

Investigación en la formación inicial docente: identificando problemas de la propia práctica pedagógica

Research in initial teacher training: identifying problems in individual pedagogical practice

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i28.1325>

Laura Zurita Barría*

Carolina Pilar Villagra Bravo**

Resumen

Los trabajos de grado en la formación inicial docente constituyen una oportunidad para desarrollar la práctica reflexiva y el liderazgo del docente, orientada a la transformación socioeducativa comprometida con el aprendizaje escolar. El objetivo del artículo es analizar la experiencia formativa desarrollada a partir de la identificación y comprensión de un problema de práctica docente con base en el enfoque *Design-Based School Improvement*. El caso de estudio está conformado por 14 docentes, hombres y mujeres, que realizaban su trabajo de grado, explora las vivencias de su última etapa de formación inicial a través de instancias conversacionales que develan las dificultades para identificar y comprender un problema de práctica docente propio, a partir de una externalización inicial de la problemática y sus causas. Asimismo, la experiencia sustentada en la práctica reflexiva y la aplicación de este enfoque investigativo favorecieron el entendimiento acerca de su trabajo profesional y la toma de conciencia respecto a la comprensión de los problemas vinculados a la práctica pedagógica por sobre otros temas educativos. Se concluye la necesidad de replantear la investigación en la formación inicial docente centrándose en el estudio sobre la propia práctica pedagógica para impulsar el liderazgo del docente e incidir en la transformación del núcleo pedagógico.

Palabras claves: formación del profesorado – docencia-investigación – práctica docente – problemas educativos – trabajo de grado.

Abstract

Degree works in initial teacher training are an opportunity to develop a reflective practice and teacher leadership aimed at socio-educational transformation that considers school learning. The objective of the article is to analyze the formative experience developed from the identification and understanding of a

* Maestra en Liderazgo y Gestión Educativa. Líneas de investigación: liderazgo, mejora escolar y desarrollo profesional docente. Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica. Académica de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. lzuritab@ucsh.cl

** Doctora en Formación del Profesorado. Académica en la Carrera de Pedagogía en Educación Básica, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. c.villagrab@ucsh.cl

problem in teaching practice based on the *Design-Based School Improvement* approach. The case study consisted of 14 teachers who developed their degree work, and it explored the experiences in the last stage of their initial training through conversational instances that reveal their difficulties to identify and understand a teaching practice problem of their own, starting from an initial externalization of the problem and its causes. Furthermore, the experience based on a reflective practice and the application of this investigative approach favored the understanding of their professional work and awareness of the problems associated with pedagogical practice over other educational topics. As a conclusion, we stress the need to rethink research in training, focusing on the study of individual pedagogical practice to promote teacher leadership and impact the transformation of the pedagogical core.

Keywords: teacher training – teaching-research – teaching practice – educational problems – degree work.

Introducción

Repensar la educación es un desafío centrado en despertar las capacidades innatas de aprender y cambiar la realidad socioeducativa mediante prácticas y estrategias que liberen el aprendizaje de las y los estudiantes (Rincón-Gallardo, 2019). Para promover dicha liberalización, es necesario enfocarnos en cómo el profesorado desarrolla un liderazgo docente que le permita aprender libremente, transformar su propia práctica profesional e incidir en el núcleo pedagógico, es decir, la unidad básica en la que ocurre el aprendizaje (Elmore, 2010; Palencia *et al.*, 2019; Perines y Murillo, 2017). Pensar en el aprendizaje del docente como un proceso libre, activo y constructivo para el desarrollo profesional y la transformación socioeducativa impulsa diversas acciones sustentadas en la colaboración de los distintos actores educativos (Naranjo, Guerra, 2021). En coherencia con esta perspectiva, Hargreaves y O'Connor (2020) plantean la investigación colaborativa como uno de los principios del profesionalismo colaborativo, ya que con ella se identifican problemas de las prácticas que luego se estudian de manera sistemática para mejorar lo que se está haciendo, no como una acción aislada del quehacer docente sino como una práctica integrada en la tarea pedagógica cotidiana. De la misma forma, un diálogo intencionado puede promover el desarrollo de un pensamiento reflexivo por parte de los futuros docentes (Díaz, Núñez, 2021).

Desde esta lógica, la investigación educativa no debiera remitirse a un momento final de la formación inicial docente, sino como una práctica que se despliega en la medida que las y los futuros docentes se vinculan con el contexto socioeducativo (Marcelo, Vaillant, 2018; Perines, Campaña, 2019), de manera que utilicen una metodología científica que les permita transformar la realidad educativa (Rubio *et al.*, 2018). Un estudio reciente de Perines (2020) constata beneficios de la investigación educativa en la formación inicial docente, entre los cuales se destacan: la reflexión sobre la propia práctica, el desarrollo de un pensamiento crítico y la renovación

de conocimientos pedagógicos. Por ello, una mirada formativa renovada de la investigación educativa implica considerar premisas del aprendizaje y un enfoque investigativo de mejora escolar continua, que funcionen como una lente de gran precisión para identificar y solucionar problemáticas de la práctica. Bajo este prisma, el enfoque de investigación del *Design-Based School Improvement* (Mintrop, 2016), (DBSI, en adelante) representa un camino para el aprendizaje y desarrollo profesional. Es utilizado para identificar y solucionar problemas prácticos cotidianos que enfrentan líderes escolares en el ámbito de la gestión y aprendizaje escolar; sin embargo, sus posibilidades permiten utilizarlo en proyectos de mejora en distintos escenarios educativos (Mintrop, 2016). En consecuencia, utilizar sus principios en el ámbito de la práctica docente favorece el desarrollo de un pensamiento investigativo-reflexivo crítico mediante un proceso estructurado, en el cual el profesorado piensa su práctica intencionadamente. De esta manera, la investigación considera el análisis de las decisiones pedagógicas y la evidencia empírica del proceso de aprendizaje del alumnado, vinculado con las necesidades de aprendizaje y desarrollo profesional situado (Darling-Hammond *et al.*, 2017; Marcelo, Vaillant, 2018).

Tomando en cuenta los diversos retos de la formación del profesorado, este enfoque se transforma en un andamiaje para el desarrollo del liderazgo del docente, porque orienta la identificación y resolución de problemas de la práctica (Mintrop *et al.*, 2018). De esta manera, la toma de conciencia acerca de dichos problemas contribuye al desarrollo profesional y a la transformación de un liderazgo del docente que reflexiona sobre su práctica, es decir, sobre lo que hace, cómo concibe su rol, las preguntas y marcos interpretativos que lo guían (Cochran-Smith, 2020, Domingo, 2020; Darling-Hammond *et al.*, 2017; Villagra *et al.*, 2022). Como explica Shön (1992), la reflexión permite que un docente resignifique su rol educador, cómo trabaja con el alumnado y cómo comprende el funcionamiento de las interacciones pedagógicas, los métodos y estrategias de aprendizaje. De este modo, la formación docente inicial y continua tiene el reto permanente de orientar la enseñanza como una actividad incierta y compleja, para que el profesorado desafíe los sistemas y estructuras propios y ajenos tomando distancia de la concepción técnica del docente como reproductor (Cochran-Smith, 2020).

En el epílogo universitario de los docentes en formación suele exigirse que realicen una investigación para obtener su certificación profesional, con temáticas que suponen una recopilación de trabajos bibliográficos o prácticos, que limitan las posibilidades de una investigación basada en la propia práctica, pues se orientan a estudiar temáticas externas a su acción docente, ya sea a nivel disciplinar, didáctico o la implementación de un programa de política pública (García, Madarova, 2019). En el caso chileno, son escasos los estudios que vinculan la investigación de los trabajos de grado y la reflexión docente sobre la propia práctica. Los hallazgos de las investigaciones refieren al estudio de la reflexión desde la línea de formación práctica, abordando temas como las bondades de la reflexión, roles de tutores y supervisores, estrategias de reflexión, niveles o focos de la reflexión, entre otras dimensiones (Díaz, Núñez, 2021; Lara, 2019;

Merellano *et al.*, 2019; Nocetti *et al.*, 2019; Ponce, Camus, 2019; Ruffinelli, 2021; Sáez *et al.*, 2019; Salinas-Espinosa *et al.*, 2019).

