

14



Práctica pedagógica: tradiciones, desafíos y tendencias en un estudio comparado en América Latina y el Caribe

Pedagogical practice: traditions, challenges, and trends in a comparative study in Latin America and the Caribbean

DOI: 10.5944/reec.50.2026.45761

Jaime Iván Ullauri Ullauri *;
Gladys Isabel Portilla Faicán;**
María Dolores Pesántez Palacios*;**
Hugo Fernando Abril Piedra**;**
María Nelsy Rodríguez Lozano*****

Recibido: 7 de julio de 2025
Aceptado: 17 de enero de 2026

* JAIME IVÁN ULLAURI ULLAURI: Doctor en Psicología de la Educación. Docente Investigador Titular de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Investigador del Grupo Internacional de Investigación Pensamiento Práctico Pedagógico. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0509-4299>. **Datos de contacto** jaime.ullauri@unae.edu.ec

** 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. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8667-895X>. **Datos de contacto** gladys.portilla@unae.edu.ec

*** MARÍA DOLORES PESÁNTEZ PALACIOS: Doctora en Equidad e Innovación Educativa. Docente Investigadora Titular de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Subdirectora del Grupo Internacional de Investigación Pensamiento Práctico Pedagógico. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5914-0663>. **Datos de contacto** maria.pesantez@unae.edu.ec

**** HUGO FERNANDO ABRIL PIEDRA: Magíster en Gerencia y Liderazgo Educativo. Docente Investigador Titular de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Investigador del Grupo Internacional de Investigación Práctico Pedagógico. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1746-5317>. **Datos de contacto** hugo.abril@unae.edu.ec

***** MARÍA NELSY RODRIGUEZ LOZANO: Doctora en Ciencias Pedagógicas. Docente Investigador Titular de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Investigadora del Grupo Internacional de Investigación Práctico Pedagógico. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2708-4673>. **Datos de contacto** maria.rodriguez@unae.edu.ec

Resumen

Se presentan los principales resultados 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*¹. La práctica pedagógica es el eje de la formación inicial docente (FID). La problemática del proyecto tiene dos nodos de carácter epistémico-pedagógico: a) desarticulación entre teoría y práctica y b) instrumentalización y reduccionismo de la profesión docente. El objetivo fue reconocer, en torno al problema, tradiciones, desafíos y tendencias regionales en la FID, a partir de semejanzas, diferencias y particularidades en los modelos de prácticas pedagógicas de los programas de FID. Se trata de un estudio comparado de las prácticas pedagógicas entre cinco instituciones: Universidad Católica de la Santísima Concepción, UCSC-Chile; Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD-Colombia; Universidad Nacional de Educación, UNAE-Ecuador; Benemérita Escuela Nacional de Maestros, BENM-México e Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU-República Dominicana. Se hizo un acercamiento topográfico a las prácticas pedagógicas en los procesos de FID, desde un enfoque situado. Como resultado, se identificaron tradiciones, desafíos y tendencias que, podrían ser significativas de la práctica pedagógica en la región.

Palabras clave: Educación comparada; Formación inicial docente; Pensamiento pedagógico; Práctica Pedagógica; Teoría y práctica.

Abstract

This article presents the main results of the project called Pedagogical practices in the initial teaching formation processes in Latin America and the Caribbean: A comparative study among universities and teachers' colleges from a situated approach. The pedagogical practice is the axis of Initial Teaching Formation (ITF). The project's problem is built on two nodes of epistemic-pedagogical character: a) desarticulation between theory and practice and b) instrumentalization and reductionism of the teaching profession. The objective herein is to recognize regional traditions, challenges and trends in the ITF programs, departing from the similarities, differences and particularities in the pedagogical practice models. This is a comparative study of the pedagogical practices among five institutions: Universidad Católica de la Santísima Concepción, UCSC-Chile; Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD-Colombia; Universidad Nacional de Educación, UNAE-Ecuador; Benemérita Escuela Nacional de Maestros, BENM-México and Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU-República Dominicana. A situated topographic approach to the pedagogical practices in the ITF processes was conducted. As a result, meaningful traditions, challenges and trends related to pedagogical practice were identified at the regional scope.

Keywords: Comparative education; Initial teaching formation; Pedagogical practice; Pedagogical thinking; Theory and practice

¹ El proyecto fue financiado con los fondos ganados en la convocatoria de Investigación 2019-2020, «Consolidación de la investigación educativa UNAE», de la Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador. Código del proyecto: VIP-UNAE-2019-5

1. Introducción

En la región, se denomina práctica pedagógica a la formación de estudiantes de docencia en escuelas y otras instituciones educativas. Constituye un espacio privilegiado para la formación práctica de estudiantes de grado en carreras de docencia. Las y los estudiantes van a las escuelas con tutoría de docentes de la universidad o instituto y la de docentes de las escuelas de práctica (Portilla *et al.*, 2023). La práctica pedagógica ha estado al vaivén de teorías paradigmáticas que la moldean, situación de la que surge el cuestionamiento sobre la relación entre teoría y práctica en la FID (Phillips y Condy, 2023). La problemática del proyecto tiene dos nodos de carácter epistémico-pedagógico vinculados a la práctica pedagógica en la FID, que es el foco del estudio: a) la desarticulación entre teoría y práctica, lo que impide el desarrollo de un pensamiento pedagógico práctico transformador, de lo que se deriva, b) la instrumentalización de la función docente limitándola al cumplimiento de estándares y metas de aprendizaje, que reduce la formación docente a cuestiones de didáctica de las disciplinas (Rodríguez *et al.*, 2020; Gómez Marrugo, 2024).

El problema de la articulación entre teoría y práctica incide en la práctica pedagógica y, esta a su vez, en la FID. Los modelos de prácticas pedagógicas de las cinco instituciones participantes son la normativa institucional, que contienen lineamientos y concepciones acerca de la relación entre teoría y práctica, entre otros elementos (Subsecretaría de Educación Superior de México, 2012; UNAE, 2017; ISFODOSU, 2019; Ministerio de Educación de Chile, 2019; UNAD, 2020; MECH, 2021; Bastías-Bastías y Iturra-Herrera, 2022; Portilla *et al.*, 2023), que no siempre concuerdan con las percepciones de estudiantes y de quienes los tutorizan. La pregunta que orientó la investigación fue, ¿cuáles son las tradiciones, desafíos y tendencias más significativas en las prácticas pedagógicas en los procesos de formación inicial docente? El objetivo del proyecto fue reconocer tradiciones, desafíos y tendencias regionales en la FID, a partir de semejanzas, diferencias y particularidades en los modelos de prácticas pedagógicas de los programas de FID. La investigación pedagógica está intrínsecamente vinculada con la mejora de la educación en procura de la justicia social (Navarrete-Cazales, 2023; Sotelino-Losada *et al.*, 2024).

