

ARTÍCULO

EL ROL DE LA EXPERIENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LA PROFESIÓN DOCENTE: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA¹

MARIE-HÉLÈNE MASSE-LAMARCHE¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8854-7884>
masse_lamarche.marie-helene@uqam.ca

JAVIER NÚÑEZ-MOSCO²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7171-8392>
javier.nunez@cyu.fr

CATALINA NÚÑEZ-DÍAZ³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4160-5597>
catalina.nunez-diaz@etu.u-paris.fr

¹ Université du Québec à Montréal. Montreal, Quebec (QC), Canadá.

² Cergy Paris Université. Cergy, Francia; Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe – SUMMA. Santiago, Región Metropolitana (RM), Chile.

³ Université Paris Cité. París, Francia.

RESUMEN: Dada la relevancia del practicum como espacio de aprendizaje profesional en la formación del profesorado, este artículo se propone identificar cómo ha sido abordado el aprendizaje experiencial durante el practicum por los estudios especializados. Para ello, se realizó una “revisión sistemática de literatura” de escritos producidos en educación entre 2000 y 2021 (n = 58). De un meta-análisis cualitativo surgieron tres categorías temáticas en torno al aprendizaje experiencial: marcos del aprendizaje experiencial, fundamentos y organizadores del aprendizaje experiencial y saberes emanados del aprendizaje experiencial. Dichos elementos permiten una comprensión global del rol y los límites del aprendizaje experiencial, pero también de los fundamentos, organizadores y dispositivos de formación que lo fomentan y, finalmente, de los saberes que emanan del conjunto de los procesos. El trabajo termina identificando posibles desafíos para realizar el aprendizaje experiencial, destacando la importancia de reflexionar sobre la experiencia y, con ello, aportar a la formación del profesorado.

Palabras clave: aprendizaje experiencial, saber experiencial, formación inicial docente, practicum.

¹ Artículo publicado con financiamiento de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* - CAPES/Brasil para los servicios de edición, diagramación y conversión de XML y financiamiento del *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* - CNPq/Brasil para traducción del artículo al inglés.

O PAPEL DA EXPERIÊNCIA NA APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO DOCENTE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

RESUMO: Dada a relevância do estágio como espaço de aprendizado profissional na formação de professores, este artigo tem como objetivo identificar como tem sido abordada a aprendizagem experiencial durante o estágio por estudos especializados. Para isso, foi realizada uma "revisão sistemática da literatura" de textos produzidos em educação entre 2000 e 2021 ($n = 58$). A partir de uma meta-análise qualitativa, surgiram três categorias temáticas em torno da aprendizagem experiencial: marcos da aprendizagem experiencial, fundamentos e organizadores da aprendizagem experiencial, e saberes provenientes da aprendizagem experiencial. Esses elementos permitem uma compreensão global do papel e dos limites da aprendizagem experiencial, mas também dos fundamentos, organizadores e dispositivos de formação que a promovem e, finalmente, dos saberes que emanam do conjunto dos processos. O trabalho é concluído identificando possíveis desafios para aprimorar a aprendizagem experiencial, destacando a importância de refletir sobre a experiência e, assim, contribuir para a formação de professores.

Palabras chave: aprendizagem experiencial, conhecimento experiencial, formação inicial de professores, practicum.

THE ROLE OF EXPERIENCE IN LEARNING TEACHING PROFESSION: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

ABSTRACT: Given the relevance of the practicum as a place for professional learning in teacher education, this article aims to identify how experiential learning during the practicum has been approached by specialized studies. For this purpose, a "systematic review of literature" of writings produced in education between 2000 and 2021 was conducted ($n = 58$). Three thematic categories of experiential learning emerged from a qualitative meta-analysis: frameworks of experiential learning, foundations and organizers of experiential learning, and emerging knowledge of experiential learning. These elements allow a global understanding of the role and limits of experiential learning, but also of the foundations, organizers and educational arrangements that promote it and, finally, of the knowledge that emanates from the processes as a whole. The paper concludes by identifying possible challenges to enhance experiential learning, highlighting the importance of reflecting on the experience, and thus contribute to teacher training.

Keywords: experiential learning, experiential knowledge, pre-service teacher education, practicum.