Este enfoque investigativo tradicional puede surgir por el interés del profesorado en formación dentro del contexto educativo o por la sugerencia del docente guía que acompaña a los futuros maestros a lo largo del trabajo de grado. En concordancia con esta lógica, los procedimientos e instrumentos metodológicos para recopilar datos son seleccionados según criterios externos, ya que en una investigación sobre educación los profesores en formación no son los sujetos de estudio, y por ello no están directamente involucrados (Capocasale, 2015; Stenhouse, 2004).

Frente a lo anterior, es importante que los maestros en formación inicial y los más experimentados no sólo apliquen conocimientos generados por otros, sino también aquellos construidos por sí mismos, desde su base de conocimientos y su propio ejercicio profesional (Tardif, 2010). Desde esta mirada, se plantea que el profesor en formación inicial debe convertirse en un protagonista de la producción de su propio conocimiento para transformar el campo educativo con un pensamiento pedagógico crítico, superando el mero rol de receptor o consumidor de conocimiento (Catalán, 2017; Palencia *et al.*, 2019). En concordancia con lo planteado por Zavala (2019), el análisis de la formación del profesor como investigador de su propia práctica es fundamental y conlleva un nuevo entendimiento de su propio trabajo profesional, adquiriendo, como plantean Barkhuizen *et al.* (2018), una comprensión más amplia e integrada entre teoría y práctica, y el desarrollo de una reflexión crítica del impacto de sus prácticas pedagógicas en los estudiantes.

Considerando estas premisas, este estudio busca analizar y comprender las experiencias de profesores en formación inicial, quienes desarrollan una investigación centrada en la identificación y definición de las dificultades de su ejercicio docente bajo el enfoque *Design-Based School Improvement*. Este proceso investigativo de la propia práctica, conlleva la identificación de sus necesidades de desarrollo profesional a través del examen crítico-reflexivo que involucra una dinámica de intuición y racionalidad acerca de las problemáticas docentes y su relación con el aprendizaje escolar.

Práctica reflexiva y liderazgo del docente en la formación inicial

La práctica reflexiva se entiende como un examen crítico del quehacer docente que posibilita su comprensión y el mejoramiento de la práctica pedagógica (Beauchamp, 2015; Schön, 1992), constituyéndose en un eje clave de la formación inicial y continua del profesorado (Vanegas, Fuentealba, 2019). Según Domingo (2020), la reflexión genera un nuevo conocimiento que se construye desde la complementariedad y la retroalimentación significativa entre la teoría y la práctica, lo que a su vez genera un flujo bidireccional entre ambas realidades. En consecuencia, el desarrollo de la práctica reflexiva constituye un desafío para la formación docente que va más

allá de la distinción entre una formación teórica o práctica y que se relaciona con el diseño de oportunidades de aprendizaje para el desarrollo de un pensamiento profesional que articule ambos tipos de conocimientos.

El profesor reflexivo asume una perspectiva crítica de la educación para transformar sus propósitos y procesos. En este sentido, la práctica reflexiva se considera un atributo del ser docente (Domingo, 2020; Schön, 1992), dado que “la reflexión permite repensar el despliegue profesional, y consecuentemente la construcción del saber pedagógico” (Merellano *et al.*, 2019: 1). Por su parte, Beauchamp (2015) plantea la necesidad de ahondar en el concepto de reflexión pues muchas veces se aborda de manera simplificada y técnica, cuestión que no propicia una práctica reflexiva emancipadora que necesita profundidad, porque se vincula a la identidad, el yo y la emoción en un contexto dinámico y multidimensional. Lamentablemente, estudios chilenos han corroborado la predominancia de reflexiones de tipo descriptivo donde incluso estudiantes de pedagogía afirman haber recibido una preparación instrumental, lo cual evidencia la necesidad de considerar en dicho proceso reflexivo las implicancias sociopolíticas e ideológicas que permean la labor docente (Lara, 2019; Nocetti *et al.*, 2019; Ruffinelli, 2017). De esta forma, asumir una práctica reflexiva crítica como una forma de pensamiento docente flexible que permita continuar aprendiendo, exige prácticas formativas coherentes en las que la reflexión no debe convertirse en una rutina estructurada sin autenticidad.

Propiciar el aprendizaje y el desarrollo profesional desde la formación inicial, invita a adoptar una perspectiva más amplia sobre el papel docente, que trasciende la sala de clases. De acuerdo con esta visión, asumimos la conceptualización del liderazgo del docente como aquel que va más allá de sus deberes típicos, influyendo en la escuela, la comunidad y la profesión (European Commission, 2019). En un análisis realizado por Nguyen *et al.* (2019), surgieron diferentes conceptualizaciones del liderazgo del docente, que comparten las siguientes características: *a)* es un proceso de influencia, *b)* se ejerce sobre la base de la colaboración y confianza recíprocas, *c)* se desarrolla tanto fuera como dentro del aula, y *d)* propone mejorar el aprendizaje escolar. En este sentido, es necesario que los formadores y líderes educativos contemplen modalidades de desarrollo profesional que consideren el liderazgo del docente, especialmente porque este aspecto se exige y evalúa cada vez más en el profesorado en servicio (Wenner, Campbell, 2017).

La práctica reflexiva y el liderazgo del docente constituyen un desafío para la formación del profesorado, ya que se vincula con las ideas de Caena (2021), quien expone la necesidad de orientar la formación de profesionales adaptativos que puedan asumir diferentes roles de acuerdo con la situación y el contexto, entre los que destacan, tomar la iniciativa, resolver problemas y gestionar la colaboración y los conflictos. La idea de adaptación se relaciona con la visión educativa que define a los docentes como coaprendices reflexivos de por vida, situación que evidencia la necesidad de desarrollar la competencia clave de aprender a aprender (Cabrera-Cuadros, Soto-García, 2020; Rincón-Gallardo, 2019; Sala *et al.*, 2020). De este modo,

la transformación alude a qué y cómo deben aprender tanto los estudiantes como los futuros maestros, quienes necesitan formarse con un enfoque que les permita desarrollar un nuevo pensamiento pedagógico para continuar aprendiendo a medida que enfrenten desafíos o problemas.

Entonces, si se pretende transformar la educación, se tiene que pensar en cómo, desde la formación inicial, el profesorado aprende a pensar para enfrentar los diversos y emergentes problemas de equidad y aprendizaje desde el aula y la comunidad educativa, pues la reflexión se ve obstaculizada en la propia universidad (Nocetti, 2016). De acuerdo con esta perspectiva, es una responsabilidad social promover el liderazgo del docente y la práctica reflexiva para superar la visión tradicional del dominio de contenidos profesionales y promover la configuración de una nueva forma de pensar y vivir la pedagogía.

Investigación sobre la propia práctica docente bajo el enfoque DBSI

El enfoque metodológico de resolución de problemas DBSI se centra en identificar, entender y resolver problemas prácticos cotidianos y complejos que afectan el quehacer de los actores educativos, y obstaculizan tanto el aprendizaje escolar como el de los profesionales involucrados. El procedimiento metodológico se desarrolla en cuatro etapas: I. definición y encuadre del problema de práctica, II. diagnóstico de las causas del problema, III. comprensión del proceso de cambio, y IV. evaluación de prácticas y retroalimentación (Mintrop *et al.*, 2018).

Existe un problema de práctica cuando éste presenta los siguientes atributos: es específico, urgente, recurrente, compartido y los actores educativos pueden aportar a su solución (Mintrop, 2016). Cuando se define un problema de práctica con estas particularidades, el profesorado toma conciencia de la dificultad, y esto se expresa en una reflexión pedagógica sobre la práctica profesional que no estaría favoreciendo el aprendizaje de estudiantes y profesores. De este modo, nacen “saberes experienciales” que no emanan de las teorías o instituciones educativas, ya que son saberes prácticos que se interpretan y comprenden para orientar la acción docente cotidiana en todas sus dimensiones. Un saber experiencial promoverá una “cultura docente en acción” (Tardif, 2010: 37) enfocada en el aprender a aprender sobre la propia práctica profesional, y permitirá explicitar y analizar los principios y las creencias que subyacen en sus acciones, en las que el punto de partida es la identificación de un problema de práctica propio.

