

15



Prácticas Pedagógicas: enfoques epistemológicos regionales paradigmáticos en la formación inicial docente en América Latina y el Caribe

Pedagogical Practices: Epistemological Regional Paradigmatic Approaches in Initial Teacher Education in Latin America and the Caribbean

Gladys Isabel Portilla Faicán*
José Eduardo Sánchez Narváez**
César Eduardo Saquicela Maldonado***
Daysi Catalina Miranda Quizhpe****

DOI: 10.5944/reec.47.2025.41326

Recibido: 3 de mayo de 2024
Aceptado: 22 de agosto de 2024

* GLADYS ISABEL PORTILLA FAICÁN: Doctora en Ciencias de la Educación. Docente Investigadora Titular de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Directora del Grupo Internacional de Investigación Pensamiento Práctico Pedagógico (GI-PPP). Directora del proyecto de investigación Fundamentos epistemológicos y metodológicos de la investigación pedagógica. Coordinadora de la Red de Investigación de Prácticas Pedagógicas en la Formación Profesional Docente en América Latina y el Caribe – PPeFoDALC. **Datos de contacto:** E-mail: gladys.portilla@unae.edu.ec. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8667-895X>

** JOSÉ EDUARDO SÁNCHEZ NARVÁEZ: Al inicio del proyecto (2020), estudiante de la UNAE; desde 2022, Licenciado en Ciencias de la Educación por la UNAE. Miembro del GI-PPP. **Datos de contacto:** E-mail: eduardosanchezuedc@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1652-8075>

*** CÉSAR EDUARDO SAQUICELA MALDONADO: Al inicio del proyecto (2020), estudiante de la UNAE; desde 2022, Licenciado en Ciencias de la Educación por la UNAE. Miembro del GI-PPP. **Datos de contacto:** E-mail: saq99cesar@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7611-2007>

**** DAYSI CATALINA MIRANDA QUIZHPE: Al inicio del proyecto (2020), estudiante de la UNAE; desde 2022, Licenciada en Ciencias de la Educación por la UNAE. Miembro del GI-PPP. **Datos de contacto:** E-mail: daysic.miranda97@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4479-8101>

Resumen

En este artículo se presenta uno de los principales resultados del proyecto de investigación, *Las prácticas pedagógicas en los procesos de formación inicial docente en América Latina y el Caribe: estudio comparado entre universidades e instituciones formadoras de maestros desde un enfoque situado*¹. El proyecto surgió de la necesidad de una perspectiva regional de la práctica pedagógica en la formación inicial docente (FID). Una de las principales aristas del problema es cómo se articulan teoría y práctica pedagógica. El objetivo es comparar enfoques epistémicos regionales paradigmáticos de la práctica pedagógica. La metodología empleada es la investigación comparada en cinco instituciones de educación superior de Chile, Ecuador, Colombia, México y República Dominicana. Los resultados muestran: a) semejanzas en las perspectivas en torno a los enfoques epistemológicos, teórico-técnico, interpretativo-simbólico y crítico transformador; y b) pese a la contradicción con principios pedagógico-normativos, está latente el enfoque teórico-técnico en simbiosis con los otros dos, como elementos paradigmáticos de los sistemas de prácticas pedagógicas. La principal conclusión es que, las cinco instituciones tienen más semejanzas que diferencias en torno a enfoques epistemológicos en la práctica pedagógica; debido a la representatividad de estas para sus países y la región, podrían tener un alcance a nivel regional.

Palabras clave: formación inicial docente; investigación comparativa; perspectivas epistemológicas; práctica pedagógica

Abstract

This article presents one of the main results of the research project, *Pedagogical Practices in Initial Teacher Education Processes in Latin America and the Caribbean: A Comparative Study among Universities and Teacher Training Institutions from a Situated Approach*. The project emerged from the need for a regional perspective on pedagogical practice in initial teacher education (ITE). One of the main aspects of the problem is how theory and pedagogical practice are articulated. The objective is to compare regional paradigmatic epistemic approaches to pedagogical practice. The methodology used is comparative research in five higher education institutions in Chile, Ecuador, Colombia, Mexico, and the Dominican Republic. The results show: a) similarities in perspectives regarding epistemological, theoretical-technical, interpretive-symbolic, and critical-transformative approaches; and b) despite the contradiction with pedagogical-normative principles, the theoretical-technical approach is latent in symbiosis with the other two, as paradigmatic elements of pedagogical practice systems. The main conclusion is that the five institutions have more similarities than differences about epistemological approaches in pedagogical practice; due to their representativeness for their countries and the region, they could have a regional scope.

Keywords: comparative research; epistemological perspectives; initial teacher education; pedagogical practice

¹ El proyecto ganó financiamiento en la convocatoria de Investigación 2019-2020, denominada Consolidación de la investigación educativa UNAE, en la Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador (Código: VIP-UNAE-2019-5)

1. Introducción

En este artículo se presenta uno de los resultados más significativos del proyecto, *Las prácticas pedagógicas en los procesos de formación inicial docente en América Latina y el Caribe: estudio comparado entre universidades e instituciones formadoras de maestros desde un enfoque situado*. En la región, la práctica pedagógica se refiere a la formación inicial y apropiación del rol docente de las y los estudiantes de carreras de educación en escuelas y otras instituciones educativas. La formación práctica es uno de los aspectos esenciales y más complejos en la FID.

El proyecto aborda la necesidad de una perspectiva regional de la práctica pedagógica como un sistema, para reconocer tendencias regionales y prácticas significativas en la formación docente (Rodríguez *et al.*, 2020). Uno de los principales problemas percibidos en la FID es la relación entre teoría y práctica pedagógica. El problema de la relación teoría y práctica, derivado de la filosofía (Habermas, 1987), en la FID es un elemento vertebrador de los sistemas de formación práctica. Los enfoques epistemológicos son el prisma científico en las formas de concebir y desarrollar las prácticas pedagógicas. La pregunta de investigación a la que se responde en este trabajo es, ¿cómo se articulan teoría y práctica pedagógica para desarrollar competencias docentes?; en términos de heurística se indaga acerca de, ¿cómo se construye conocimiento desde la práctica pedagógica? El objetivo de este artículo es comparar enfoques epistémicos paradigmáticos de la práctica pedagógica.