La comparación se hizo desde un enfoque situado en los contextos históricos (de Amo Sánchez-Fortún y Domínguez Oller, 2024) de las cinco instituciones, para interpretar percepciones, concepciones y experiencias de los actores de la práctica pedagógica en clave topográfica, es decir, en función de los tópicos relevantes (Suárez, 2021). Se conformó un equipo de investigación internacional de 18 investigadoras (dos de ellas tuvieron los roles de investigadora principal 1 y 2, respectivamente) y 12 investigadores, procedentes de las cinco instituciones en las que se realizó el estudio. El proceso de investigación se desarrolló en tres fases: exploración, focalización y profundización.

La pluralidad metodológica y sentido teleológico de la educación comparada (García Ruiz, *et al.* 2024) han orientado la comunicación de resultados de investigación globales, que presentamos en este trabajo. Acosta (2011) y Ruiz y Acosta (2017), hace más de una década, mostraban la trayectoria de la educación comparada en la región latinoamericana, en la actualidad es aún complejo su desarrollo (Lorente Rodríguez *et al.*, 2023).

Se recurrió a la investigación comparada e internacional considerando su potencial y sus desafíos epistemológicos y metodológicos contemporáneos (Fischman y Silova, 2023; Zembylas, 2024). La investigación comparada ha sido la estrategia metodológica para aprovechar las diversas narrativas epistemológicas contemporáneas, en las que las «metanarrativas modernas y el relativismo postmoderno» (García Ruiz, 2012, p. 41) han

sido superadas por una pluralidad epistémico-metodológica. Desde la perspectiva antropológico educativa del enfoque situado, es sustancial superar el maniqueísmo teórico de globalización y localismo (Acosta, 2011). La comparación de percepciones, concepciones y experiencias en la práctica pedagógica, en las cinco instituciones y sus contextos nacionales, ha permitido reconocer tendencias regionales y experiencias significativas en la formación docente.

La investigación en los cinco países fue resultado de varios encuentros de investigadoras e investigadores en eventos académicos internacionales, en los que se fue configurando el problema de investigación en la convergencia, por un lado, de intereses y necesidades compartidas y, por otro, de oportunidades, disponibilidad recursos institucionales y capacidades investigativas para un estudio comparado internacional. Tres de las cinco instituciones comparadas son de dedicación exclusiva a la formación de docentes, y las otras dos tienen facultades de educación en las que la formación de docentes es muy representativa de su identidad institucional. Las cinco instituciones ofertan el grado académico de licenciatura en educación. Las cinco tienen como elemento común la atención prioritaria a la FID, en la que la formación práctica constituye un elemento tan medular como desafiante, de allí, la necesidad de investigar para generar información para mejorar la formación práctica en la FID. La normativa institucional y las experiencias de los miembros del equipo de investigación, quienes habían desempeñado roles de estudiantes, tutores y directivos en las carreras que se investigaron, fueron las fuentes que fundamentaron la problemática y selección de las cinco instituciones. Los criterios de selección de las cinco instituciones fueron: a) la representatividad de la FID en sus estructuras institucionales, b) la centralidad de la práctica en la FID y c) la representatividad en sus contextos nacionales en lo relacionado con la relación teoría y práctica y su incidencia en la instrumentalización de la profesión docente experimentadas en la práctica pedagógica en la FID. Las seis carreras de licenciatura de las cinco instituciones en las que se investigó son: Educación Básica y Educación Especial, UNAE; Educación Primaria, BENM e ISFODOSU; Educación de párvulos, UCSC y Licenciatura en Etnoeducación, UNAD, fueron seleccionadas en función de dos criterios: primero, por ser las carreras con altos promedios de matrícula en su histórico; y segundo, por la representatividad de estas carreras para sus contextos nacionales. En todos los casos las carreras son de atención a niñas y niños en los subniveles de parvulario y primaria.

La comparación se hizo con en una matriz de categorías construida en función de fuentes teóricas y normativas y las experiencias del equipo de investigadoras e investigadores provenientes de las cinco instituciones. Los criterios de comparación fueron estructurados en cuatro categorías: lo pedagógico formativo, didáctico curricular, político administrativo y el perfil de salida de las seis carreras. De análisis comparado de las seis carreras, y con base en las semejanzas, se derivaron tradiciones, desafíos y tendencias que, podrían ser significativas de la práctica pedagógica en la región, debido a la representatividad de las cinco instituciones en sus contextos nacionales, y de estos en la región.

Como resultado, se identificaron tradiciones destacadas como el reconocimiento de la práctica como principal escenario de formación docente y la problemática relación entre teoría y práctica. Los desafíos más significativos son: necesidad de perspectivas epistemológicas coherentes para superar la instrumentalización de la formación docente, inversión en horas de práctica (tiempo para tutoría y acompañamiento en escuelas de práctica, transporte para estudiantes, seguro estudiantil en territorio, hospedaje,

cuando se requiera, etc.), sistematización del acompañamiento y de la reflexión, gestión de tutores con perfiles adecuados para tutorizar la práctica, gestión de instituciones de práctica. Las tendencias percibidas son: formación docente con currículos por competencias, reflexión sobre la práctica y perfil de docentes investigadores.

2. Método

2.1. Dimensión epistemológica

Se hizo una comparación de las prácticas pedagógicas en una muestra conformada por seis carreras de licenciatura de las cinco instituciones: Educación Básica y Educación Especial (UNAE), Educación Primaria (BENM e ISFODOSU), Educación de párvulos (UCSC) y Licenciatura en Etnoeducación (UNAD). El estudio tuvo un enfoque cualitativo recurriendo de forma auxiliar a la estadística descriptiva (Fisher y Marshall, 2009). La interpretación se hizo en función de la teoría fundamentada: explicación, teorización y supuestos fundados en datos (Strauss y Corbin, 2012; Sánchez-Suricalday *et al.*, 2022). El proceso metodológico estuvo orientado por la lógica comparativa, para establecer semejanzas, diferencias y particularidades en los modelos de prácticas pedagógicas de los programas FID. Lo topográfico, en este estudio, es entendido desde la perspectiva de una topografía discursiva (Suárez, 2021), usada como un símil con la geografía; la reiteración de tópicos configura los picos en el discurso (Serres, 1998) mostrando lo relevante de las prácticas pedagógicas. Es «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» (Portilla *et al.*, 2025, p. 597).