Una buena comprensión del problema de práctica contempla un análisis de las causas que lo originan y hacen persistir, las cuales pueden consistir en una combinación de factores internos o externos y, como muchas de ellas no son fáciles de identificar, es necesario explorar en profundidad mediante un diagnóstico (Mintrop *et al.*, 2018), permitiendo establecer una relación de causa-efecto entre el problema y sus motivos, a partir de la cual se desarrolla un análisis reflexivo profesional fundado en las evidencias, la interpretación de las mismas a la luz de la experiencia y el conocimiento que la investigación educativa proporciona. En síntesis, un pro-

blema de práctica bien definido, comprendido y resuelto siguiendo la lógica del DBSI puede influir de manera significativa en la mejora del aprendizaje escolar, generando asimismo en los profesores un alto sentido de autonomía, autoeficacia y satisfacción por su trabajo, que posibilita la liberalización del aprendizaje (Rincón-Gallardo, 2019).

El DBSI como enfoque metodológico, al igual que el de *investigación-acción* de Kemmis y McTaggart (1992), tienen como propósito intervenir en escenarios educativos complejos para contribuir a la mejora educativa continua mediante la resolución de problemas que enfrentan los actores educativos. Ambos individualizan mediante procesos de observación, reflexión-introspección y desarrollo de propuestas con soluciones a problemas de desempeño de las prácticas educativas que obstaculizan los aprendizajes escolares, y el propio aprendizaje de la docencia. En el caso del DBSI, en la determinación de los problemas de práctica existe una posible iteración de estos para lograr la identificación y comprensión de los comportamientos problemáticos, es decir, sobre quién o qué causa esos patrones, quién es responsable y quién debe efectuar los cambios requeridos. Para el encuadre de los problemas de práctica, estos deben ser percibidos y construidos a partir de una capacidad mental que desarrolla una reflexión racional y profesional, sobre una lógica de análisis de secuencias y correlaciones de categorías que permitan avanzar a las siguientes etapas que corresponden al diseño de propuestas de mejora y a la evaluación de su implementación. Al igual que en el enfoque de investigación-acción, existe la posibilidad de iterar los problemas de práctica y sus diseños de solución. Por tanto, para el pedagogo en formación, en ambos casos operaría desarrollar la habilidad de reflexión como plantea el modelo de reflexión de Schön (1992), que inicia con el desarrollo de procesos intuitivos respecto de las dificultades que se presentan, al igual como lo plantea el enfoque de DBSI, pero que requieren ser respaldados a través de la observación empírica y el análisis sustentado en el conocimiento teórico. En consecuencia, como plantea Schön (1992), los futuros maestros iniciarán un camino de profesionales reflexivos. Para el DBSI el proceso reflexivo ha de ser continuo a lo largo del desarrollo de las etapas del enfoque; en cambio, para la investigación-acción esta habilidad se despliega en cada ciclo de introspección, una vez trazada las fases de planificación, implementación y observación.

Metodología

Este estudio se enmarca en la investigación educativa, ya que busca aportar a la resolución de problemas educativos (Bisquerra, 2004; Creswel, 2012) desde un enfoque fenomenológico con un diseño de estudio de caso (Stake, 1999). El contexto investigativo corresponde a un grupo de futuros docentes que desarrollan su trabajo de grado en el cuarto año de la carrera de Pedagogía. Se pretende explorar con una metodología cualitativa las impresiones de quienes realizaron el proceso de definición de un problema de práctica docente, mediante la reflexión y la interpretación activa de las subjetividades y el relato del proceso vivenciado, puesto que

“las descripciones y afirmaciones sobre la realidad no sólo informan sobre ella; la constituyen” (Guber, 2011: 43).

Participantes

En esta investigación participaron 14 estudiantes de último año de un programa de Pedagogía en Educación Primaria de una universidad privada ubicada en Santiago de Chile, quienes desarrollaron durante un semestre académico un trabajo formativo denominado “Seminario de Grado” para optar a la Licenciatura en Educación y al título de Profesor. De forma paralela, desarrollaron su práctica profesional en centros escolares de alta vulnerabilidad socioeconómica, donde cada futuro maestro realizó 20 horas de docencia semanal durante uno o dos cursos de Educación Primaria.

Respecto a los resguardos éticos del estudio, cada participante aceptó de manera voluntaria ser parte de la investigación mediante la firma de un consentimiento informado, y estuvo al tanto de su propósito y de las garantías de confidencialidad.

Técnicas e instrumentos de recopilación de información

Con el objetivo de explorar las impresiones del profesorado en formación sobre la experiencia de definir un problema de práctica docente (PPD), se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. Estas instancias de producción de conocimiento, basadas en la conversación como un modo básico de interacción humana, permiten explorar la forma en que las personas experimentan y comprenden su mundo (Kvale, 2011). De este modo, se elaboraron dos guiones de preguntas: uno se aplicó durante el proceso formativo con entrevistas individuales, y el otro se utilizó para la colecta de datos a través de grupos de discusión una vez finalizado el proceso formativo. Antes de aplicar los guiones de preguntas, estos fueron sometidos a la validación de algunos expertos para analizar su contenido en virtud de los objetivos investigativos. Los tres evaluadores consultados compartieron comentarios que permitieron reorientar las preguntas para realizar una recopilación de información más focalizada.

Para plantear las preguntas de las instancias conversacionales, se definieron dos categorías (tabla 1) que buscan ahondar en la experiencia de definición de un problema de práctica docente y en las reflexiones y aprendizajes que dicho proceso propicia.

Tabla 1. Guión general para orientar la producción de conocimiento

Categorías	Pregunta orientadora
Definición de un problema de práctica docente	<p>¿Qué significó el ejercicio de pensar en la definición de un problema de práctica docente?</p> <p>¿Logró comprender y aplicar los conceptos del DBSI? ¿Qué dificultades enfrentó en la definición de un problema de práctica?</p> <p>a. ¿Hubo momentos en que se centró en problemas que son ajenos a su propia práctica docente? ¿Por qué cree que ocurre aquello?</p> <p>b. Con la definición de un problema de práctica docente, ¿pudo tomar conciencia de que el foco de la acción docente se centra en su aprendizaje y el de los estudiantes, más que en el proceso de enseñanza?</p> <p>¿Cómo lograron resolver las complejidades que se les fueron presentando para delimitar y definir un PPD? ¿Qué competencias tuvieron que movilizar? ¿Fueron efectivas después de aplicarlas?</p>
Aprendizajes y reflexión docente	<p>¿Qué nuevos aprendizajes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) construyeron a partir del proceso de definición de un problema de práctica docente? ¿Por qué se considera un aprendizaje?</p> <p>¿Cómo evalúa el proceso de mirar su propia práctica docente aplicando el procedimiento del tránsito reflexivo desde las primeras intuiciones hacia una formulación más precisa de un problema de práctica docente? ¿Cómo el proceso desarrollado le ayuda a comprender que la práctica reflexiva impacta en su desarrollo profesional y en el aprendizaje del estudiante?</p> <p>A modo de síntesis, podría elaborar un relato que dé cuenta de sus reflexiones y aprendizajes en la actividad curricular considerando cuatro conceptos clave: resolución de problema de práctica docente, reflexión sobre la propia práctica, liderazgo docente y transformación socio educativa.</p>

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento de análisis de datos

Los datos que surgen de las entrevistas y grupos de discusión fueron reducidos mediante el proceso de codificación abierta y axial utilizando el software ATLAS.ti, que permitió examinar el material textual desde las dos categorías establecidas e identificar nuevas relaciones según los datos que se interpretan en su intensidad, más allá de la frecuencia (Flick, 2004). En este sentido, emergieron subcategorías que revelan los significados que los participantes otorgan a la experiencia de investigación sobre su propia práctica y, en particular, lo relativo a la primera etapa de definición de un problema de práctica. El análisis de los datos se realiza a través de la descripción de las categorías y de las subcategorías emergentes que se contrastan con los referentes del estudio y con el proceso investigativo intencionado desde la formación inicial docente, el cual se describe a continuación (tabla 2).