INTRODUCCIÓN

El lugar de la experiencia en el aprendizaje tiene una reconocida importancia en el mundo profesional en general, tanto así que muchas veces la experiencia pareciera ser reconocida ampliamente como la principal fuente de aprendizaje profesional (Balleux, 2000). En el dominio de la educación, esta idea se arraigó inicialmente en la filosofía de la experiencia de John Dewey. En su libro *Experience and Education* (Dewey, 1938), el autor defiende la tesis de la necesaria y profunda relación entre educación y experiencia, lo que implica un vínculo directo con una concepción general del aprendizaje. Desde entonces, la comprensión del fenómeno se ha enriquecido con múltiples aportes, como la modelización del aprendizaje experiencial que ofrece Kolb (1984) o las teorías de Schön (1983) sobre la influencia de la reflexión en el marco de la acción pedagógica.

En el caso del docente, experiencia y aprendizaje han sido nociones centrales para el estudio sobre su formación práctica. Roger et al. (2014) señalan que las perspectivas de investigación que se interesan por este tema son diversas en términos de la comprensión de los mecanismos y procesos que componen la experiencia. A pesar de ello, la literatura especializada no necesariamente logra aclarar el funcionamiento o la articulación entre experiencia y aprendizaje. Asimismo, son escasos los trabajos científicos dedicados a la comprensión de los mecanismos involucrados en el aprendizaje en contexto real de trabajo, es decir, aquellos a través de los cuales el docente construye habilidades y saberes en la acción profesional dentro de un contexto de ejercicio diario (Dumoulin, 2014). Por otra parte, los mecanismos que favorecen la emergencia de nuevos saberes entre los profesores en formación no son bien conocidos (Baconnet y Bucheton, 2011), así como tampoco está bien identificada la naturaleza del conocimiento que surge de la experiencia (Almeyda Hidalgo, 2016).

En las últimas décadas, varias concepciones se han sucedido entre sí con respecto al aprendizaje experiencial, a veces a través de visiones diametralmente opuestas, muchas veces dentro de diversas tipologías sobre el conocimiento profesional, y provenientes de diferentes epistemologías (Balleux, 2000). En este contexto, nos parece menester sistematizar los trabajos científicos que se encuentran diseminados y que, a través de un metaanálisis, podrían ser un aporte en la comprensión de los modos en que se ha estudiado el vínculo entre experiencia y aprendizaje en el contexto de la profesión docente.

Para alcanzar dicho objetivo, se propone una “revisión sistemática de la literatura” (Petticrew y Roberts, 2006) cuyo propósito es comprender cómo se ha estudiado más recientemente (desde el 2000) el rol de la experiencia en el aprendizaje y sus articulaciones con el contexto de la formación del profesorado, especialmente a través de las prácticas profesionales (*practicum*). En este contexto, formulamos las siguientes interrogantes: ¿qué permite y no permite el aprendizaje experiencial? ¿Cuáles son las condiciones necesarias para que la experiencia produzca aprendizaje? ¿Cuáles son los fundamentos y los organizadores involucrados en la experiencia? ¿Cuáles son los dispositivos de formación que fomentan el aprendizaje experiencial? ¿Cómo se convierte una experiencia formativa en una experiencia que produce conocimiento y cómo se caracteriza el conocimiento/saber resultante?

Para intentar responder a estas interrogantes, este artículo se estructura en tres partes. La primera de ellas explicita las elecciones metodológicas que permitieron retener un corpus de trabajos científicos recientes para la realización de la revisión sistemática de la literatura. La segunda parte presenta los resultados del metaanálisis cualitativo realizado, utilizando las siguientes tres categorías temáticas emergentes: marcos del aprendizaje experiencial, fundamentos y organizadores del aprendizaje experiencial y saberes emanados del aprendizaje experiencial. Finalmente, la tercera parte presenta una discusión/conclusión que sintetiza de modo crítico los principales resultados y abre perspectivas investigativas e implicaciones para la formación del profesorado.