Se hizo un estudio comparado de las prácticas pedagógicas en una muestra de programas de educación en cinco países. El proyecto estuvo orientado a realizar un acercamiento topográfico a las prácticas pedagógicas en la FID, desde un enfoque situado en los contextos sociohistóricos de cada institución y país (Rodríguez *et al.*, 2020), para afrontar, lo que García Garrido (1996) denomina el problema de la objetividad en educación comparada. El estudio se realizó en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), México; el Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña (ISFODOSU), República Dominicana; la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile; Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia y la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador. Participaron como informantes 1367 actores: estudiantes, autoridades, profesores centros de práctica y profesores universitarios. El equipo de 30 investigadoras e investigadores estuvo conformado por docentes de las mismas instituciones y 11 estudiantes de la UNAE. El ISFODOSU, BENM y UNAE, son de dedicación exclusiva a la formación de docentes, mientras que la UNAD y UCSC tienen facultades de educación con tradición en la formación docente. Las cinco instituciones son reconocidas en sus países y en la región por la relevancia de su rol en la FID.

En un símil con la geografía, en este estudio, lo topográfico se refiere a la búsqueda de lo más significativo de las prácticas pedagógicas, desde las perspectivas de sus principales actores. Se trata de una topografía discursiva (Suárez, 2021), en la que la reiteración de tópicos configura los picos (Serres, 1998) en el discurso, es decir, lo relevante en las percepciones, concepciones y experiencias, de los participantes en el estudio, situados en sus contextos institucionales y nacionales. De este modo, se explora una metodología comparada de investigación educativa internacional, que podría contribuir a la revitalización de la pluralidad metodológica y el equilibrio entre modernidad y postmodernidad en la Educación Comparada e Internacional.

La investigación comparada en la formación docente ha sido poco frecuente en América Latina y el Caribe. A diferencia de este estudio que compara la caracterización de la práctica pedagógica de las instituciones participantes, en investigaciones anteriores, lo que se ha encontrado son revisiones bibliográficas y estudios teóricos (Lorente Rodríguez y Senent Sánchez, 2023; Acosta, 2011). Ruiz y Acosta (2017), desde una perspectiva histórica, muestran los continuidades y rupturas de educación comparada en la región latinoamericana. Esta investigación comparada se suma a los esfuerzos por ampliar las narrativas epistemológicas y los horizontes de la Educación Comparada e Internacional superando la dicotomía entre «las metanarrativas modernas y el relativismo postmoderno» (García Ruiz, 2012, p. 41); globalización y localismo (Acosta, 2011). En el campo específico de la práctica pedagógica, no se encontraron estudios de investigación comparada de carácter regional. Se eligió la investigación comparada en cinco instituciones para generar información que contribuya a mejorar la práctica pedagógica y la FID.

Con base en las semejanzas, se identifican tres enfoques epistemológicos paradigmáticos en la práctica pedagógica (Rodríguez *et al.*, 2020), el enfoque teórico-técnico (EETT), de corte positivista; el enfoque interpretativo-simbólico (EEIS) y el enfoque crítico-transformador (EECT) (Sáez Carreras, 1998), los dos últimos están en la línea hermenéutica. Pese a las contradicciones, los tres enfoques están vigentes en los sistemas de prácticas pedagógicas.

2. Métodos y recursos de investigación

2.1. Los presupuestos teórico-conceptuales de indagación

Es una investigación de educación comparada (Bray *et al.*, 2014), de enfoque cualitativo con uso auxiliar de datos cuantitativos (Ritchie *et al.*, 2013) y diseñada desde la lógica de la metodología teoría fundamentada. Como elemento relevante del diseño metodológico, se construyó un sistema categorial con cuatro categorías de estudio de la práctica pedagógica, de las que se derivaron los instrumentos de investigación: guion de grupo focal, cuestionario de encuesta, diario de campo y sistema de códigos (en MAXQDA).



Figura 1. Categorías de comparación de las prácticas pedagógicas en la FID. *Nota.* El gráfico muestra la relación sistémica de las categorías en torno a la cuestión epistemológica (Rodríguez *et al.*, 2020).

Las cuatro categorías, de las que se derivaron subcategorías, están intrínsecamente vinculadas, en una lógica sistémica, de tal modo que, la cuestión de la construcción del conocimiento implica las dimensiones didáctico curricular, de evaluación en función del perfil de salida y lo administrativo burocrático de la práctica pedagógica. Lo pedagógico formativo tiene por eje la construcción del conocimiento de la profesión, que se instrumenta a través de lo didáctico curricular que, a su vez, se orienta por la evaluación del logro del perfil de salida profesional. De la instancia político-administrativa depende la gestión del proceso formativo, desde lo burocrático hasta lo pedagógico.

2.2. El itinerario de investigación

Primero, se elaboró una fundamentación teórico-conceptual preliminar del sistema categorial, con el fin de hilvanar una trama sistemática de nexos y relaciones entre categorías. Se identificaron tópicos conceptuales, terminológicos, de caracterización y diferenciación entre las categorías recurriendo a la técnica, relatoría de discusión. Se hicieron acuerdos sobre las denominaciones de actores, procesos y conceptos clave de la práctica pedagógica, para identificar lo relevante en los contextos históricos de cada institución. Segundo, se construyó una metodología de Investigación comparada en red entre las cinco instituciones, que permita realizar una topografía de las prácticas pedagógicas *in situ* (Rodríguez *et al.*, 2020). Se partió del análisis y la reflexión de las experiencias y contextos del equipo internacional de investigadoras e investigadores, a través de relatorías de discusión. Tercero, con base en la información recogida a través de las relatorías, se diseñó una Ruta Pedagógica para un abordaje situado de los participantes. Se designaron cinco investigadores para visitar las cinco instituciones (una cada uno), de tal modo que, los informantes contactaron con investigadores externos para minimizar el problema de la objetividad. Cuarto, se diseñaron los instrumentos para realizar una encuesta, grupos focales, visita *in situ* y revisión bibliográfica.

2.3. Población participante

Participaron 1367 actores de la práctica pedagógica de las cinco instituciones: estudiantes, tutores de la universidad/instituto/normal (TPU), tutores de las instituciones de práctica (TPIE) y autoridades. El criterio de selección de la población participante fue tener experiencia en el rol que desempeñan en la práctica. Se hicieron 12 grupos focales con todos tipos de actores, 5 visitas *in situ* (en las que se desarrollaron conversatorios recogidos en diarios de campo) y se aplicó una encuesta a 1208 estudiantes de las cinco instituciones recurriendo al muestreo deliberado.