Tabla 2. Proceso para definir un problema de práctica docente según el enfoque DBSI

Fases	Subfases	Descripción
Delimitación y definición de un problema de práctica docente	Descripción de baja inferencia de comportamientos, actitudes y creencias problemáticas para la identificación de necesidades de desarrollo profesional.	- Reflexión pedagógica individual y grupal entre pares docentes en formación y profesores colaboradores y/o supervisores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo: Cuándo ocurre, cómo ocurre, con qué frecuencia y qué efectos provoca esa problemática que se describe en el aprendizaje escolar sobre el propio aprendizaje y desarrollo profesional docente.
	Aproximación a la delimitación de un problema de práctica docente.	- Identificación y descripción del tránsito desde las intuiciones iniciales hacia formulaciones más precisas de un problema de práctica docente, que es respaldado en la evidencia. - Delimitación y definición de un problema de práctica docente. - Descripción de la lógica para la delimitación y definición de un problema de práctica docente: fundamentación desde sus características.
Análisis causal del problema de práctica docente	Reflexión analítica para la identificación de categorías problemáticas que explican el origen del problema de práctica docente.	- Identificación de categorías problemáticas (internas o ajenas al individuo).
	Análisis evaluativo de alta inferencia del motivo del problema de práctica docente.	- Reflexión analítica sobre las impresiones que el profesor/a pueda tener sobre las causas de su problema de práctica docente. - Análisis evaluativo de alta inferencia de un PPD.

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Los resultados se organizan en dos categorías: 1. Definición de un problema de práctica docente, y 2. Aprendizajes y reflexión docente, dentro de las que se analizan las subcategorías emergentes que permiten profundizar de forma más analítica en la subjetividad del profesorado en formación sobre el proceso de investigación de la propia práctica.

1. Categoría Definición de un problema de práctica docente

1.1. Dificultades para analizar la propia práctica docente

Las narraciones del profesorado en formación revelan la dificultad de observar su propio ejercicio en el aula e identificar problemáticas de práctica docente que puedan investigarse sobre la base de la constante tensión con el aprendizaje escolar. La tendencia de aplicar un enfoque

formativo tradicional en los trabajos de grado hace que observen la realidad educativa desde fuera, donde el foco para definir un problema de investigación es la educación como fenómeno del cual el investigador no forma parte. De acuerdo a los referentes consultados, es necesario que el profesorado desarrolle y profundice un pensamiento pedagógico investigativo que les permita tensionar la práctica docente y el proceso de aprendizaje escolar.

Todo eso llevó a esa concepción como que estaba muy naturalizado en nuestras mentes que al final la definición del problema se basaba en un problema que tenía que estar basado en otro y no en nosotros, y creo que ese cambio que tuvimos, esa metamorfosis mental de entender que el problema era de nosotros... debíamos buscar una forma de cambiarlo y buscar una solución y buscar entenderlo (Profesor en formación 1).

En los relatos también se manifiesta que reflexionar pedagógicamente para identificar las debilidades de la práctica docente es un desafío complejo, y se devela la persistencia iterativa en el imaginario de investigar un problema ajeno a la práctica de los profesores y carente de solución. Del mismo modo, se constata que formar docentes reflexivos es una tarea compleja, humana, profunda y menos técnica, ya que busca potenciar el desarrollo profesional y personal del docente (Domingo, 2020).

Yo encuentro que fue un desafío grande, como decían mis compañeros... porque teníamos la visión [de] que la tesis era investigación, [un] problema ajeno casi imposible de solucionar, y fue un desafío reflexionar en lo que a nosotros nos cuesta, nuestras debilidades. Entonces, al principio fue complicado y muchas veces caemos en problemas más externos que [en los] de nosotros y eso es nuestra debilidad, el no ver nuestros problemas o investigar sobre nosotros, fue confuso al principio, pero ha sido bueno porque nos ha mantenido evaluándonos, investigándonos a nosotros mismos terminando una clase y cuestionar si hemos ido mejorando o no, todavía nos cuesta y para mí ha sido un gran desafío (Profesor en formación 2).

Sin embargo, para analizar la propia práctica es necesario que los profesores en formación cuenten con diversos saberes, a fin de reflexionar sobre su ejercicio pedagógico en aula y para que ésta se presente como una experiencia habitual de sus procesos de profesionalización. "Si hubiésemos estado formados en cuanto a habilidades de reflexión, quizás la identificación de un problema de práctica propio hubiese sido menos demoroso" (Profesor en formación 8).

Bajo esta premisa, es imperativo desarrollar una formación inicial con una mirada reflexiva-crítica sobre la práctica docente, teniendo como horizonte la toma de decisiones pedagógicas para la transformación continua del quehacer docente, a fin de garantizar el aprendizaje escolar. Shön (1992) enfatiza que el acto profesional se manifiesta en la práctica; en ésta, un profesor

en formación aprende de su ejercicio pedagógico, que está orientado a la acción y no sólo en el conocimiento (Cantón-Mayo, Tardif, 2018). Justamente, los testimonios de los profesores en formación aluden a este componente profesionalizante: “El aprendizaje mayor en esta definición de problema fue el momento de definir un problema de práctica; obligatoriamente nos hizo reflexionar sobre nuestra propia práctica para darnos cuenta dónde había que hacer mejoras” (Profesora en formación 3).

Otro factor que dificulta observar la propia práctica docente fue detectar y despejar previamente las intuiciones iniciales (Mintrop, 2016) acerca de cuáles podrían ser las dificultades del ejercicio docente.

Siento que cuando son conceptos abstractos y todos tenemos diferentes interpretaciones de ello [...], por ejemplo, las intuiciones, porque todos tenemos diferentes intuiciones, significados y lo entendíamos distinto, por ende, chocábamos porque no sabíamos quién estaba bien en el grupo, porque cada uno tenía la reflexión en su cabeza de su práctica (Profesora en formación 1).

Se enfatizan las limitaciones relacionadas con el uso de la intuición y la racionalidad para explorar e identificar un problema de práctica, a través de intuiciones que evolucionan hacia decisiones conscientes que buscan resolver problemas.

1.2. Identificación y definición objetiva de un problema de práctica

Los profesores en formación coinciden en la prevalencia de las dificultades para determinar y definir un problema de práctica docente, ya que antes de conocer el enfoque de *Design-Based School Improvement* la observación se vinculaba con una realidad educativa externa, el cual estructura una nueva experiencia de aprendizaje que plantea como objeto de investigación la propia práctica del profesorado en formación: “Fue todo un proceso porque al inicio los problemas uno siempre los visualiza en los demás y en las interpretaciones que uno ve, no de las que uno es parte” (Profesor en formación 7).

También se destaca la subjetividad presente en las interpretaciones o explicaciones de las problemáticas de práctica docente de otros docentes. De acuerdo con la perspectiva del DBSI, a fin de describir comportamientos, actitudes o creencias problemáticas se establecen límites para la interpretación personal o las inferencias subjetivas que puedan surgir en la etapa de identificación y delimitación de problemas de práctica. Por ello, la descripción de las acciones problemáticas se realiza según una lógica de observación de baja inferencia (Mintrop, 2016). De hecho, incluso cuando ésta radica en la propia práctica, la descripción observable de la acción requiere ser lo más objetiva posible para aislar sesgos personales. En definitiva, se trata de describir “lo que veo, lo que está sucediendo”: “El hecho de conversar y delimitar el problema con tu compañero; yo creo que eso cuesta, sobre todo en este proceso de reflexión que debe ser profundo para llegar a un punto común (Profesor en formación 10).