2.2. Dimensión procedimental

El proyecto se desarrolló en tres fases. En la *fase 1*, de exploración, se elaboró una matriz de categorías y subcategorías de comparación recurriendo a la técnica de relatoría de discusión, en la que participó el equipo de investigadoras e investigadores. Se recurrió a las relatorías para acordar tópicos conceptuales y terminológicos de caracterización y diferenciación de las prácticas pedagógicas en la selección de carreras, en función de cuatro categorías: lo pedagógico formativo, didáctico curricular, perfil de salida y lo político administrativo. Se procedió al análisis de fuentes bibliográficas y experiencias del equipo internacional de investigadores. Paralelamente, se diseñaron los instrumentos: cuestionario, guiones de grupo focal y diarios de campo. En la *fase 2*, de focalización, se procedió a la recogida de datos. Cuatro investigadoras y un investigador visitaron las cinco instituciones, recogieron los datos en diarios de campo. Se desarrollaron 12 grupos focales con los diferentes actores de la práctica pedagógica. Además, se aplicó una encuesta a 1208 estudiantes. En la *fase 3*, de profundización, se procedió al análisis comparado con base en el sistema categorial buscando lo relevante de los contextos históricos de cada institución y país (Rodríguez *et al.*, 2020). En función de semejanzas y diferencias encontradas, se identificaron tradiciones, desafíos y tendencias en la formación práctica.

Tabla 1
Matriz de categorías de comparación

Pedagógico/formativo	Didáctico/curricular	Perfil de salida	Político/administrativo
Los valores o axiologías	Lo curricular	El seguimiento y acompañamiento	La selección de las instituciones de prácticas
Los aspectos ontológico-conceptuales	Lo metodológico	La evaluación	La selección de quienes tutorizan la práctica
Las perspectivas epistemológicas	La mediación	Los resultados	La interlocución con los actores de las escuelas de prácticas
		Desarrollo profesional docente	El régimen normativo de las prácticas

Nota. La comparación tuvo como eje estas categorías y subcategorías, de las cuales se derivaron los instrumentos de investigación.

2.3. Población participante

Participaron 1280 estudiantes, 28 tutores de práctica de las instituciones formadoras de docentes, 24 docentes-tutores de las escuelas donde se desarrolla la práctica pedagógica y 33 autoridades, que conformaron una muestra de 1365 participantes. El criterio de inclusión fue tener experiencia en el rol que desempeñan en la práctica pedagógica, ser estudiante de quinto ciclo en adelante (mitad de la carrera), de al menos un año, en el caso de docentes, y los directivos debían estar en funciones. Para la encuesta se recurrió al muestreo deliberado (Ahmad y Wilkins, 2025).

2.4. Técnicas e instrumentos

Se crearon los instrumentos para cada técnica, protocolos de grupos focales, matrices de relatorías de discusión, diarios de campo para las visitas in situ y cuestionario de encuesta, que se validaron a través de rondas de revisión hasta agotar observaciones, en la dinámica de la escritura colaborativa en línea, en la que participaron los treinta investigadores que conformaron un equipo multidisciplinario de investigación. La encuesta se validó con un pilotaje, que sirvió para ajustar la nomenclatura y mejorar el sentido de los planteamientos para los cinco contextos institucionales.

2.5. Análisis y teorización

Los datos recogidos se codificaron y elaboraron recurriendo al análisis de contenido, en el marco de la teoría fundamentada y con los recursos de software MAXQDA para comparar datos cualitativos y cuantitativos. Para el arqueo bibliográfico se procedió a la selección, análisis e interpretación recurriendo a la revisión narrativa de literatura (Arnau Sabatés y Sala Roca, 2020).

3. Resultados y discusión

Con base en las categorías y subcategorías, se hizo un análisis de percepciones, concepciones y experiencias de los participantes. Se encontraron más semejanzas que diferencias entre las cinco instituciones. A partir de las semejanzas, se han configurado tres campos temáticos de carácter teórico-epistemológico y procedimental: 1) el rol de la práctica en la FID, 2) principales desafíos y 3) tendencias con potencial de tener alcance regional.

3.1. El rol de la práctica pedagógica en la FID: tradiciones

Una de las principales tradiciones es la concepción de la práctica pedagógica como el eje de la formación docente en las cinco instituciones. En su normativa se establece que, la práctica pedagógica es el principal escenario de la FID (Subsecretaría de Educación Superior de México, 2012; UNAE, 2017; ISFODOSU, 2019; Ministerio de Educación de Chile, 2019; UNAD, 2020; Ministerio de Educación de Chile, 2021; Portilla *et al.*, 2023). A continuación, se hace una comparación de la normativa en tres dimensiones fundamentales comunes, encontradas en la normativa de las cinco instituciones.

Tabla 2
El rol de la práctica pedagógica según la normativa institucional

Universidades/Instituto/Normal					
Dimensiones de comparación	BENM	ISFODOSU	UNAD	UCSC	UNAE
Pedagógico identitario	La comprensión y apropiación de las tradiciones convenciones, códigos, lenguajes y sistema de valores de la escuela dan sentido a su profesión	Cuestionar, confirmar y consolidar críticamente su vocación	Genera conexiones con los contextos donde transcurre la vida escolar y sus formas de vida social y comunitaria	Destaca aspectos éticos de la profesión, como el compromiso y la comprensión de su práctica	En y desde la escuela se aprende a pensar bien, sentir bien y hacer bien, para la transformación
Curricular	Resolver problemas o situaciones de la práctica conduce a fortalecer permanentemente las competencias profesionales	Las prácticas son el eje central y articulador de los conocimientos de la especialidad y los pedagógicos	Es un espacio curricular de formación integral para la puesta en escena de las competencias desarrolladas docentes	Posibilitan aprendizaje sobre una realidad contextualizada; pensar y reflexionar sobre ella y desarrollar las competencias profesionales	Es el principal entorno para la formación del pensamiento práctico y desarrollo de las competencias docentes
Epistemológica	Establecer una relación de ida y vuelta entre teoría y realidad, la generación y aplicación innovadora de conocimientos y desarrollo de habilidades de investigación	Ofrece oportunidades para que el futuro docente cuestione reflexiva y críticamente las teorías	Moviliza el conocimiento a través de la observación, investigación y reflexión en ámbitos educativos reales	Aprender de la experiencia como interacción entre teoría y práctica y la reflexión sobre el propio quehacer pedagógico	Correlación entre teoría y práctica, se experimenta la teoría, reflexiona y teoriza sobre la práctica, a través de la investigación acción

Nota. Son extractos de la codificación y memos de documentos institucionales analizados con MAXQDA.