Tabla 1.
Población participante

Institución	Estudiantes			TPU		TPIE		Autoridades	
	Encuesta	Grupo focal	Visita <i>in situ</i>	Grupo focal	Visita <i>in situ</i>	Grupo focal	Visita <i>in situ</i>	Grupo focal	Visita <i>in situ</i>
UNAE	530	3	28	4	4	2	5	5	4
BENM	313	2	2	2	3	2	5	4	1
ISFODOSU	205	2	17	2	3	2	2	4	1
UCSC	87	3	11	2	3	2	4	4	2
UNAD	73	2	2	2	3	1	1	4	4
Subtotal	1208	14	62	12	16	9	17	21	12
		159							
Total	1367								

Nota. En el cálculo estadístico para establecer la muestra de la encuesta, se consideró un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %.

Estos procesos de investigación generaron una voluminosa cantidad de datos, que se codificaron y analizaron con el *software* MAXQDA. Para el análisis de contenido y estadístico de datos se recurrió a la descripción, organización, codificación, categorización y teorización de la información, en la lógica de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2012). La estadística descriptiva se usó de forma auxiliar para el análisis e interpretación de datos de la encuesta (Fisher y Marshall, 2009). De este modo, se establecieron los tópicos relevantes según las percepciones, concepciones y experiencias de los participantes. Se contrastaron fuentes para generar resultados en términos de semejanzas y diferencias.

3. Resultados

Al comparar enfoques epistémicos de la práctica pedagógica, se derivaron cuatro resultados significativos para comprender cómo se articulan teoría y práctica pedagógica. Primero, la identificación de enfoques epistemológicos paradigmáticos en la FID en las cinco instituciones; segundo, el contexto escolar es un escenario privilegiado para comprender la relación entre teoría y práctica; tercero, es muy importante el acompañamiento en los procesos de experimentación, reflexión y teorización y cuarto, hay una relación intrínseca entre experimentación de la teoría y reflexión orientada a la teorización de la práctica.

3.1. Enfoques epistemológicos paradigmáticos en la formación inicial docente

La relación entre teoría y práctica es una cuestión epistemológica esencial en la FID (Barros *et al.*, 2020; Echeverry, 2002) en la región. Esta relación ha generado constantes debates en torno a vacíos o simplismos con los que se ha abordado la problemática. Pese a que en el discurso y en la normativa de las cinco instituciones, la articulación entre teoría y práctica es considerada un aspecto esencial, en el plano empírico hay incongruencias en torno a cómo ocurre esa articulación, esto es, entre los enfoques epistémicos declarados y los desarrollados en la práctica pedagógica. Las contradicciones en la articulación entre teoría y práctica afectan al desarrollo del pensamiento pedagógico práctico (Universidad Nacional de Educación, 2017) impidiendo la superación de la instrumentalización de la profesión docente (Macdonald, 2003). La perspectiva epistémica es el prisma desde el que se mira y actúa en cualquier campo profesional, el pedagógico no es la excepción.

Se identificaron tres enfoques epistemológicos considerados los más recurrentes en las experiencias y contextos de los investigadores. En el EETT, de corte positivista, la práctica es objeto de la teoría; está orientada a describir y explicar el funcionamiento de la teoría en la realidad educativa. Hay una relación técnico instrumental, en la que la práctica está al servicio de la teoría. En este sentido, la profesión docente está limitada al cumplimiento de estándares y metas de aprendizaje, de tal modo que, la práctica docente se reduce a los aspectos de didáctica de las disciplinas (Rodríguez *et al.*, 2020).

En el EEIS, la práctica es un presupuesto de la teoría. La práctica se convierte en una práctica social y la teoría es resultado de la reflexión y teorización desde la práctica (Sáez Carreras, 1998). La teoría es una construcción que ocurre en la práctica; la relación es de implicación.

En el EECT, la práctica se reafirma como realidad modificable teórica y prácticamente (Sáez Carreras, 1998). La teoría está comprometida con la mejora de la práctica desde la experimentación de la teoría y la teorización de la práctica (Universidad Nacional de Educación, 2017). En los escenarios reales de la profesión docente, teoría y práctica se contrastan y mejoran dialécticamente, desde la reflexión sobre el encuentro crítico entre teoría y práctica.

La relación entre teoría y práctica no es lineal, ni directa, es dialéctica (implica la reflexión). Los enfoques epistemológicos son la clave para comprender las perspectivas epistemológicas, concepciones y prácticas, en la FID. El problema es qué relación es la más adecuada en la FID, de cara a los desafíos educativos actuales.

Tabla 2.
Perspectivas epistemológicas semejantes entre estudiantes

Enfoques	Universidades/Instituto/Normal				
	BENM	ISFODOSU	UNAD	UCSC	UNAE
Teórico técnico	La práctica es el escenario donde se compara la teoría con la realidad de las escuelas	En la práctica se vive ese choque entre lo que se aprende en la universidad y lo que pasa en las escuelas. Lo que se aprende en la universidad se vuelve experiencia práctica	Es el encuentro entre lo teórico y lo práctico, donde se pone en práctica los conocimientos teóricos	En la práctica se puede aplicar lo que se ve en teoría en la universidad. Se lleva a la práctica, como mochila, los conocimientos aprendidos teóricamente. Experimentamos lo aprendido teóricamente, lo que provoca un choque entre lo teórico y la realidad	Identificamos la situación con base en lo que estamos aprendiendo en la Universidad. Lo que se dice en teoría es muy distinto de cómo se lleva a la práctica
Interpretativo-simbólico	La práctica genera reflexiones sobre qué tipo de docente se es y se quiere ser.	En la escuela se aprende a ver y reflexionar acerca de cómo funcionan las teorías del aprendizaje.	Se llega con una mochila teórica y se sale con una mochila de preguntas, contradicciones resultado de la experiencia en la escuela	Lo importante es mantener el cuestionamiento reflexivo para seguir aprendiendo. La conciencia de lo que se ha aprendido se desarrolla a través de la reflexión sobre la práctica	Se aprende en la práctica, no solo desde la teoría. Hay una relación complementaria entre teoría y práctica. La experimentación y la reflexión son la base de la construcción del conocimiento
Crítico-transformador	La práctica es importante para aprender a investigar e innovar, y no reproducir prácticas rígidas y tradicionales	Nos vemos desafiados a tomar nuestros saberes para asumir el rol en el aula escolar. La práctica es una oportunidad para construir conocimiento de la profesión en contextos reales	La práctica da la posibilidad de gestionar el conocimiento de manera autónoma para afrontar situaciones propias de educadores	La construcción del conocimiento ocurre a través de la experiencia en las prácticas, con procesos de reflexión y transformación, desde la escuela	Desde una situación de estudio, aprendemos cómo atender necesidades del aula, cómo planificar en función de eso. Aprendemos investigando y haciendo en la práctica