METODOLOGÍA

La metodología empleada se inscribe en la lógica de la “revisión sistemática de literatura”, entendida como “Una revisión que se esfuerza por identificar, valorar y sintetizar de forma exhaustiva todos los estudios relevantes sobre un tema” (Petticrew y Roberts, 2006, p. 19). Desde un punto de vista operatorio, se retuvieron seis bases de datos diferentes (Cairn.info, Érudit, Web of Science, SCOPUS, Redalyc y SciELO), consideradas como relevantes y referentes en los tres idiomas en que se determinó realizar la búsqueda del material bibliográfico (francés, inglés y español). Se optó por retener la literatura reciente, constituida por artículos y capítulos de libros publicados entre 2000 y 2021. Para sistematizar la literatura sobre el tema de interés, se adoptó un enfoque en tres etapas, basadas en las orientaciones para revisiones sistemáticas y metaanálisis planteados por la Declaración PRISMA (Moher et al., 2009):

- *Etapas 1 de búsqueda:* Se utilizaron los siguientes términos de búsqueda: (savoirs d'expérience) Y (apprentissage), (connaissance ouvragée) Y (apprentissage); (experiential knowledge) Y (teacher), (working knowledge) Y (teacher); (saber de la experiencia) Y (docente), (saberes del trabajo) Y (docente). En esta etapa se aplicaron también criterios de exclusión, dejando fuera todas las contribuciones en las que el aprendizaje por experiencia tiene lugar *online*: pasantías *online*, análisis de prácticas *online* y otros dispositivos de formación y aprendizaje *online* en contexto de prácticas. Esta elección surge de una preocupación por la uniformidad, considerando que los entornos *online* no pueden reproducir ciertos aspectos relacionados con la práctica en contexto real, en particular, la gestión del aula, las interacciones con otros miembros de la institución educativa, la toma de decisiones en contextos escolares, etc.

- *Etapas 2 del primer filtro de retención de textos:* Lectura de títulos y resúmenes para retener artículos y capítulos de libros relevantes, es decir, los que abordan directamente un tema vinculado al aprendizaje de la profesión docente a través de la experiencia en contexto de practicum.

- *Etapas 3 de sistematización y segundo filtro de retención:* Lectura completa de textos y análisis de contenido. Importación de los datos al software de gestión de datos bibliográficos Zotero, importación de los elementos bibliográficos y los textos al software NVivo, y exclusión de los artículos irrelevantes. Los datos recopilados en cada una de las etapas se ven a continuación (ver tabla 1):

Tabla 1. Consolidación del corpus (2000-2021)

	<i>Érudit</i>	<i>Cairn.info</i>	<i>Web of Science</i>	<i>SCOPUS</i>	<i>SciELO</i>	<i>Redalyc</i>
Etapas 1	107	257	65	207	94	195
Etapas 2	21	14	12	10	8	13
Etapas 3	12	7	11	9	7	12
58 referencias seleccionadas						

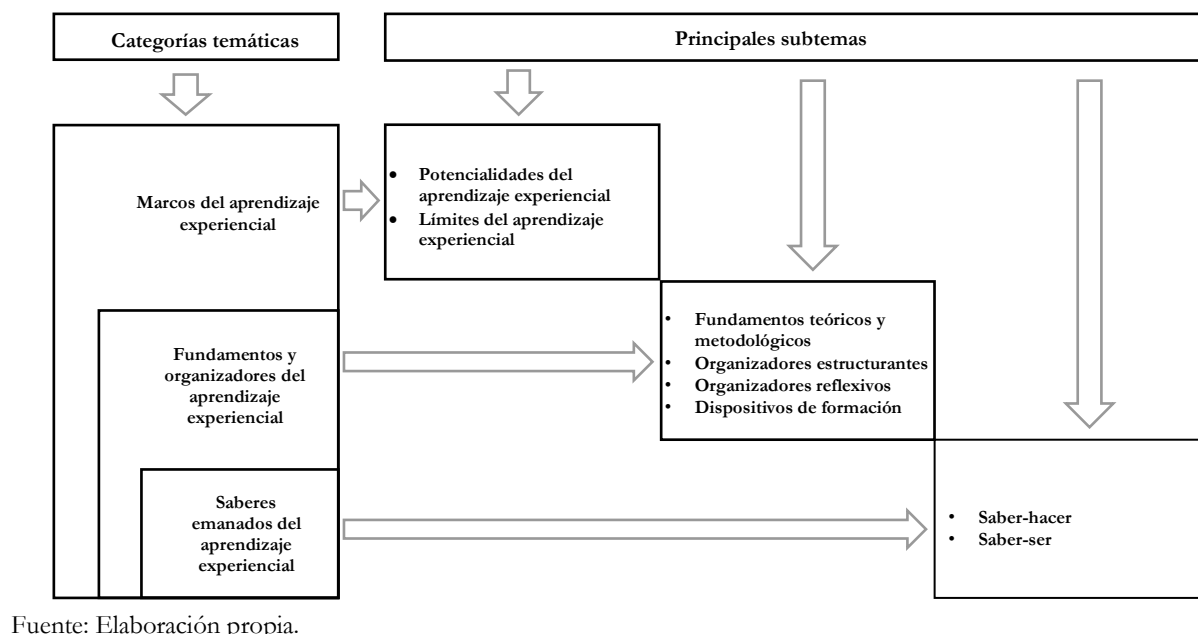
Fuente: Elaboración propia.