De los extractos de la normativa, se concluye que, para las cinco instituciones, la práctica es un potente dispositivo en tres dimensiones clave de formación: pedagógico identitario, curricular y epistemológica. Se muestra una relación necesaria y complementaria entre las tres dimensiones debido al carácter epistemológico, teórico, empírico, socio-comunitario (Lobo-de-Diego *et al.*, 2024) e investigativo de la práctica pedagógica. Las cinco instituciones coinciden en que la práctica es un entorno privilegiado para el desarrollo de competencias. Las competencias son definidas como ‘sistemas complejos, personales, de comprensión y de actuación, es decir, combinaciones singulares de conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores’ (Universidad Nacional de Educación [UNAE], 2017, 8).

Tabla 3*El rol de la práctica pedagógica según los estudiantes*

Planteamiento en la encuesta	Porcentaje de la suma de respuestas en las dos escalas más altas: Muy de acuerdo y De acuerdo				
	BENM	ISFODOSU	UCSC	UNAD	UNAE
La práctica pedagógica es un espacio primordial para aprender la profesión docente	96	95	99	93	98
La práctica pedagógica no es transferible u homologable/convalidable, es necesaria	90	91	96	86	91
La práctica pedagógica es una vivencia del mundo de la profesión docente; sus desafíos y problemas auténticos del contexto educativo sociohistórico	93	93	96	93	97
En la práctica pedagógica se toma contacto con realidades sociales, que promueven el compromiso social y el vínculo de la profesión con el proyecto vital	93	94	98	96	97
La práctica pedagógica propicia el desarrollo de las competencias profesionales, porque convoca a la acción en entornos educativos reales de la profesión	95	96	99	94	97
En la práctica pedagógica se da un diálogo de saberes académicos y escolares que posibilitan la construcción de conocimiento pedagógico	91	94	93	94	97
La práctica pedagógica es una oportunidad para desarrollar la identidad y vocación docente	93	93	95	95	97
En la práctica pedagógica se forma el pensamiento pedagógico práctico	92	93	97	90	98

Nota. Es una selección de los resultados de los planteamientos de la encuesta.

Estos datos coinciden con lo recopilado en grupos focales y visitas *in situ*. En todos los casos, destaca la alta valoración dada por los estudiantes al rol central de la práctica en su formación. La perciben como una vivencia irremplazable del mundo de la profesión, en la que toman contacto con contextos escolares auténticos y desafiantes. Las realidades sociohistóricas de la escuela son un dispositivo para el desarrollo del compromiso social (Álvarez-González, 2015; Santos-Pastor, *et al.*, 2025) con la educación como una construcción social (Biesta, 2024), que vincula la profesión con el proyecto vital personal. El desarrollo de competencias docentes ocurre en entornos reales de la profesión, en diálogo de saberes académicos y escolares, escenario propicio para configurar la identidad y vocación docentes (Ortega-Ruipérez, *et al.*, 2024). Es una dimensión esencial del pensamiento pedagógico práctico, que involucra las formas de pensar lo epistemológico, procedimental, disciplinar y axiológico de la profesión. Como una particularidad, en el modelo pedagógico de la UNAE, la profesión docente es parte del proyecto vital (UNAE, 2017).

Otra de las tradiciones es la problemática relación entre teoría y práctica, desarticulación e incoherencia (Bjørndal, *et al.*, 2024; Darling-Hammond, 2017). La compleja relación entre teoría y práctica es un aspecto medular del problema de investigación de este trabajo, debido a que ha sido un tema recurrente en la FID en la región (Ullauri-Ullauri, *et al.*, 2024; Vaillant y Marcelo, 2021). Del vínculo que se establezca entre teoría y práctica

depende el desarrollo del pensamiento pedagógico de los docentes y, en consecuencia, su función educativa. En la pedagogía como en todo campo científico, lo epistémico está orientado por enfoques paradigmáticos.

En la pedagogía social, Sáez-Carreras (1998) distingue tres enfoques epistemológicos dominantes en el debate acerca de lo que llama, el binomio teoría-praxis en el campo educativo. Estos son: el teórico-técnico (ETT), interpretativo-simbólico (EIS) y el crítico-transformador (ECT). El primero es de carácter empírico-positivista, mientras que los últimos son de corte histórico-hermenéutico; post y antipositivistas. En este estudio se hizo una extrapolación de los enfoques de la pedagogía social a la práctica pedagógica en la FID, en el contexto latinoamericano.

Tabla 4

Análisis comparativo de tres enfoques epistemológicos adaptados a la práctica pedagógica

Dimensiones de caracterización	Enfoques epistemológicos		
	Teórico técnico	Interpretativo simbólico	Crítico transformador
Racionalidad	Técnica	Hermenéutica	Emancipadora
Paradigma epistemológico	Positivista	Fenomenológico	Crítico
Prevalencia temporal	Dominante en ciencias de la educación hasta la década de los 70	Era post y antipositivista, desde los sesenta en adelante	
Tipo de conocimiento	Neutral, objetivo, explicativo	Subjetivo, intersubjetivo, comprensivo	Crítico, dialéctico, práctico, transformar
Concepción de teoría	Es objetiva; un sistema de proposiciones unívocas, comprobables. Legítima y justifica lo que se hace en la práctica; prescribe la acción	Es una reflexión en y desde la práctica educativa, es el resultado de la práctica como presupuesto de la teoría	Surge y se configura en la praxis. Adquiere sentido y cientificidad al ser valorada y corregida por sus consecuencias prácticas
Concepción de práctica	Es la aplicación tecnológica de los conocimientos científicos	Es presupuesto de la teoría; una construcción de significados y símbolos	Realidad modificable teórica y prácticamente, una construcción social mediatizada por la realidad sociocultural
Perspectiva teleológica	Se orienta por un interés técnico, centrado en los procesos más que en los sujetos de la educación	Orientado por un interés práctico comunicativo	Orientado por un interés crítico transformador, emancipador
Orientación metodológica	Adecuar el objeto de estudio a métodos preestablecidos; la realidad educativa es reducida a un conjunto de variables (medibles)	Máxima metodológica: la interacción simbólica ocurre desde el punto de vista de los agentes educativos	Elaborar explicaciones y conocimientos que contribuyan a resolver problemas prácticos
Rol y función docente	Tecnólogo de la educación; describir y explicar la realidad pedagógica objetiva con criterios de verificabilidad, en busca de regularidades y leyes universales	Aprender y enseñar con procesos comunicativos en torno a problemas e interpretaciones de situaciones concretas recurriendo a su experiencia y a la práctica	Crítico y desmitificar los valores de las instituciones educativas y el modo tradicional de pensar la realidad escolar, en procura de la transformación y emancipación
Relación teoría-práctica	La práctica es objeto de la teoría; es una teoría sobre la práctica. La teoría está comprometida con el desarrollo de la teoría	La práctica es presupuesto de la teoría; la teoría es construida desde la práctica. La práctica está comprometida con la interpretación de la práctica	Se contrastan y mejoran dialécticamente. Deviene teoría crítica desde la reflexión sobre el encuentro crítico de teoría y práctica. La teoría está comprometida con la mejora de la práctica

Nota. Elaboración propia con base en los textos de Giroux (1980) y Sáez Carreras (1998).