Nota. Se muestran algunas verbalizaciones de las perspectivas epistemológicas de estudiantes, recogidas en tablas de resumen de la comparación cualitativa de casos de segmentos codificados en MAXQDA, Proyecto_PP 1_ GENERAL_2021_09_2023.

Más allá del discurso y la normativa institucional, la práctica es una especie de prisma para experimentar y comprender la relación entre teoría y práctica en la construcción del conocimiento de la profesión. En la tabla 2, en la primera fila, se muestra que las nociones epistemológicas del EETT subyacen a los cuestionamientos de la discordancia entre teoría y práctica. Las y los estudiantes reclaman «una realidad educativa susceptible de ser descrita y explicada por la teoría científica» (Sáez Carreras, 1988, p. 13). Esto muestra que, en la formación teórica en las instituciones formadoras no se logra superar la perspectiva epistemológica de la teoría como una especie de prescripción y justificación de la práctica. En la segunda fila, la práctica es el dispositivo de reflexión y

teorización sobre sí misma, de modo que es un presupuesto de una teoría que emerge de la experimentación de teorías. En las cuatro instituciones la reflexión ocupa un lugar destacado en la relación teoría y práctica, excepto en la UNAD, en la que no se explicita la reflexión en los procesos de la práctica, según los datos recogidos. En la tercera columna, luego del choque entre teoría y práctica (en el EETT) y la reflexión y teorización (EEIS), destaca la criticidad de cara a los desafíos; se percibe la práctica como el dispositivo para la transformación pedagógica (EECT). En suma, las cinco instituciones tienen varias semejanzas en las perspectivas epistemológicas en torno a la relación entre teoría y práctica en la FID.

Tabla 3.

Comparación de perspectivas epistemológicas semejantes entre TPU y TPIE

Universidades/Instituto/Normal					
Enfoques	BENM	ISFODOSU	UNAD	UCSC	UNAE
Teórico técnico	Los estudiantes deben ligar contenidos para armar sus proyectos de intervención.	La práctica es un proceso alineado a los fundamentos teóricos. Si no tenemos una teoría clara, no podemos desarrollar buenas prácticas	Es la práctica pedagógica se pone en juego lo empírico. La teoría y la práctica es una discusión que se va tejiendo en un diálogo de saberes, desde epistemologías del sur	Elaboran planificaciones aplicando conocimientos de otras disciplinas Reflexión sobre la complementariedad teoría y práctica	Se integran los conocimientos teóricos y conocimientos prácticos
Interpretativo-simbólico	La reflexión es fundamental en la práctica	Se construye conocimiento desde la reflexión sobre la práctica	La reflexión es una dimensión implícita en los procesos de formación.	Las prácticas pedagógicas son una instancia para la reflexión sobre cómo se lleva a cabo la complementariedad entre la teoría y la puesta en práctica en aula	La reflexión sobre la práctica juega un papel fundamental en el proceso de teorización de la práctica
Crítico-transformador	A los retos pedagógicos se responde con proyectos de intervención innovadores para la mejora y la transformación	Se busca dar respuestas a necesidades pedagógicas de la práctica a través de proyectos experimentales	Desde la observación surgen el problema, objetivos, en torno a las necesidades de los contextos de la práctica	La reflexión es una vía para encontrar soluciones, mejoras a la realidad problemática que observan en los centros de práctica	Identifican situaciones o problemas pedagógicos que afrontan desde la investigación de la propia práctica, con metodologías como la <i>Lesson study</i>

Nota. La tabla muestra verbalizaciones de TPU y TPIE tomadas de transcripciones de grupos focales y diarios de campo. Se elaboró con base en tablas de resumen de la comparación cualitativa de casos, de segmentos codificados en MAXQDA, Proyecto_PP 1_ GENERAL_2021_09_2023.

Hay una amalgama de enfoques. Pese a que está latente el EETT, la reflexión y teorización sobre la práctica, orientadas a la transformación de lo educativo tienen una significativa preminencia en el discurso y en las acciones formativas, como se puede apreciar al

comparar los relatos de dos actores clave, estudiantes y tutores. Las percepciones epistémicas de los estudiantes concuerdan con las de los docentes tutores de práctica. Se puede concluir que, hay semejanzas muy elocuentes entre las cinco instituciones y entre actores.

3.2. El contexto escolar como escenario privilegiado para comprender la relación teoría y práctica

El contexto escolar es imprescindible para el desarrollo de habilidades y competencias docentes (Pérez Ferra y Gonçalves, 2013; Portilla Faicán *et al.*, 2023). Los estudiantes consideran que, la vinculación con el contexto escolar, al que llegan con conocimientos teóricos de la formación en las instituciones formadoras de docentes, es muy importante (Proyecto_PP 1_ GENERAL_2021_09., 2023). Shulman (2005) sostiene que, la introducción en el contexto educativo propicia experiencias significativas y concretas en los estudiantes, que complementan la teoría académica. Lizana-Verdugo y Burgos-García (2022) destacan la importancia del contexto escolar para promover la mejora educativa, desde la educación infantil hasta la formación del profesorado. Los futuros docentes aprenden estrategias pedagógicas y gestión del aula en entornos escolares en los que buscan correspondencia con las teorías del aprendizaje (EETT), la interpretación de lo socioeducativo los lleva a la reflexión (EEIS), y esta al cuestionamiento de teorías y prácticas (EECT) consabidas en la cultura escolar, y algunas veces, a la teorización, como cúspide del proceso formativo.