Tras dichas etapas, se consolidó el corpus y se procedió a su codificación a través del software NVivo 12. Se predeterminaron nodos para identificar en las fuentes retenidas los siguientes elementos: tema, objeto (s) de estudio, país, marcos teóricos, definición de experiencia/aprendizaje experiencial, enfoque metodológico, método de recopilación de datos, características de la muestra, nivel escolar implicado y principales aportes de la investigación. Para los propósitos específicos del presente artículo, se retuvieron las definiciones propuestas por los autores que se relacionan con el aprendizaje experiencial y la experiencia y los resultados de sus investigaciones. Sobre la base de estos datos, se realizó un metaanálisis cualitativo-inductivo de densificación; primeramente, llevado a cabo de modo individual por cada investigador participante (3 en total), para luego triangular los resultados en un proceso interjuez (Núñez-Moscote, 2017). Dicho ejercicio individual e interjuez fue estructurado a partir de un análisis de tipo “categoría conceptualizante” (Paillé y Mucchielli, 2012) que permitió la emergencia de categorías temáticas y subtemas asociados a los estudios sobre el aprendizaje experiencial. En este análisis del corpus textual de 58 producciones primaron las categorías, por lo que los diversos artículos contribuyeron a veces a un solo subtema, pero muchas veces a varios de ellos. Los detalles de las distribuciones entre las referencias (número de documentos que permiten levantar la categoría) y las apariciones (número de extractos de los documentos que contribuyen a la categoría) se presentan en los resultados, junto a los comentarios de la figura 1.

RESULTADOS

Tres categorías temáticas y algunos principales subtemas asociados a cada una de dichas categorías fueron el resultado del meta-análisis cualitativo:

Figura 1. Estudios en torno al aprendizaje experiencial de la profesión docente



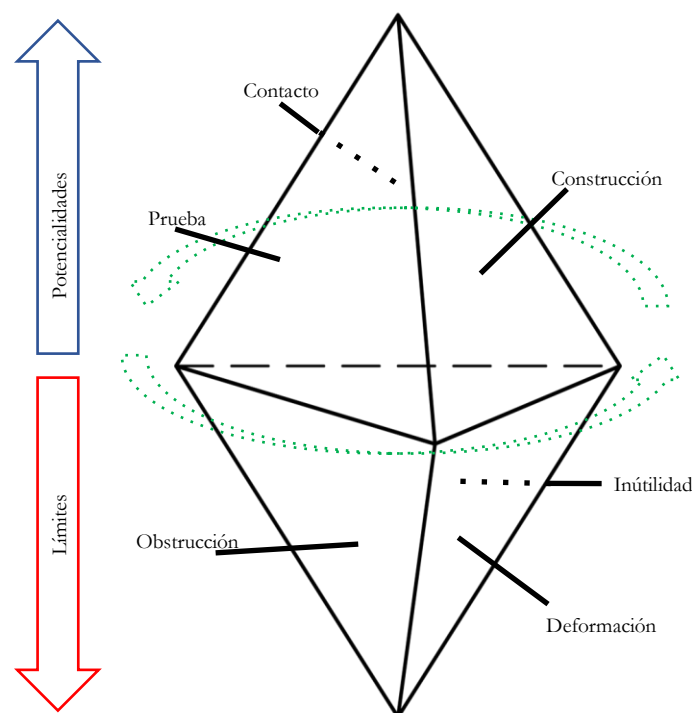
Desde un punto de vista descriptivo, la categoría temática marcos del aprendizaje experiencial emerge de 30 referencias en total (44 apariciones), con 25 referencias para el subtema potencialidades del aprendizaje experiencial (36 apariciones) y 5 referencias para el subtema límites del aprendizaje experiencial (8 apariciones). La categoría temática fundamentos y organizadores del aprendizaje experiencial se levantó con 28 referencias únicas en total (98 apariciones), repartidas en los subtemas: fundamentos teóricos y metodológicos con 10 referencias (54 apariciones); organizadores estructurantes con 5 referencias (16 apariciones); organizadores reflexivos con 3 referencias (10 apariciones); y dispositivos de formación con 6 referencias (6 apariciones). Finalmente, la categoría temática saberes emanados del aprendizaje experiencial se levantó con 32 referencias (38 apariciones). Cada elemento de la figura 1 es explicado de modo detallado y caracterizado a través de la literatura asociada en las subsecciones siguientes.