Estos enfoques muestran que, la racionalidad (Giroux, 1980), lo paradigmático, las concepciones de conocimiento, metodología, roles y funciones docentes (Hökkä *et al*, 2017; Sáez-Carreras, 1998) determinan las relaciones entre teoría y práctica. La realidad educativa se piensa desde marcos epistémicos, que determinan el qué, cómo y para qué del conocimiento. En los enfoques en cuestión, hay una clara bifurcación de dos perspectivas epistemológicas, positivismo y post y antipositivismo (Sáez-Carreras, 1988). En el ECT, la conexión entre conocimiento y transformación para la emancipación son ineludibles, y por ello, coherente con los problemas educativos de la región latinoamericana (Freire, 1985).

La concepción de la relación teoría-práctica en la FID constituye la mirada sobre cómo ocurre el conocimiento de la profesión en la formación práctica. La formación de docentes implica, primero, asumir qué tipo de marcos y miradas epistemológicas se tiene, para evaluar su pertinencia, y, segundo, en consecuencia, construir perspectivas epistemológicas con suelo histórico-social y enfoques pedagógico-disciplinares coherentes con los contextos nacionales, regionales y globales cada vez más desafiantes para la FID. A través de grupos focales se indagaron las perspectivas de las y los estudiantes en torno a la dimensión epistémica de la práctica pedagógica.

Tabla 5

Análisis comparativo de las perspectivas epistemológicas de las y los estudiantes

Enfoques	Universidades/Instituto/Normal				
	BENM	ISFODOSU	UNAD	UCSC	UNAE
Teórico-técnico	En la práctica se aplica la teoría	Lo que se aprende en teoría choca con la realidad de la escuela	Se pone en práctica lo teórico	Se puede aplicar en la escuela lo que se ve en teoría en la universidad	Lo que se dice en teoría no coincide con 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 piensa en las contradicciones con la experiencia en la escuela	Se cuestiona lo aprendido a través de la reflexión sobre la práctica	La experiencia y la reflexión llevan a pensar cómo se construye el conocimiento
Crítico-transformador	Se aprende investigando e innovando en la realidad	Se aprende a responder a situaciones desafiantes del aula para conseguir cambios	Se gestiona conocimiento para transformar realidades desafiantes	El conocimiento logrado por la experiencia y la reflexión deben servir a las transformaciones que se necesitan	Se aprende a investigar para resolver los problemas del aula

Nota. Se tomaron fragmentos de verbalizaciones de grupos focales con estudiantes. El guion de grupo focal, en la dimensión epistemológica, estuvo estructurado en función de los tres enfoques epistémicos adecuados a la práctica pedagógica, como se muestra en la tabla 3.

En la Tabla 5, se muestra la mixtura de perspectivas epistemológicas vigentes en la FID, pese a la contradicción entre el ETT y los EIS y ECT. Por un lado, se mira la

escuela como donde se aplica la teoría y hay extrañeza de que las teorías no funcionen como se espera en la práctica, y por otro, se concibe al conocimiento como resultado de la investigación, como algo construido en la práctica. Lo preocupante es que, estas contradicciones también se presentan en los criterios de docentes tutores universitarios y docentes tutores de escuelas de práctica. El ETT está aún muy latente, pese a que en la normativa de las cinco instituciones se promulga los EIS y ECT. Los enfoques epistemológicos inciden en las concepciones, percepciones y vivencias de la práctica. De cómo se concibe el conocimiento en la relación teoría y práctica depende la FID.

El problema de la relación teoría-práctica, generalmente, es planteado como una cuestión de desarticulación. El hallazgo de este estudio es que, la cuestión de fondo es la contradicción entre los enfoques que se asumen en el discurso y la normativa y los que se viven en la práctica. La cuestión de fondo es, qué tipo de articulación es la coherente con los perfiles profesionales y fines de la FID.

3.2. Principales desafíos

Con la centralidad de la práctica en lo epistemológico, pedagógico y curricular como premisa, se identifican cuatro desafíos apremiantes de la práctica pedagógica: 1) relación coherente entre teoría y práctica, 2) mayor inversión en horas de práctica, 3) el acompañamiento pedagógico y la reflexión, 4) gestión de perfiles de docentes tutores universitarios y docentes tutores de escuelas de práctica.

La inversión en horas de práctica es un desafío para las cinco instituciones. Las cinco tienen currículos por competencias. Las competencias profesionales se desarrollan en contextos empíricos reales como las prácticas pedagógicas. La gestión de currículos por competencias, ineludiblemente, implica la inversión de recursos necesarios para crear las condiciones de una práctica capaz de desarrollar competencias. Los perfiles profesionales proyectados, comprometidos, en las sistemas y currículos de FID solo son alcanzables si se invierte en la formación práctica.

Tabla 6

Número de horas de práctica en los planes de estudio de las instituciones participantes

Horas de práctica	BENM	ISFODOSU	UCSC	UNAD	UNAE
	808	1605	97	256	480

Nota. Elaboración propia según los datos de la revisión de la normativa institucional.

En los grupos focales, las visitas *in situ* y en la encuesta, los participantes sostienen reiteradamente que, el tiempo asignado a las practicas es fundamental. El ISFODOSU destaca por tener un número de horas considerado adecuado por los actores socioeducativos. La contradicción está entre lo declarado sobre la relevancia de la práctica y las acciones específicas en torno a la inversión en horas de práctica. Esta relación se muestra, de forma elocuente, en el bajo porcentaje destinado para la práctica en los planes de estudio (Tabla 6). Las particularidades en este aspecto son las siguientes: (a) se han incrementado las horas de práctica en las cuatro instituciones, excepto en la UNAE, donde se redujeron de 1800, en los primeros programas de carrera, a 480 horas; (b) el ISFODOSU tiene el mayor número de horas, lo que muestra la coherencia con la centralidad de la práctica en el discurso y (c) la UCSC es la que menos horas tiene. Lo coherente

es aplicar la ecuación, a mayor número de horas de práctica, mayor posibilidad de desarrollar competencias docentes.