Las narraciones evidencian que en el proceso de identificación y definición de un problema de práctica docente, los futuros maestros tuvieron conversaciones constructivas para determinar en cada uno de sus grupos de trabajo una problemática docente común respecto a su ejercicio profesional. Sin embargo, los hallazgos de la investigación constatan que durante el proceso de identificación del problema van emergiendo los síntomas de la dificultad, que complejizan la comprensión de dicho problema. En este sentido, emerge un pensamiento positivista respecto del “deber ser”, que obstaculiza un pensamiento inductivo sobre el contexto socioeducativo. Esta tensión se produce por una idea permanente entre lo que es y lo que debería ser (Mintrop, 2016).

1.3. Complejidades de la externalización de las causas del problema para valorar la problemática de práctica docente

Las causas que originan y refuerzan la persistencia de un problema de práctica pueden ser diversas y responder a factores externos e internos de los docentes que experimentan estas dificultades (Mintrop, 2016). Para realizar un buen diagnóstico, es necesario reconocer aquellos motivos que son más cercanos a la dificultad en cuestión. Como indican Mintrop *et al.* (2018), formular preguntas como ¿qué causas provienen de los individuos? o ¿qué causas provienen del entorno de los individuos?, permiten acercarse a respuestas que podrían ser las causas de la problemática.

En los relatos se expone cómo se abordan estos aspectos fundamentales para detectar y analizar la causa de la problemática de práctica docente. En primer lugar, mediante el razonamiento y la acción se vinculan los motivos con el problema de investigación propio, y así se refuerza la coherencia de la línea investigativa (Mintrop, 2016).

Al principio, fue difícil buscar en mí el problema, pero lo logré entender al final de buena manera. Sin embargo, creo que particularmente el diseño de raíz causal en el diagrama, por ejemplo, fue complejo el de no caer en colocar problemas subyacentes en otros y no en nosotros como prioridad porque, cuando ordenábamos, veíamos que estaba en otros y volvíamos de nuevo y decíamos, no, aquí hay un problema, lo conversábamos, nos dábamos cuenta que estaba mal y sin caer en la justificación (Profesor en formación 14).

De acuerdo con la mirada de otro grupo de profesores en formación, se evidencia que para diagnosticar y comprender la naturaleza de la problemática de práctica aplican una categorización que supuso una mayor vinculación y profundización de la relación entre la causalidad, el efecto y la dificultad de la práctica en estudio, con lo que se enfocaron en aquellas causas relacionadas con los sujetos del problema. Es necesario comprender los patrones que interactúan con la problemática, es decir, analizar ideas de uno sobre quién o qué causa los patrones,

quién es responsable y quién debe hacer cambios como indica Mintrop (2016). Esta lógica se evidencia en la descripción de un grupo de profesores en formación durante el desarrollo de su proceso investigativo, lo que deja entrever las diferencias entre las distintas comprensiones que se desarrollan durante el proceso de aprendizaje profesional.

Primero, nosotros debíamos buscar las causas, las cuales tenían que ver con las dimensiones que teníamos que abarcar, que eran, principalmente, los temas más cercanos al problema que debíamos solucionar y eran relacionados, por ejemplo, con el conocimiento de los estudiantes, su realidad. Después, se fueron viendo aspectos como el conocimiento del mismo docente, de la labor docente, trabajo colaborativo, y de esa manera iban apareciendo circunstancias que no tenían tanta relación con los estudiantes, pero sí con el trabajo del mismo docente (Profesor en formación 5).

2. Categoría Aprendizajes y reflexión docente

2.1. Aprendizajes de quienes indagan, analizan y reflexionan sobre su propia práctica

Siguiendo el planteamiento del enfoque de Mintrop (2016), el recorrido para definir un problema de práctica docente se transforma en una experiencia cognitiva poderosa para la reflexión pedagógica sobre las necesidades de desarrollo profesional, ya que se cuestiona la efectividad del quehacer docente en relación con el aprendizaje del alumnado. En este sentido, es importante reconocer que la concepción de práctica es amplia y no sólo se vincula con un saber hacer sino, también, involucra lo que los maestros piensan acerca de su trabajo, los marcos interpretativos que guían su actuar y las formas en que se relacionan con los estudiantes, las familias y las comunidades (Cochran-Smith, Lytle, 1993, como se citó en Cochran-Smith, 2020).

Yo estoy totalmente de acuerdo que el foco seamos nosotros como docentes y no nuestros estudiantes o problemas ajenos que puedan ocurrir. Estoy de acuerdo porque el cambio parte en nosotros, para poder generar cambios en problemas más grandes debe comenzar en uno mismo, por ende, el aprendizaje tiene que ser a través de nosotros. (Profesor en formación 11)

Yo creo que, si comparamos a principio y ahora, la perspectiva es totalmente distinta porque, claro, era fácil echarle la culpa al sistema, la escuela, los niños, y después te das cuenta que tú mismo tienes herramientas para poder cambiar cosas desde tu acción. (Profesor en formación 12)

Los maestros principiantes reconocen en sus narraciones un autoconocimiento sobre las habilidades cognitivas desarrolladas para definir un problema de su práctica docente, al señalar que debieron aplicar una reflexión y un análisis crítico integral de las acciones pedagógicas realizadas con el fin de determinar sus necesidades de desarrollo profesional. Para Mintrop (2016), éste es un esfuerzo intelectual que implica desplegar un pensamiento analítico, sintético y creativo para estudiar los patrones conductuales, las actitudes y las creencias presentes en los datos recogidos durante el proceso de definición de un problema de práctica.

Yo no le había tomado el peso de tener que ver dónde estaban mis debilidades en el momento de poner mis ojos más en mi actuar que en el de los demás. Entonces, creo que la reflexión y el análisis crítico de mi propia práctica fueron mi aprendizaje porque, aunque yo lo sabía, no lo había puesto en práctica y tomarme el tiempo de reflexionar cada una de las decisiones y prácticas que yo no tenía, por ende, es un aprendizaje que se construyó ahora (Profesor en formación 13).

No obstante, a pesar de que en los relatos se destaca el aprendizaje sobre la propia práctica como un nuevo aprendizaje construido, no se profundiza en cómo se llevaron a cabo de manera concreta las estrategias metacognitivas, como se infiere a partir de sus narraciones.

2.2. La reflexión individual como experiencia para transformar la práctica educativa

Se reconoce el vínculo entre práctica docente y reflexión pedagógica que establecieron los profesores en formación, ya que permite interpretar las situaciones de la práctica “mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas” (Shön, 1992: 35). De esta forma, la práctica es una actividad dinámica que se desarrolla sobre la base de un conocimiento en la acción. Korthagen (2017) señala que tanto los maestros experimentados como los principiantes tienen la capacidad de reflexionar sobre su ejercicio docente, lo que hace que la reflexión sea un elemento esencial para el aprendizaje profesional: “La reflexión es algo que está mal entendido, al considerar que es sólo opinar, sino que es un proceso complejo... yo creo que la reflexión es hacer este movimiento, ese ruido mental de que algo está pasando, y tenemos que ver por qué (Profesor en formación 2).

Siguiendo este razonamiento, reflexionar en acción implica que el profesorado vaya cuestionando su actuar respecto al logro de los aprendizajes escolares (Korthagen, 2017). Por otro lado, los relatos también muestran los avances de la cognición docente mediante la indagación, el análisis y la reflexión sobre la práctica, en la que los maestros transforman su acción como objeto de reflexión y piensan en lo que han hecho para descubrir cómo su conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado determinado. “Yo analicé mucho mi contexto, el investigar por qué sucede esto, investigar esos detalles de por qué, y esos detalles cambian todo, hasta una planificación completa (Profesora en formación 1).

En las dos modalidades de reflexión evidenciadas, el conocimiento práctico profesional docente es experiencial y se construye de manera situada dentro de cada contexto (Marcelo, Vaillant, 2018). Por un lado, se infiere la toma de conciencia de la relación entre el aprendizaje docente y la transformación de las prácticas educativas y, por otro, se piensa en cómo esa transformación de la práctica educativa se puede traducir en mejoras del aprendizaje escolar.