Constatar que, lo que dicen las teorías curriculares sobre los roles, objetivos, escenarios, etc., no ocurre de ese modo en escuelas específicas, desencadena cuestionamientos y reflexión en torno a la relación entre teoría y práctica. Vega Gil (2023) destaca la importancia del contexto escolar como un espacio primordial para promover la adaptación y actualización de las prácticas pedagógicas orientadas a responder a las necesidades y desafíos de la educación contemporánea (EECT).

Ante el planteamiento de la encuesta, «La práctica pedagógica es una vivencia del mundo de la profesión docente, de sus desafíos y problemas auténticos del contexto educativo sociohistórico» (Proyecto_PP 1_ GENERAL_2021_09., 2023), la mayoría de los estudiantes dice estar, Muy de acuerdo y De acuerdo. Destaca la UCSC por ser la que registra el más alto porcentaje de aprobación, con un elocuente 72 % en Muy de acuerdo. En promedio el 54 % está Muy de acuerdo y el 40 %, De acuerdo. Pérez y Gonçalves (2017) sostienen que, más allá de los conocimientos teóricos, las competencias didáctico-curriculares y habilidades sociales del docente se desarrollan en un contexto educativo real. Esta percepción de las y los estudiantes es una semejanza muy significativa de cómo se valoran los contextos escolares como escenarios privilegiados para la FID.

Tabla 4.
Distribución de opiniones de estudiantes sobre la práctica pedagógica y sus desafíos

Institución	Muy de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo
BENM	47 %	46 %	7 %	0 %
ISFODOSU	52 %	41 %	5 %	1 %
UCSC	64 %	32 %	3 %	0 %
UNAD	49 %	44 %	5 %	1 %
UNAE	59 %	38 %	3 %	0 %
Total	54.2 %	40.2 %	4.6 %	0 %

Nota. Elaboración propia con base en una tabla de estadísticas de variables cuantitativas codificados en MAXQDA, Proyecto_PP 1_ GENERAL_2021_09_2023.

Estos datos muestran la relevancia de tomar contacto con los problemas reales de la profesión, lo que convierte a las prácticas pedagógicas en dispositivos de reflexión en torno a las aportes, limitaciones y contradicciones de la teoría. Las particularidades de cada contexto educativo, la diversidad estudiantil, recursos didácticos y desafíos específicos, ponen en contacto a los futuros docentes con la realidad de las escuelas (Poveda García-Noblejas *et al.*, 2023) donde se desarrolla el pensamiento pedagógico práctico (Universidad Nacional de Educación, 2017). El contexto escolar es indispensable para aprovechar el cúmulo teórico-práctico de la profesión y desarrollar reflexiones epistémicas sobre la propia ciencia. Según Vaillant (2023), la diversidad de contextos y escenarios en la formación de docentes supone una amplia gama de enfoques pedagógicos y modelos educativos, a los que subyace la problemática relación entre teoría y práctica como desafío y oportunidad para pensar epistemológicamente la FID.

3.3. Acompañamiento en los procesos de experimentación, reflexión y teorización

La formación docente en el contexto latinoamericano y caribeño tiene varios retos en la actualidad, entre los que destaca el rol de quienes tutorizan la práctica. En el caso de las instituciones de formación docente participantes en este estudio, destacan dos tipos de tutores, TPU y TPIE. El TPU es quien tiene la responsabilidad acompañar en la práctica pedagógica para orientar sobre la teoría y la práctica para formar docentes reflexivos (Schön, 1992). Los TPIE tienen el rol de coformadores de los futuros docentes. La importancia de la tutoría radica en el acompañamiento constante en el proceso formativo (Foong *et al.*, 2018; Lizana-Verdugo y Burgos-García, 2022; Navarrete-Cazales, 2023). El diálogo entre estos dos tutores es fundamental en el proceso de formación docente (Liu, 2017). La formación práctica requiere de relaciones simétricas entre la universidad y la escuela para generar modelos innovadores de formación docente (Molinari, 2023).

Los TPIE son los docentes en ejercicio de la profesión, son quienes reciben en sus lugares de trabajo a los estudiantes en formación. Estos tutores cumplen el rol de acompañantes y observadores en el aula escolar (Jato Seijas *et al.*, 2018). Su tutorización se

basa en el modelado de la práctica pedagógica, (al desempeñar el rol de docentes) y en la retroalimentación al desempeño de los aprendientes de docentes, cuando les ceden el rol de docentes (Portilla Faicán *et al.*, 2023). Esta tutorización tiene como premisa las concepciones del TPIE sobre la relación entre teoría y práctica; qué hacer con las teorías, qué son, cómo se construyen, qué aportan a la práctica pedagógica (la de los estudiantes) y docente (la de los profesionales) y otras de tipo epistemológicas intrínsecamente vinculadas las de tipo pedagógicas. Las tutorías se desarrollan como retroalimentación, acompañamiento, actuación y reflexión (Cruz Flores *et al.*, 2011), de corte marcadamente epistemológicas. Ante problemas, preguntas y reflexiones sobre las experiencias en el aula, emerge, necesariamente, la cuestión de la relación teoría y práctica, como muestran las verbalizaciones de estudiantes, TPU y TPIE en las tablas 3 y 4.

Según las autoridades de las cinco instituciones, el rol central de la formación práctica demanda perfiles complejos de tutores de práctica; esta situación es una debilidad para la formación de los futuros docentes, debido a su carencia. Los interlocutores directos en la formación práctica (Lobato Fraile y Guerra Bilbao, 2016) son los TPIE, quienes, junto con los TPU, deben estar capacitados (Navarrete-Cazales, 2023) para asumir un rol fundamental para la FID (Proyecto_PP_1_GENERAL_2021_09_MAXQDA, 2023). La formación de estos tutores debe incluir capacidades de liderazgo, orientación y motivación (Martín-Cuadrado *et al.*, 2020) y para abordar la dimensión epistémica de la FID, de forma fundamentada y consciente de su complejidad y esencial función en la construcción de conocimiento de la profesión.