Para superar la instrumentalización de la profesión docente es necesaria una relación coherente entre teoría y práctica. El desafío es repensar la relación entre teoría y práctica, desde enfoques que respondan a los perfiles de salida y a los fines educativos de la FID en cada contexto institucional. Esto implica perspectivas epistemológicas orientadas a la construcción de conocimiento de la profesión docente comprometido con la transformación y mejora social. La formación docente en la actualidad está avocada a desafíos educativos que demandan docentes capaces de prácticas pedagógicas sustentadas en el uso, crítica y producción de teorías pedagógicas que respondan a las necesidades de sus aulas y escuelas.

Crear las condiciones para explicitar en la norma y en la práctica la relación entre teoría y práctica pedagógica es una responsabilidad político-administrativa. Declarar el enfoque epistemológico de la FID implica la gestión de los perfiles adecuados y las condiciones institucionales para desempeñar los roles de docentes tutores universitarios y docentes tutores de escuelas de práctica. Se requiere perfiles con formación y experiencia profesional para asumir el desafío epistemológico de una formación teórico-práctica coherente con los perfiles docentes requeridos en sus contextos institucionales y nacionales. En suma, el desafío es ser conscientes de qué relación teoría-práctica es la adecuada para la FID y cómo gestionarla en consecuencia.

El acompañamiento pedagógico es uno de los elementos tan complejos como desafiantes. Todos los actores, en las diferentes formas en las que han sido abordados, coinciden en que, el acompañamiento pedagógico es fundamental en la formación práctica. Todos destacan la importancia del rol tutorial en la práctica. Los directivos, se refirieron, además, a la complejidad y carencia de los perfiles de docentes tutores universitarios.

Tabla 7

Percepciones de los estudiantes acerca del acompañamiento en la práctica pedagógica

N Total encuestas = 1208

Planteamiento en la encuesta	Porcentaje de la suma de respuestas en las dos escalas más altas: Muy de acuerdo y De acuerdo				
	BENM	ISFODOSU	UCSC	UNAD	UNAE
El proceso de acompañamiento posibilita la reflexión, análisis y comprensión de las situaciones que se viven en la práctica	90	92	95	94	98
Contar con docentes tutores universitarios que brinde acompañamiento garantiza el seguimiento adecuado a la práctica	84	91	97	92	96
El propósito del acompañamiento es garantizar comprensión de la profesión y toma de decisiones para la actuación autónoma	87	94	92	95	96
La formación disciplinar en investigación y la capacidad reflexiva de los docentes tutores universitarios es fundamental para el acompañamiento	94	90	96	93	97
Los docentes tutores universitarios deberían ser docentes con experiencia en el acompañamiento en la práctica	93	92	95	92	93
Los docentes tutores universitarios deberían ser docentes con experiencia en investigación-acción	94	91	90	91	94
Los docentes tutores universitarios deberían contar con posgrado, mínimo maestría, para realizar el acompañamiento	70	81	78	78	88

Nota. Selección de los resultados de los planteamientos en la encuesta sobre los roles de docentes tutores universitarios y docentes tutores de escuelas de práctica.

El acompañamiento, seguimiento pedagógico en los procesos de reflexión, análisis y comprensión y la experiencia de los docentes tutores universitarios son altamente valorados. Sin embargo, la valoración de la formación académica de estos tutores es menor; para los estudiantes es más valiosa la experiencia que la titulación. El acompañamiento permanente de los docentes tutores de escuelas de práctica y la coordinación con los docentes tutores universitarios tiene una valoración más baja, lo mismo que el acompañamiento permanente, lo que coincide con las debilidades en estos aspectos, señaladas por directivos y docentes tutores universitarios.

La importancia del acompañamiento está fuera de discusión. Las contradicciones entre el discurso y la realidad se muestran en la disponibilidad y asignación de suficientes horas para el acompañamiento. A esta carencia, se suma la necesidad de procedimientos de acompañamiento sistematizados, que hagan parte de las culturas académicas y escolares en las que se desarrollan las prácticas. El acompañamiento pedagógico en la práctica requiere de procesos, que describan operativamente elementos sustanciales comprendidos y asumidos por todos los actores involucrados: a) definiciones, b) roles, c) perfiles, d) procesos, e) procedimientos articulados en un sistema y f) insumos.

El acompañamiento implica el desafío de la reflexión y teorización sobre la práctica. La reflexión es el dispositivo para el desarrollo de lo que Habermas (1982) llama una cultura científica. La reflexión sobre la experimentación está orientada a la teorización de la práctica, es decir, la producción de teorías que orienten las interpretaciones y transformaciones de la realidad pedagógica. La experimentación está intrínsecamente vinculada con la teorización de la práctica (UNAE, 2017) proceso mediado por la reflexión (Ullauri-Ullauri y Mauri-Majós, 2022; Ullauri-Ullauri, 2022). Este proceso entra en la lógica de ir de la aplicación a la producción de conocimiento, tiene un carácter histórico-hermenéutico representativo de la dimensión sociopolítica (Wortman, 2023) y crítica de la educación. Es posible establecer una relación teoría-práctica orientada por lo que Habermas (1982), llama, interés emancipatorio, capaz de generar conocimiento transformador de la realidad pedagógico-educativa (Sáez Carreras, 1998).

La gestión de perfiles de docentes tutores universitarios y docentes tutores de escuelas de práctica es muy complejo. La práctica es un proceso tan importante como complejo, que demanda una doble tutorización, la de docentes tutores universitarios y docentes tutores de escuelas de práctica. El reto es elaborar y gestionar perfiles de docentes tutores universitarios con capacidades para desempeñar este rol. Son una especie de super perfiles, por ello, es tan desafiante atraer y retener docentes con perfil de investigadores en el campo práctico de la FID.

3.3. Principales tendencias

Las tres tendencias que se han identificado son: a) currículo por competencias en la FID, b) relevancia de la reflexión y c) la formación de docentes investigadores.

Las cinco instituciones tienen currículos y perfiles de salida estructurados por competencias. La formación práctica en las escuelas es el escenario principal para el desarrollo de competencias. El rol coformador de la escuela es esencial para el logro de perfiles profesionales por competencias.

En los grupos focales como en la encuesta, los estudiantes muestran comprensión de la relación entre práctica, competencias y perfil de salida de docentes con pensamiento pedagógico propio. No se puede formar docentes constructivistas a través de clases magistrales, transmisión de conocimiento y abordaje teórico (Altuna-Urdin *et al.*, 2021). Solamente en la práctica, se aprende haciendo (Ruiz, 2013), experimentando la teoría, reflexionando y teorizando sobre las vivencias de la práctica (Universidad Nacional de Educación, 2017).