El tema que nosotros abarcamos parte de una visión y un análisis propio que finalmente iba a redundar en el aprendizaje de los estudiantes. Entonces, era una consecuencia de la acción nuestra y ver qué tipos

de mejoras podíamos realizar a nuestra labor y cómo eso se iba a traducir en el aprendizaje final del estudiante. Entonces, yo pienso que son pequeños eslabones que se van uniendo y generan un concepto de aprendizaje mutuo, que pienso que es un factor importante a considerar (Profesor en formación 5). Al buscar una mejora de nuestra propia práctica bajo los distintos aspectos reflexivos y de mejora influye en el proceso de los estudiantes, porque yo creo que este proceso es como una balanza, uno se potencia y el otro igual se potencia (Profesor en formación 10).

Vemos que los maestros en formación vinculan su práctica con el aprendizaje escolar desde una perspectiva de causa-efecto, es decir, la relación entre práctica docente y el aprendizaje del estudiante, lo cual nos lleva al desafío de propiciar un pensamiento pedagógico inductivo que se enfoque en el aprendizaje del estudiante para replantear y transformar la práctica docente. Esta manera de concebir la pedagogía lleva a repensar la formación desde la perspectiva del aprendizaje de los estudiantes, lo cual constituye un cambio en la concepción del desarrollo profesional (Marcelo, Vaillant, 2018).

2.3. Reflexión docente entre pares como puente para el aprendizaje colectivo en una comunidad de práctica profesional

Los profesores en formación comprenden que en el diálogo reflexivo entre pares convergen las distintas perspectivas sobre el quehacer docente que permiten generar un conocimiento social del mismo.

Bueno, el poder trabajar colaborativamente para definir el problema, porque el diálogo entre pares ayuda, aparte de verte a ti mismo, y te trae otra perspectiva, te ayuda harto (Profesora en formación 1). Lo colaborativo nos ayuda a fortalecernos, ver nuestras debilidades e ir apoyando entre todos y ahí entra el liderazgo docente, cómo vamos conformando lazos con nuestros colegas compañeros en pos de ir transformando la educación y darle solución a estos problemas. Siento que ese fue uno de los desafíos que se dieron en este ejercicio que tuvimos. Hicimos sesiones de relato donde íbamos viendo nuestros problemas, exponiendo para otros, y eso genera reflexión sobre cómo nos gustaría cambiar la educación (Profesor en formación 3).

Desde esta misma perspectiva, Hargreaves y O'Connor (2020) reconocen la relevancia de la colaboración, pues es clave que los profesionales dialoguen y traten temas comunes relevantes. Sin embargo, sería importante considerar cómo llevar a cabo dicho proceso de forma eficaz y cómo desarrollar la profesión de una manera más colaborativa. Por ejemplo, en los programas de formación docente habría que integrar deliberadamente la reflexión tanto de forma individual como colectiva (Noffke, Brennan, 2005 como se citó en Beauchamp, 2015) para comprender y solucionar problemas de la práctica que obstaculizan el aprendizaje y el desarrollo integral de cada estudiante en la escuela.

2.4. Liderazgo del docente y su sentido en el quehacer educativo

El profesorado en formación necesita que la reflexión sobre la práctica docente permita abordar las dificultades para comprenderlas y resolverlas, y por ello deben reconocerse como líderes docentes. En concordancia con esta premisa, Muijs y Harris (2007, como se citó en Bush, 2016) definen al líder docente como aquel que se distingue por contribuir a la mejora escolar a través de iniciativas y buenas prácticas.

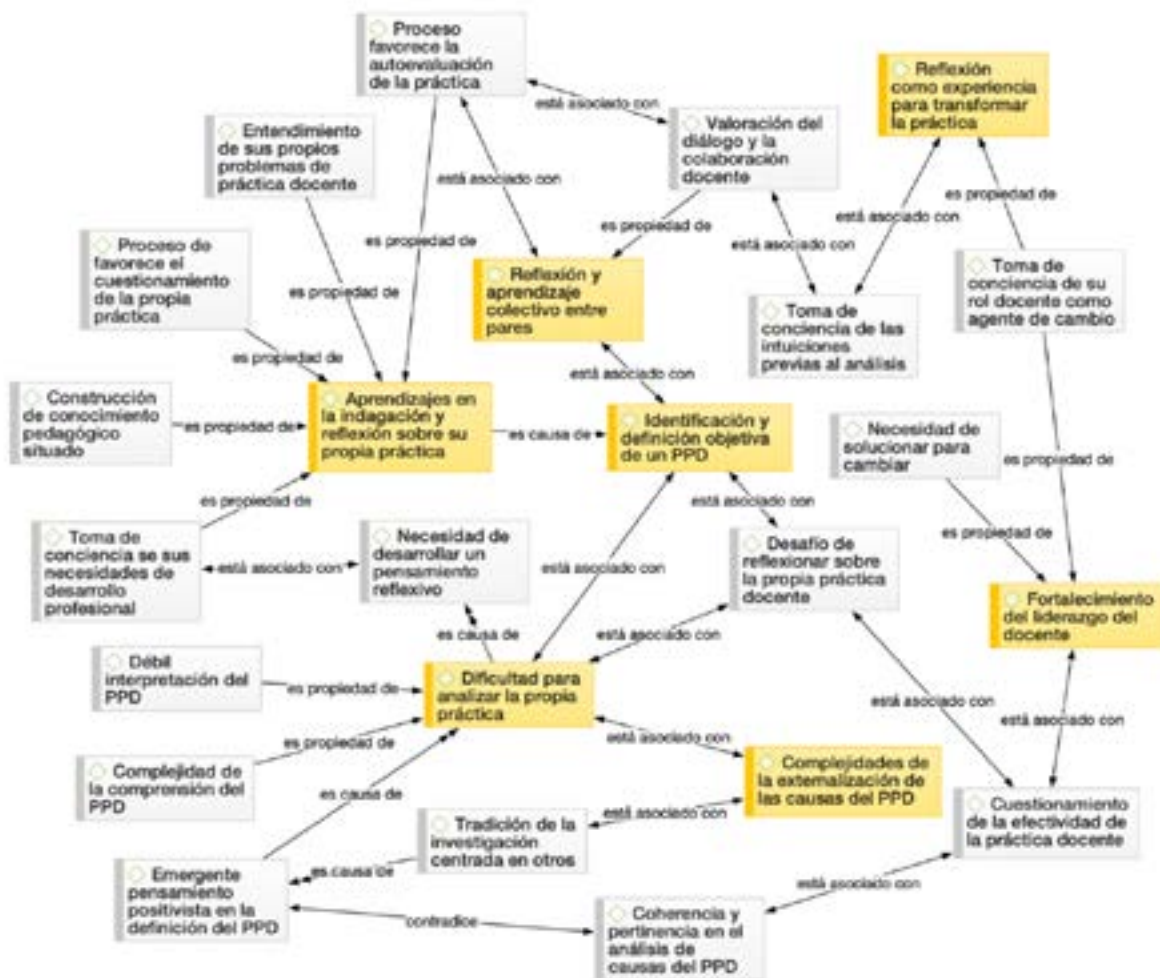
La reflexión sobre la propia práctica tiene que ver con verme a mí misma y la acción en la práctica, eso me da pie a plantear un problema y buscar la solución a ese problema, y eso me lleva al liderazgo docente; como tengo un problema, mi objetivo es solucionarlo y ¿cómo lo hago? Por lo general, trabajo en equipo, reflexión... comprensión, y al encontrar ese objetivo y su solución puedo lograr la transformación socioeducativa (Profesora en formación 1).

Nos transformamos en docentes empoderados, aplicando metodologías acordes al contexto actual y al siglo bajo el cual estamos viviendo, considerando las necesidades reales de nuestros alumnos. Asimismo, ya somos capaces de reconocer elementos débiles de nuestra práctica para luego aplicar estrategias y generar cambios que buscan mejorar la calidad del sistema educativo a corto plazo, sin depender de cambios o personas externas a nosotros para poder generar transformaciones (Profesor en formación 4).