3.4. La experimentación de la teoría, reflexión y teorización de la práctica

El modelo pedagógico de las universidades formadoras de docentes puede variar según la institución, el país y las tendencias educativas vigentes. Sin embargo, hay elementos comunes que caracterizan a estos modelos, uno de ellos es la cuestión de la relación teoría y práctica en sus programas de estudio. En la normativa pedagógica de las cinco instituciones (Instituto Superior de Formación docente Salomé Ureña; 2021; Ministerio de Educación de Chile, 2019; Subsecretaría de Educación Superior de México, 2012; Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 2018; Universidad Nacional de Educación, 2017), la experimentación de la teoría, reflexión y teorización de la práctica, es un proceso que muestra la integración de la teoría y la práctica en la formación de docentes, en función de enfoques epistemológicos pocas veces explícitos. En la práctica pedagógica se comprende el valor de la experimentación y la función de las teorías, lo que lleva a su cuestionamiento, reconstrucción y desarrollo.

En los contextos reales de la profesión se experimenta lo que se sabe desde la teoría, se reflexiona y teoriza acerca de la práctica. La práctica pedagógica es el ámbito en el que es posible vincular conocimientos académico-teóricos con los práctico-escolares, como potente dispositivo de generación de conocimiento sobre la profesión y la reconfiguración de la propia práctica. De este modo, se forman quienes, Pérez Gómez (2010) denomina, docentes investigadores de su propia práctica. Investigar en la práctica es muy valioso para mejorar los perfiles profesionales (Ruiz *et al.*, 2013) de docentes en formación y formadores de formadores.

La reflexión pedagógica en las prácticas es un aspecto fundamental para el desarrollo profesional de docentes con pensamiento pedagógico práctico, capaces de saber pensar y saber hacer de forma autónoma (Universidad Nacional de Educación, 2017). La capacidad de reflexionar sobre las experiencias prácticas propias contribuye significativamente

al crecimiento profesional y a la mejora continua (Calle García *et al.*, 2017). Reflexionar sobre sus experiencias pedagógicas involucra la capacidad de desarrollar la reflexión y teorización, tanto en torno a las buenas prácticas como las deficiencias y desafíos encontrados en la práctica.

Tabla 5.
Perspectivas de las y los estudiantes sobre la reflexión en la práctica pedagógica

BENM	ISFODOSU	UCSC	UNAD	UNAE
La reflexión es muy importante; nutre, mueve a seguirnos transformando. La práctica te va formando para una reflexión sobre tu quehacer docente	Hay que afianzar la reflexión sobre la práctica para superar la reducción de docencia a lo didáctico disciplinar. Hay que saber para qué se hace en el aula	Construimos conocimiento a través de la experiencia que adquirimos en las prácticas desarrollando un proceso de reflexión desde las mismas	En el proceso de reflexión se construye nuevo conocimiento, se pueden repensar y reorientar aquellas concepciones que se traía de lo que es la docencia	A partir de la reflexión construimos un pensamiento crítico y desarrollamos habilidades de docente investigador para transformar la educación

Nota. En estas verbalizaciones destaca la importancia que dan las y los estudiantes a la reflexión pedagógica. Se elaboró con base en tablas de resumen de la comparación cualitativa de casos, de segmentos codificados en MAXQDA, Proyecto_PP 1_ GENERAL_2021_09_2023.

Se puede identificar semejanzas en las apreciaciones de los estudiantes sobre la reflexión como un campo entre la teoría y la práctica, que ocurre en entornos reales y desafiantes de la profesión. Los desajustes, vacíos y las contradicciones, en la lógica del EETT, dan lugar a la reflexión sobre la práctica (EEIS), que convoca necesariamente los presupuestos teóricos. A través de la reflexión, los estudiantes identifican y comprenden los desafíos específicos que enfrentan en el aula (EECT).

4. Discusión y conclusiones

La forma en la que se relacionan teoría y práctica es esencial para la FID (Álvarez, 2012). En las cinco instituciones, los enfoques EETT, EEIS y EEC, tienen una presencia significativa en lo conceptual y empírico de la práctica. En la UNAE, a modo de particularidad en la lógica comparada, el enfoque interpretativo simbólico es muy relevante, pues sus modelos, tanto pedagógico como de práctica, tienen como principio pedagógico-curricular, teorizar la práctica y experimentar la teoría, a través de la reflexión (Portilla Faicán *et al.*, 2023; Universidad Nacional de Educación, 2017). Sin embargo, como en las otras cuatro instituciones, en la UNAE está muy instalado el EETT, pese a la contradicción con los principios pedagógico-epistémicos declarados en su normativa.

En la interpretación de los datos se ha percibido lo que Bárcena (2005) denomina el «desplazamiento -epistemológico a la vez que existencial- entre las realidades a las que nos enfrentamos y las categorías conceptuales en las que hemos sido educados» (p. 23). Se identificaron perspectivas epistemológicas enmarcadas en el EETT. Los estudiantes, como resultado de su formación académica, ven la práctica como un escenario de aplicabilidad de la teoría en los contextos escolares. Desde la perspectiva del EEIS, la práctica es vista como el dispositivo para la reflexión y teorización de esta. Mientras que, desde la mirada del EECT, la práctica se reafirma como realidad modificable teórica y prácticamente en una relación dialógica en procura de la transformación para la mejora de lo educativo.

El enfoque EETT tiene vigencia (y hasta predominio en algunos casos) en una especie de simbiosis con el EEIS y el EECT. Sin embargo, en este estudio, ninguno de los actores participantes ha puntualizado las contradicciones ni la pertinencia de los enfoques que subyacen a la práctica pedagógica. Es fundamental comprender qué y cómo funciona el conocimiento teórico en la escuela; la coherencia y los desencuentros entre lo declarado en sus normativas pedagógicas y las vivencias, desde las percepciones de actores clave, como los estudiantes. Hay un vacío en las perspectivas y narrativas epistemológicas en torno a la relación entre teoría y práctica pedagógica. Esta cuestión epistémica es un resultado de mucha relevancia del proyecto para la gestión de la FID.

La relación entre teoría y práctica, desde los enfoques EEIS y EECT está mediada por la reflexión sobre la práctica (Ullauri-Ullauri y Mauri, 2022; Ullauri-Ullauri, 2022). La reflexión es esencial para superar la reificación de la ciencia (Sánchez Jerez, 2009). Desde estas perspectivas epistemológicas, el conocimiento en el campo pedagógico está en constante construcción y reconstrucción. La comprensión de la compleja relación entre teoría y práctica es el presupuesto cognitivo (Inciarte *et al*, 2012) para que tenga sentido la teorización de la práctica como principio epistémico de la FID.