La reflexión constituye una especie de síntesis superadora de las contradicciones entre teoría y práctica. Es el campo de posibilidades para la configuración de un pensamiento pedagógico práctico propio de quien se está formando como docente. En los grupos focales y en visitas in situ, todos coinciden en formar docentes que piensen pedagógicamente, capaces de aprovechar los insumos teóricos de la profesión para pensar y hacer realidad formas de educar, superadoras de los reduccionistas, instrumentalistas e insuficientes para afrontar los desafíos actuales. Estas perspectivas se corroboraron en la encuesta.

Tabla 8*Perspectivas de los estudiantes acerca de la reflexión*

N Total encuestas = 1208

Planteamiento en la encuesta	Porcentaje de la suma de respuestas en las dos escalas más altas: Muy de acuerdo y De acuerdo				
	BENM	ISFODOSU	UCSC	UNAD	UNAE
La coordinación del <i>docente tutor universitario</i> con los <i>docentes tutores profesionales de instituciones educativas</i> propicia reflexiones sobre la práctica	89	91	91	84	94
La práctica pedagógica es el lugar para reflexionar y teorizar la práctica y construir un pensamiento pedagógico propio	93	91	98	91	98
La práctica pedagógica es el espacio para la reflexión conjunta entre pares	83	85	94	83	94

Nota. Selección de los resultados de los planteamientos en la encuesta sobre los roles de docentes tutores universitarios y docentes tutores de escuelas de práctica.

La reflexión es una de las tareas más importantes y desafiantes para los docentes tutores universitarios. La necesidad de la reflexión surge cuando los estudiantes enfrentan situaciones favorables o desfavorables, que requieren de la valoración crítica, del diálogo, de la comprensión, entre pares, con la mediación de docentes tutores universitarios y docentes tutores de escuelas de práctica. Se requieren docentes tutores universitarios capaces de implementar dispositivos de reflexión y teorización en torno a las experiencias vividas en la práctica.

La formación de docentes investigadores de su propia práctica es una necesidad señalada por las cinco instituciones, lo que coincide con varias fuentes de la región (Bermudez-García *et al.*, 2018; Ponciano-Bustos *et al.*, 2024) y de otras latitudes (Stenhouse, 2004; Mendioroz *et al.*, 2022; Sitomaniemi-San, 2022; Poveda García-Noblejas *et al.*, 2023). Se destaca como una particularidad que, en la UNAE, el perfil de salida como docente investigador está explícito en el Modelo pedagógico (UNAE, 2017). Este es un tópico relevante en la FID en las instituciones participantes.

La investigación formativa en la FID surge de la interrelación con los sujetos educativos, de cara a situaciones o problemas que necesitan ser explicados, comprendidos, intervenidos; transformados. La investigación es una potente estrategia de construcción de conocimiento en contextos reales y desafiantes de la profesión (Stenhouse, 2004). Se aprende investigando en contextos reales la propia práctica.

4. Conclusiones

La práctica es reconocida como principal escenario de formación docente. Esta experiencia es sustancial para comprender el sentido de la profesión.

Las perspectivas de la relación teoría-práctica determinan las formas de concebir el aprendizaje y la profesión misma. El problema es cómo se articulan teoría y práctica y las contradicciones en esa relación. Es necesaria la toma de consciencia de la interdependencia entre enfoques epistemológicos y práctica pedagógica. Urge desarrollar perspectivas epistemológicas que armonicen la diversidad de enfoques en función de principios y fines de cada sistema de FID.

En coherencia con el reconocimiento de la función medular de la práctica en la FID, es necesario mayor inversión en tiempo y calidad de acompañamiento tutorial. Entre los principales desafíos para quien tiene la función político-administrativa de la FID, están la carencia de los complejos perfiles de docentes tutores universitarios y docentes tutores de escuelas de práctica. Asumir estos desafíos supone un salto procedimental del qué (la práctica como eje de la FID) y del para qué (desarrollar competencias y lograr perfiles profesionales) al cómo, lo procedimental de la gestión pedagógico administrativo de la práctica.

En la región, la tendencia es la FID con currículos y perfiles de salida por competencias. Por ello, es de mucha relevancia la reflexión como campo de transición de la experimentación pedagógica a la teorización de la práctica y la formación de docentes investigadoras e investigadores de la propia práctica.

Con base en las tradiciones, desafíos y tendencias identificados en este estudio, se concluye que el desafío es la formación de docentes capaces de contribuir a la transformación de los sistemas educativos de sus contextos. Esperamos que estos resultados sean insumos para la toma de decisiones de quienes administran la FID, pues de su capacidad de gestión y voluntad política depende la calidad de la formación docente.

5. Referencias

- Acosta, F. (2011). La educación comparada en América Latina: estado de situación y prospectiva. *Revista latinoamericana de educación comparada*, 2(2), 73-83.
- Ahmad, M., & Wilkins, S. (2025). Purposive sampling in qualitative research: a framework for the entire journey. *Quality & Quantity*, 59(2), 1461-1479. <https://doi.org/10.1007/s11135-024-02022-5>
- Altuna-Urdin, J., Cruz Iglesias, E., Aierbe Barandiaran, A., Madinabeitia Ezkurra, A. y Marko Juanikorena, I. (2021). Estudio de los espacios profesionales actuales de la Pedagogía: La voz del alumnado y de los profesionales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 33(2), 195-215. <https://doi.org/10.14201/teri.23714>
- Álvarez-González, F. J. (2015). Universidad emblemática de formación de maestros y maestras para el buen vivir: Un acercamiento a una propuesta de identidad. En UNAE, *Hacer bien, pensar y sentir bien. Reflexión de labores*. Editorial UNAE, Fondo Editorial. <https://bit.ly/4jqnbA4>
- Arnau-Sabatés, L. y Roca, J. S. (2020). *La revisión de la literatura científica: Pautas, procedimientos y criterios de calidad*. Departament de Teories de l'Educació i Pedagogia Social, Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/222109>
- Bastías-Bastías, L. S. y Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencias. *Revista Electrónica Educare* 26(1), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Bermudez-García, J.A., Morales Hidalgo, P. y García Zacarías, J. C. (2018). Claves epistemológicas para la formación de investigadores educativos. *Innova Research Journal* 3(2), 83-98. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n2.2018.414>