En los relatos también se evidencia que las acciones de los docentes principiantes, destinadas a reflexionar y resolver entre pares los problemas de la práctica sin depender de otros actores educativos de mayor jerarquía, imprimieron un sentido de autonomía, autoeficacia y de compromiso en su labor profesional. Todas estas manifestaciones son cualidades relacionadas con los atributos de liderazgo docente propuestos en el estudio de Nguyen *et al.* (2019), particularmente aquellos relativos a la colaboración y la confianza para mejorar el aprendizaje escolar y de la escuela.

En síntesis, se puede desprender del análisis la siguiente categoría central: Fortalecimiento del aprendizaje y la reflexión del profesorado en formación, mediante la comprensión de problemas de práctica docente (PPD). En tal sentido, la figura 1 presenta los aprendizajes y complejidades que se presentaron durante el proceso de identificación y comprensión de un problema de práctica docente.

Figura 1. Aprendizaje y reflexión del profesorado mediante la comprensión de PPD



Fuente: elaboración propia.

En la figura 1 se observa cómo desde el desarrollo de la subcategoría “Identificación y definición objetiva de un PPD” hay un fortalecimiento del aprendizaje, favorecido por el desarrollo de un paradigma de pensamiento inductivo que va esculpiendo nuevos “Aprendizajes en la indagación y la reflexión sobre su propia práctica” mediante un aprendizaje colectivo entre pares. Estas subcategorías se encuentran en una relación de sinergia, porque al identificar una necesidad de desarrollo profesional expresado en comportamientos problemáticos de la práctica de la docencia, la lente de indagación se centra en un sujeto que debe observar su propia acción de docencia. Inevitablemente, comienza a delinearse un nuevo camino de aprendizajes al desarrollar un pensamiento inductivo, una reflexión racional entre pares con base en la observación

empírica del hacer profesional. Observar, reflexionar e inferir para identificar y definir problemáticas de práctica docente, y comprender su causalidad, construye un nuevo conocimiento situado entre el saber qué, saber cómo y por qué ocurren. Asimismo, ayuda con evidencias a clarificar patrones de actuación específicos que se relacionan con experiencias o concepciones fuertemente sostenidas, lo cual favorece la resignificación de constructos cognitivos fuertemente arraigados, interpelando al docente sobre cómo inciden sus decisiones pedagógicas en el aprendizaje al precisar quién es el responsable y quién debe realizar los cambios requeridos (Mintrop, 2016).

Las complejidades del proceso se asocian a las “Dificultades para analizar su propia práctica”, por tanto, el desafío es la deconstrucción del antiguo paradigma de “Enfoques de investigación tradicional centrada en otros”, que trae como consecuencias las “Complejidades de la externalización de las causas del PPD”. El razonamiento inductivo también lidia con los cuestionamientos a los supuestos iniciales que necesitan ser refinados a partir de la observación objetiva de las prácticas de docencia, que gatillan la reflexión y abren nuevos escenarios ante la “Necesidad de solucionar para cambiar”. En este sentido, se favorece el “Fortalecimiento del liderazgo del docente” y el sentido de autoeficacia para avanzar en su desarrollo profesionalizante como un continuo, donde lo único permanente será el cambio.

Conclusión

En este estudio hemos podido corroborar que el proceso investigativo del profesorado es una acción relevante que marca su última etapa de formación. Esta instancia develó, en primer lugar, una concepción tradicional de la investigación vinculada al estudio de problemas educativos externos al sujeto-investigador. Esta idea se aleja del enfoque del docente-investigador que observa, analiza y transforma su quehacer profesional desde la perspectiva del aprendizaje de los estudiantes (Domingo, 2020; Darling-Hammond *et al.*, 2017). La experiencia vivida por los profesores en formación evidencia una toma de conciencia respecto a la necesidad de mirar su práctica docente según lo que conoce y sabe hacer en el contexto socioeducativo donde se desempeña. En esta línea, los hallazgos reportados por Lara (2019) concluyen que la superficialidad de la reflexión limita la posibilidad de comprender la realidad socioeducativa y de asumirse como un profesional que puede influir en el proceso educativo.

Los resultados de esta investigación dan cuenta de que el hecho de conocer y aprender a analizar su práctica desde el enfoque DBSI ayudó a identificar un problema específico, urgente, compartido y relevante, que obstaculiza el aprendizaje escolar. Asimismo, se destaca en los testimonios cómo la estrategia de resolución de problemas basada en la mejora escolar permite comprender la naturaleza de las dificultades de la práctica docente, favoreciendo, como plantean Mintrop *et al.* (2018), la transformación de la actitud, el comportamiento o la creencia problemática hacia prácticas deseadas.

Los hallazgos de este estudio son coherentes con la experiencia empírica sistematizada por Mintrop *et al.* (2018), quienes precisan que, para impulsar la transformación socioeducativa a favor de la mejora escolar continua, los actores educativos necesitan explorar y reflexionar pedagógicamente sobre las dificultades de su propia práctica profesional, e iterar en la identificación, definición y naturaleza de problemáticas de práctica, así como en sus soluciones, con el propósito de cambiar aquellos comportamientos, actitudes o creencias que obstaculizan la calidad educativa. En coherencia con lo planteado, la formación del profesor como investigador de su propia práctica es fundamental, porque implica el desarrollo de un pensamiento crítico sobre su acción docente (Huber, Kuncel, 2016), y por tanto, la renovación del pensamiento pedagógico respecto de su propio trabajo profesional. Así como plantean Nocetti *et al.* (2019), el enfoque reflexivo en la formación inicial refuerza la identidad profesional que se co-construye en la medida en que su desarrollo se aleje de una formación práctica “aplicacionista” de los saberes pedagógicos.

De acuerdo con esta perspectiva renovada del quehacer docente, en este estudio se intentó abordar de manera integral y coherente la asociación entre investigación y práctica, superando la concepción tradicional de que la praxis es sólo la oportunidad para aplicar conocimientos teórico-didácticos abordados en los cursos de pedagogía (Buendía *et al.*, 2018). En este sentido, el proceso investigativo vinculado a la acción docente en contextos educativos auténticos permite desarrollar la reflexión y la comprensión desde el aprendizaje en la práctica, en equilibrio con los fundamentos que sustentan las decisiones pedagógicas (Marcelo, Vaillant, 2018). Con este planteamiento de integración entre práctica e investigación, se busca que el trabajo de grado se sustente sobre la base de la identificación de las dificultades o problemáticas de su ejercicio docente que, además de obstaculizar el aprendizaje de los estudiantes en la escuela, también afecta su propio desarrollo profesional docente.

El desafío de replantear las maneras de llevar a cabo la formación inicial docente implica, como se ha manifestado, la necesidad de revisar el enfoque desde el cual se concibe y orienta el aprendizaje. Se reconoce que la formación basada en la mejora de la escuela es una tendencia destacada entre los programas eficaces de desarrollo profesional (Guskey, 2003 como se citó en Marcelo, Vaillant, 2018), por lo que es posible perfilar al docente como investigador en el contexto de las prácticas tempranas de su formación profesional y fortalecer una mirada inductiva para aprender sobre las diversas realidades socioeducativas, mediante la práctica reflexiva y la indagación colaborativa con sus pares, a fin de desarrollar un pensamiento pedagógico situado y flexible que trascienda la aplicación de estrategias o técnicas prediseñadas en la universidad.

Finalmente, este estudio plantea la necesidad de fortalecer la práctica reflexiva y el liderazgo del docente, para cambiar el pensamiento pedagógico tradicional, sustentado en el paradigma del dominio de contenidos profesionales, y avanzar hacia la transformación de un nuevo ser docente que actúe con una plasticidad pedagógica sobre la base de una práctica reflexiva que

considere la observación crítica y sistemática del aprendizaje del alumnado, a fin de replantear sus propias estrategias de enseñanza. En este punto, es importante recordar que la reflexión de la práctica docente se logra con el análisis del núcleo pedagógico, es decir, el encuentro entre el profesor, el estudiante y el currículum (Elmore, 2010). No es posible reflexionar sin vincular la tarea docente con los propósitos educativos para interpelar, comprender y resolver las problemáticas derivadas de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Podemos concluir que un pensamiento pedagógico renovado promueve una comprensión profunda y crítica del liderazgo del docente y del compromiso socioeducativo para promover experiencias de aprendizaje situadas, democráticas, inclusivas e integrales que respondan, tanto al derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes, como al aprendizaje colaborativo y al desarrollo profesional entre pares y, en definitiva, al bienestar de la comunidad educativa de la que forma parte.