La práctica en la formación docente demanda perfiles muy complejos de TPU y TPIE. El desafío epistemológico que atraviesa la FID es desarrollar la capacidad reflexiva para comprender que, las teorías educativo-pedagógicas en uso son buenas explicaciones del fenómeno enseñanza y aprendizaje; son teorías científicas que pueden cuestionarse, discutirse y superarse mediante la experimentación, reflexión y teorización. Son paradigmas, y como tales reemplazables por otro paradigma resultado de la triada epistémica: experimentación-reflexión-teorización, categorías clave del Modelo de Prácticas de la UNAE (Portilla Faicán *et al.*, 2023). La reflexión crítica sobre la propia práctica tiene el potencial para superar la reducción técnico instrumental de la teoría, la práctica y la misma profesión docente. La reflexión como intersección entre teoría y práctica es un potente dispositivo para superar, a través de la teorización, enfoques reduccionistas como el EETT. La reflexión crítica sobre la propia práctica está orientada a la innovación, la transformación y la mejora de la educación (Pérez Lorca, *et al.*, (2024), intrínsecamente vinculada a la función epistémica de teorizar la práctica.

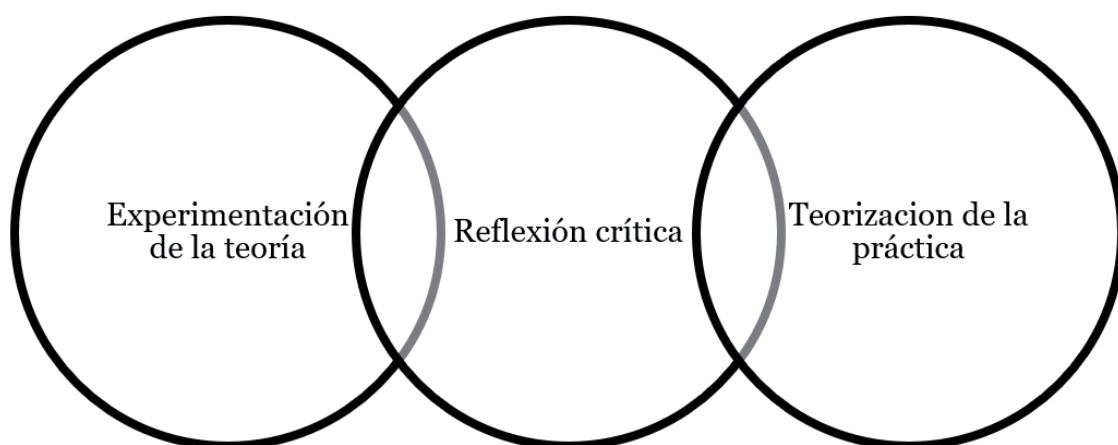


Figura 2. Triada de categorías epistemológicas de la práctica pedagógica. *Nota.* La figura muestra la implicación de tres categorías epistemológicas clave en la práctica pedagógica.

La FID gira en torno a la práctica pedagógica. Es un escenario con gran potencial para repensar las formas de hacer en la profesión docente, en una especie de crisis de transición a un nuevo paradigma (Kuhn, 1992). Epistemológicamente, la práctica es un espacio privilegiado para el desarrollo teórico del campo científico de la profesión. La escuela sigue siendo el mejor lugar para aprender a ser a ser docente experimentado y poniendo en cuestión teorías y prácticas consabidas (Universidad Nacional de Educación de Educación, 2017).

Este estudio muestra el potencial de la educación comparada en lo que Ruiz y Acosta (2017) llaman «la relación de transferencia entre el conocimiento producido a través de la comparación y el campo de la política educativa» (p. 61), como un proceso circular y recíproco. La perspectiva epistémico-narrativa de corte situado condujo a tópicos que muestran las semejanzas y diferencias que podrían suministrar información para mejorar los sistemas de prácticas en la FID de cada contexto institucional. El acercamiento topográfico situado constituye una mirada epistémico-metodológica alternativa en los estudios comparados en la región y una apuesta por el equilibrio entre lo local situado y lo regional configurado con base en lo tópico; lo relevante. Desde la perspectiva comparativa contemporánea, las semejanzas encontradas no son llamados a la homogenización, ni las diferencias son vistas como lo dispar carente. La comparación, en ese caso, busca reconocer tendencias y prácticas significativas en la práctica pedagógica, que lleven a cuestionar los procesos existentes para reconfigurar los sistemas de FID, en función de una práctica pedagógica pertinente e innovadora (Rodríguez *et al.*, 2020), lo que supone un fuerte compromiso de los Estados (Ruiz *et al.*, 2013). Si se considera la representatividad de las cinco instituciones para sus países y la región, los resultados podrían ser significativos a nivel regional.

6. Referencias

- Acosta, F. (2011). La educación comparada en América Latina: estado de situación y prospectiva. *Revista latinoamericana de educación comparada*, 2(2), 73-83.
- Álvarez, A. C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? *Revista Iberoamericana De Educación*, 60(2), 12. <https://doi.org/10.35362/rie6021326>
- Bárcena, F. (2005). *La Experiencia Reflexiva En Educación*. Paidós.
- Barros, M. S. F., Paschoal, J. D., Vicentini, D., França de Almeida, J. D., Ferreira, A. L. y Barros, P. C. S. (2020). A relação Teoria e Prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 15(1), p.305-318 <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.13303>
- Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (Eds.). (2014). *Comparative education research: Approaches and methods* (Vol. 19). Springer.
- Cruz Flores, G. D., Chehaybar y Kury, E. y Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, XL (1)(157), 190-209.