- Biesta, G. (2024). Desinstrumentalizando la educación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria* 36(1), 1–12. <https://doi.org/10.14201/teri.31487>
- Bjørndal, C., Mathisen, P., Wennergren A. C. y Thornberg, F. (2024). Challenges of the supervision process in the teacher education practicum – A qualitative research review. *Teaching and Teacher Education*, 146, 1-24. <https://awspntest.apa.org/doi/10.1016/j.tate.2024.104619>
- de Amo Sánchez-Fortún, J. M. y Domínguez Oller, J. C. (2024). Análisis sistémico de la alfabetización discursiva en las prácticas académicas situadas: La escritura hipertextual en trabajos de fin de grado. *Revista de Educación a Distancia (RED)* 24(77). <https://doi.org/10.6018/red.574881>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Fischman, G. y Silova, I. (2023). Editorial: Educación comparada y enredos (De) coloniales: hacia un futuro de aprendizajes más sustentables y equitativos. *Revista Española de Educación Comparada* 43, 11–19. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.37764>
- Fisher, M. J., & Marshall, A. P. (2009). Understanding descriptive statistics. *Australian critical care: official journal of the Confederation of Australian Critical Care Nurses*, 22(2), 93–97. <https://doi.org/10.1016/j.aucc.2008.11.003>
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- 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>
- García Ruiz, M. J., Espejo Villar, B., & Lázaro Herrero, L. (2024). Editorial: Miradas epistemológicas y metodológicas comparadas en tiempos de postmodernidad. *Revista Española de Educación Comparada*, (46), 11–19. <https://doi.org/10.5944/reec.46.2025.43598>
- Giroux, H. (1980). Critical Theory and Rationality in Citizenship Education. *Curriculum Inquiry*, 10(4), 329–366.
- Gómez-Marrugo, E. (2024). Prácticas sociales, maestros y educación media en Bogotá. *Papeles* 16, no. 31: e1635. <https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1635>
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Taurus.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Mahlakaarto, S. (2017). Teacher educators' collective professional agency and identity – Transforming marginality to strength. *Teaching and Teacher Education*, 63, 36–46. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.001>

- Instituto Superior de Formación docente Salomé Ureña [ISFODOSU]. (2019). *Manual de buenas prácticas. Orientaciones para la identificación, sistematización, publicación y divulgación*.
- Lorente Rodríguez, 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>
- Mendioroz, M. A., Napal Fraile, M, y Peñalva Vélez, A. (2022). La competencia investigativa del profesorado en formación: percepciones y desempeño. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 24(e28) 1–14. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e28.4182>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4478>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Estándares de la profesión docente*. Santiago: Ministerio de Educación. <https://bit.ly/42mJ1hR>
- 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>
- Ortega Ruipérez, B., Correa Gorospe, J. M. y Aberasturi-Apráiz, E. (2024). Las Trayectorias de Aprendizaje en la Vocación Social de Futuros Maestros y Maestras. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 22(4), 87–106. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.005>
- Phillips, H., & Condry, J. (2023). Pedagogical dilemma in teacher education: bridging the theory practice gap. *South African Journal of Higher Education*, 37(2), 201–217. https://hdl.handle.net/10520/ejc-high_v37_n2_a12
- Ponciano-Bustos, E., de la Cruz Castañeda, Y.X. y Ibarra Núñez, M.M. (2024). El modelo MTSK como alternativa para el desarrollo profesional del docente de matemáticas en nivel medio superior. En *Investigaciones educativas: formación y práctica docente*, editado por S. Rodríguez Ayala, O. D. Jiménez Longoria y M. Soto Quiñonez, 64–77. Congreso Internacional en Investigaciones Educativas.
- Portilla-Faicán, G., Abril, H., Choin, D., Fraga, O., Molerio, L., Padilla, J. Pantoja, T., Torres, L. y Ullauri, J. (2023). *Modelo de Práctica Preprofesional de la UNAE*. Universidad Nacional de Educación. <https://bit.ly/3Ez1BKw>
- Portilla Faicán, G., Sánchez Narváez, J. E., Saquicela Maldonado, C. E., & Miranda Quizhpe, D. C. (2025). Prácticas Pedagógicas: enfoques epistemológicos regionales paradigmáticos en la formación inicial docente en América Latina y el Caribe. *Revista Española de Educación Comparada*, (47), 583–601. <https://doi.org/10.5944/reec.47.2025.41326>

- Poveda García-Noblejas, B., Barceló-Cerdá, M.L., 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. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.7.1384>
- Rodríguez, M. N., 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).
- Ruiz, G.R. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11 (15), 103-124.
- Ruiz, G., & 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>
- 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, 9–47.
- Sánchez-Suricalday, A., García Varela, A. B. y Castro Martín, B. (2022). Desarrollo de un modelo de investigación educativa basado en la Teoría Fundamentada Constructivista. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga* 3(2), 117–136. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13082>
- Santos-Pastor, M. L., Garoz-Puerta, I., Frutos de Miguel, J. y Arribas-Cubero, H. F. (2025). Matriz de indicadores para el diseño y evaluación de buenas prácticas de aprendizaje-servicio universitario. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(1). <https://doi.org/10.15366/reice2025.23.1.002>
- Serres, M. (1998). *Historia de las ciencias*. Cátedra.
- Sitomaniemi-San, J. (2022). De la personalidad docente a la metodología de investigación: historizando la formación del profesorado basada en la investigación en Finlandia. *Historia De La Educación* 40 (1), 261–282. <https://doi.org/10.14201/hedu202140261282>
- Sotelino-Losada, A., Santos-Rego, M. A. y Lorenzo-Moledo, M. (2024). Investigación y transferencia del conocimiento en Ciencias de la Educación: Una cuestión de justicia social. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria* 36 (2), 119–137. <https://doi.org/10.14201/teri.31655>
- Stenhouse, L. 2004. *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- 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. P. (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. <https://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*. <https://bit.ly/3Rtwkvu>
- Ullauri-Ullauri, J. I. (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 de doctorado). Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/690902>
- 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>
- Ullauri-Ullauri, J., Troncoso Ibacache, P., & Rodríguez Lozano, M. (2024). Dimensión pedagógico-formativa de la práctica pedagógica: axiologías, concepciones y la construcción del conocimiento práctico. En M. N. Rodríguez Lozano, J. Ullauri Ullauri, G. Portilla Faicán, M. D. Pesántez Palacios, E. Padilla Padilla, & H. Abril Piedra (Coords.), *Las prácticas pedagógicas en la formación docente en América Latina y el Caribe: estudio comparado* (pp. 45–80). Editorial UNAE. <https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/book/las-practicas-pedagogicas-formacion-docente-America-Latina-Carib>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD]. (2020). *Georreferenciación escenarios de práctica pedagógica*. UNAD.
- Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2017). *Modelo Pedagógico de la UNAE*. Universidad Nacional de Educación. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2019/11/modelo-pedagogico-unae.pdf>
- Zembylas, M. (2024). Decolonisation as Dis-Enclosure: Overcoming the Dangers of Positionality and Identity in Comparative Education. *Comparative Education* 1–18. <https://doi.org/10.1080/03050068.2024.2326751>