Respecto a la investigación educativa de la práctica, los maestros necesitan superar el horizonte que limita la observación de su propio quehacer docente y que los lleva a externalizar los problemas educativos en los que no se reconocen como implicados. Esta forma de pensamiento pedagógico habitual requiere acercarse al sentido de qué, cómo y para qué se aprende. Este desafío, invita a los formadores de maestros a desarrollar una práctica reflexiva como un hábito que involucra sostener un profundo compromiso intelectual que permita poner en tela de juicio la formación inicial docente (Villagra *et al.*, 2022), con el propósito que los futuros maestros desarrollen un pensamiento pedagógico que nace de la reflexión crítica, permanente y situada, y de la toma de conciencia del liderazgo que tienen como docentes para identificar, comprender y resolver problemas pedagógicos que obstaculizan el proceso de aprendizaje profesional y escolar.

Referencias

- Barkhuizen, G.; A. Burns; D. Kenan; M. Wyatt (2018). *Empowering Teacher Researchers Empowering Learners*. UK: IATEFL.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in Teacher Education: Issues Emerging from a Review of Current Literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123-141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Buendía, X.; L. Zambrano; E. Insuasty (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*, (47), 179-195. <https://doi.org/10.17227/folios.47-7405>
- Bush, T. (2016). Mejora escolar y modelos de liderazgo. En Weinstein, J. (ed.). *Liderazgo educativo en la Escuela: nueve miradas*. Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 19-38.

- Caena, F. (2021). Bridge over Troubled Water: Induction Pointers for Teacher Leadership. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 5-26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18534>
- Cabrera, V.; C. Soto (2020). ¿Cómo Aprendemos? El docente enseñante y aprendiz que acompaña a los estudiantes en su exploración hacia el (auto)aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 269-290. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8155>
- Cantón-Mayo, I.; M. Tardif (2018). *Identidad profesional docente*. España: Narcea.
- Capocasale, A. (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? En Abero, L.; L. Berardi; A. Capocasale; S. García; R. Rojas (coords.). *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Argentina: CLACSO, 32-47.
- Catalán, J. (2017). Investigación y docencia: una vinculación necesaria y posible. En F. Araya, F. (ed.). *Desarrollo del pensamiento geográfico: aportes para la vinculación entre investigación docencia*. Chile: Editorial Universidad de La Serena, 17-32.
- Cochran-Smith, M. (2020). Teacher Education for Justice and Equity: 40 Years of Advocacy. *Action in Teacher Education*, 42(1), 49-59. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1702120>
- Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Inglaterra: Pearson.
- Darling-Hammond, L.; M. Hyler; M. Gardner (2017). Effective Teacher Professional Development, *Learning Policy Institute*. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
- Díaz, E.; C. Núñez (2021). Implementación del diálogo pedagógico como estrategia metodológica que contribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación inicial docente. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 18(36), 42-54. <https://doi.org/10.29197/cpu.v18i36.424>
- Domingo, Á. (2020). *Profesorado reflexivo e investigador. Propuestas y experiencias formativas*. España: Narcea.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Chile: Fundación Chile.
- European Commission (2019). How Can Leadership Support Teacher Development and Careers? *ET2020 Working Group Schools. Peer Learning Activity*. https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/files/Leadership%20support%20to%20teacher%20careers_FINAL%20REPORT.pdf
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- García, J.; S. Madarova (2021). Hacia un pensamiento investigador en el practicum del grado de maestro: el caso de la Universidad de Alcalá. *Laplage em Revista*, 7(1), 2-8.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Argentina: Siglo XXI Editores.

- Hargreaves, A.; M. O'Connor (2020). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. España: Morata.
- Huber, C.; N. Kuncel (2016). Does College Teach Critical Thinking? A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 86(2), 431-468. <https://doi.org/10.3102/0034654315605917>
- Kemmis, E.; R. McTaggart (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Morata.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient Truths about Teacher Learning: Towards Professional Development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Lara, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 4-25. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.802>
- Marcelo, C.; D. Vaillant (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. España: Narcea.
- Mintrop, R. (2016). *Design-Based School Improvement. A Practical Guide for Education Leaders*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Mintrop, R.; M. Órdenes; C. Madero (2018). Resolución de problemas para la mejora escolar: el enfoque del design development. En Weinstein, J.; G. Muñoz (eds.). *Liderazgo educativo en la escuela: trece miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales, 323-354.
- Naranjo, M.; F. Guerra (2021). La formación investigativa en los estudiantes de licenciatura en Educación Básica. Una revisión sistemática, *Delectus. Revista Científica INICC-Perú*, 4(1), 39-49. <https://doi.org/10.36996/delectus.v4i1.100>
- Nguyen, D.; A. Harris; D. Ng (2019). A Review of the Empirical Research on Teacher Leadership (2003-2017): Evidence, Patterns and Implications, *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-80. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>
- Nocetti, A. (2016). Facilitadores de reflexión docente durante la práctica profesional en escuelas vulnerables de Concepción, Chile. *Revista Educadi*, 1(1), 41-54. <https://repositoriodigital.uct.cl/server/api/core/bitstreams/46b77c06-64fb-4716-9cd1-443b95cb62d0/content>
- Nocetti, A.; J. Hizmeri; J. Arriagada (2019). Narrativas, prácticas reflexivas y saberes pedagógicos en docentes en formación. *Revista Panamericana de Pedagogía, Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (28), 203-228. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1673>
- Palencia, V.; S. Villagra; B. Rubia (2019). Posibilidades y tensiones del docente-investigador en la escuela. El caso de Argentina, Brasil, Colombia y México. *Revista Fuentes*, 21(1), 115-134. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.08>
- Perines, H.; J. Murillo (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 251-268. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100015>

- Perines, H.; K. Campaña (2019). La “alfabetización” de los futuros docentes en investigación educativa: una reflexión teórica desde el contexto de Chile. *RECIE, Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 3(1), 7-18. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp7-18>
- Perines, H. (2020). El camino hacia un modelo formativo en investigación educativa al interior de las carreras de pedagogía. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 241-256. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941perines13>
- Ponce, N.; P. Camus (2019). La práctica como eje formativo-reflexivo de la formación inicial docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(37), 113-128. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191837ponce1>
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje: el cambio educativo como movimiento social*. México: Grano de Sal.
- Rubio, M.; M. Torrado; C. Quirós; R. Valls (2018). Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes de último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar su trabajo de fin de grado. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 335-354. <https://doi.org/10.5209/rced.52443>
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Revista Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701158626>
- Ruffinelli, A. (2021). Oportunidades para aprender a ser profesor reflexivo en el currículum formativo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 137-156. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9374>
- Sáez, G.; D. Campos; M. Suckel; G. Rodríguez (2019). Práctica colegiada en la formación inicial docente y construcción del saber pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 811-831. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1293/1220>
- Sala, A.; Y. Punie; V. Garkov; M. Cabrera (2020). *Life-Comp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/302967>
- Salinas-Espinosa, Á.; T. Rozas-Assael; P. Cisternas-Alarcón; C. González-Ugalde (2019). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 95-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.fapr>
- Schön, D. (1992). *Formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. España: Morata.
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.
- Villagra, C.; M. Mellado; M. Leiva; S. Sepúlveda (2022). Prácticas evaluativas en la formación inicial de docentes: un estudio *self study* colaborativo. *Revista Sophia Austral*, 28, 1-23. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222803>

Wenner, J.; T. Campbell (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature, *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>

Zavala, A. (2019). ¿Qué investiga una investigación práctica de la práctica de la enseñanza? *Cuadernos del Claeh*, 38(109), 29-46. <https://doi.org/10.29192/CLAEH.38.2>