- Echeverry, A. (2002). El aporte de las expediciones pedagógicas al movimiento pedagógico. En Suarez, H. (Eds.), *Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*. (pp. 129-163). Magisterio.
- Foong, L. Y. Y., Nor, M. B. M. y Nolan, A. (2018). The influence of practicum supervisors' facilitation styles on student teachers' reflective thinking during collective reflection. *Reflective Practice*, 19(2), 225–242. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1437406>
- García Garrido, J. L. (1996). *Fundamentos de educación comparada*. Dykinson.
- García Ruiz, M. J. (2012). Impacto de la globalización y el postmodernismo en la epistemología de la educación comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, (20), 41–80. <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7593>
- Calle García, R., Rodríguez Andino, M. y Calle García, J. (2017). Tendencias de la formación inicial docente en Ecuador con énfasis en la práctica preprofesional pedagógica. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 1(3), 11-25.
- Habermas, J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Tecnos.
- Inciarte R., N., Alarcón H. R. y Sánchez P. E. (2008). Relación teoría-práctica en la formación del docente en ejercicio. Una propuesta constructivista. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9(23), 119-140.
- Instituto Superior de Formación docente Salomé Ureña (2021). *La Normativa 09-15 para la formación docente de calidad en República Dominicana en el ISFODOSU*.
- Jato Seijas, E., Cajide Val, J., García Antelo, B. y Zamora Rodríguez, E. T. (2018). Percepciones del profesorado universitario sobre los procesos de organización y tutorización de los Trabajos Fin de Grado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 75–91. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.332051>
- Kuhn, T. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Liu, K. (2017). Creating a dialogic space for prospective teacher critical reflection and transformative learning. *Reflective Practice*, 18, 805–820. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1361919>
- Lizana-Verdugo, A. y Burgos-García, A. (2022). El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 93–112. <https://doi.org/10.6018/reifop.515491>
- Lobato Fraile, C. y Guerra Bilbao, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educación*, 52(2), 379-398. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.726>

- Lorente Rodriguez, M. y Senent Sánchez, J. M. (2023). Una década de los procesos de inducción docente en América Latina. Revisión bibliográfica (2012-2022). *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 88–102. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37640>
- MacDonald, D. (2003). Instrumento o instrumentalización: estudio de caso sobre el Prácticum en un programa australiano. *Ágora para la Educación Física y el deporte*, 2(3), 129-141.
- Martín-Cuadrado, A. M., González-Fernández, R., Méndez Zaballo, L., y Malik Liévano, B. (2020). Competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia. *Revista Prisma Social*, (28), 176–200. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3385>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente*. 1–80. www.mineduc.cl
- Molinari, A. (2023). Transformaciones de la formación docente inicial de la educación básica en los inicios del siglo XXI: análisis comparativo del Cono Sur. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 103–123. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37895>
- Navarrete-Cazales, Z. (2023). Modelos y programas de formación de profesores en Chile y México. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 165–183. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37891>
- Pérez Ferra, M. y Gonçalves, S. (2013). Formación del profesorado en competencias. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 4-9. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41921>
- Pérez Gómez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 37-60
- Pérez Lorca, A., Mauri Majós, T. y Colomina Álvarez, R. (2024). Percepciones de los formadores de profesorado universitario sobre la enseñanza de la reflexión. *Revista de Docencia Universitaria*, 22(1), 9-25. <https://doi.org/10.4995/redu.2024.19805>
- Portilla Faicán, G., Abril Piedra, H., Choin, D., Fraga Luque, O., Molerio Rosa, L., Padilla Padilla, J., Pantoja Sánchez, T., Torres Muros, L. y Ullauri Ullauri, J. (2023). *Modelo de Práctica Preprofesional de la UNAE*. Universidad Nacional de Educación. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2023/06/Modelo-de-Practicas-Preprofesionales.pdf>
- Poveda García-Noblejas, B., Barceló-Cerdá, M., Rodríguez Gómez, I., y López-Gómez, E. (2023). Exploring Student Teacher Perceptions on the Benefits of the Teaching Practicum. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(2), 242-257. doi: <https://doi.org/10.7821/naer.2023.7.1384>
- Proyecto_PP_1_GENERAL_2021_09. (2023). MAXQDA 2022 [computer software]. Analytics Pro.

- Ritchie, J., Ormston, R., McNaughton Nicholls, C. y Lewis, J. (2013). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. SAGE Publications Ltd. <http://digital.casalini.it/9781446296202>
- Rodríguez, M., Pesantez, M., Portilla, G., Choin, D. y Padilla, J. (2020). *Proyecto de investigación Las prácticas pedagógicas en los procesos de formación inicial docente en América Latina y El Caribe: estudio comparado entre universidades e instituciones formadoras de maestros desde un enfoque situado*, presentado a la Convocatoria de Investigación 2019-2020 de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y aprobado el 31 de agosto de 2020.
- Ruiz, G. R. y Acosta, F. (2017). La educación comparada en América Latina: Tradiciones históricas, circulación de temas, perspectivas y usos contemporáneos la comparación en los estudios pedagógicos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 51, 57–75 <https://doi.org/10.34626/esc.vi51.84>
- Ruiz, G., García, M. V., y Pico, M. L. (2013). La formación docente analizada en perspectiva comparada: convergencias y divergencias en las transformaciones de la formación inicial del profesorado para el nivel secundario en el MERCOSUR. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 221–248 <https://doi.org/10.5944/reec.21.2013.7621>
- Sáez Carreras, J. (1988) El debate teoría-praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en la Pedagogía Social. *Pedagogía Social: revista interuniversitaria*, (3), p. 9-47.
- Sánchez Jerez, E. (2009). La práctica reflexiva, una pedagogía para formar profesionales. *Temas* (3), 61-86. <https://doi.org/10.15332/rt.voi3.784>
- Serres, M. (1998). *Historia de las ciencias*. Cátedra.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Shulman, L. S. (2005). Signature Pedagogies in the Professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59. <http://www.jstor.org/stable/20027998>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez, J. (2021). La educación como topografía discursiva: aproximación a los trabajos de grado de seis maestrías y un doctorado en Colombia. *Praxis Pedagógica*, 21(28), 174-199. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2021.174-199>
- Subsecretaría de Educación Superior de México (2012). *El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*.
- Ullauri-Ullauri, J. (2022). *Reflexión colaborativa en la formación de aprendices de docentes de Educación Básica en el Prácticum en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador* (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Barcelona.

- Ullauri-Ullauri, J. I., y Mauri-Majós, T. (2022). La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente. Percepciones de los tutores académicos. *Revista Practicum*, 7(2), 169–186. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.13878>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia (2018). *Documento maestro del programa de la licenciatura en Etnoeducación*.
- Universidad Nacional de Educación. (2017). *Modelo Pedagógico de la UNAE*. Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/148>
- Vega Gil, L. (2023). Editorial: Las dimensiones globales en los procesos de formación y profesionalización de la función docente. Hacia los modelos y programas «regionales» de profesionalización de profesores en el contexto internacional. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 11–22. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.38973>
- Vaillant, D. (2023). Formación docente en un mundo interconectado. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 71–87. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37806>