Marcos del aprendizaje experiencial

Esta primera categoría temática emergente reenvía al rol que juega el aprendizaje experiencial de la profesión docente. La noción de “marco” es empleada en el sentido de Goffman (1991): toda experiencia, situación o actividad social se presta a variados “marcos” entendidos como orientaciones, límites y/o regulaciones. En definitiva, se trata de la identificación, a partir de la literatura especializada, de lo que el aprendizaje experiencial permite e impide o limita. Así, el análisis de los estudios en torno al aprendizaje experiencial de la profesión docente permite caracterizar dichos marcos desde dos subtemas: (1) potencialidades del aprendizaje experiencial, con las facetas de contacto, prueba y construcción (en azul en la figura 2); y (2) límites del

aprendizaje experiencial, con las facetas de inutilidad, obstrucción y deformación (en rojo en la figura 2). En su conjunto, tanto subtemas como sus respectivas facetas constituyen los marcos del aprendizaje experiencial y pueden ser representados de la siguiente manera:

Figura 2. Marcos del aprendizaje experiencial: subtemas y facetas



Fuente: Elaboración propia.

Desde una visión global (ver figura 2) de los marcos del aprendizaje experiencial (este último representado por una flecha verde), se identifican sus potencialidades y límites, activando de modo individual o múltiple diversas facetas. Describimos a continuación los distintos componentes identificados en los estudios:

Potencialidades del aprendizaje experiencial

En primer lugar, la experiencia comporta potencialidades para el aprendizaje de la profesión docente, evidenciando su riqueza y valor (ver flecha azul, figura 2). Desde la literatura, se identifican tres facetas o características de la experiencia:

- Genera *contacto* con los contextos profesionales, es decir, que ofrece una entrada a la realidad del trabajo docente que permite, potencialmente, ampliar los conocimientos sobre las características de los establecimientos, las y los estudiantes, los equipos pedagógicos, etc. Estos conocimientos se inician en la experiencia del contexto escolar (Duquesne-Belfais, 2008; Gibson, 2013; Vanhulle et al., 2007; Roger et al., 2014; Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2013) y permiten, además, acceder y comprender el carácter humano y “artesanal” del proceso educativo (Muhamad y Sánchez de Varela, 2009);

- Permite *probar* el conocimiento y las competencias profesionales, en tanto representa un terreno de experimentación o de “test” de los aprendizajes realizados principalmente en la formación inicial (Altet, 2008; Baconnet, 2014; Colén Riau y Castro González, 2017; Vanhulle et al., 2007), así como del grado de dominio de las situaciones profesionales (Daguzon y Goigoux, 2012) y de las adaptaciones necesarias que deben ser realizadas para trabajar en determinados contextos (Forget, 2020). Asimismo, la experiencia es condición necesaria para que las y los futuros profesores logren subjetivar y arraigar sus conocimientos pedagógicos a través del ensayo y el error (Tang et al., 2012);

- Permite *construir* el conocimiento y las competencias profesionales, en tanto ofrece la posibilidad de reelaborar, traducir y transformar el conocimiento y las competencias profesionales a la luz de la pertinencia de su movilización en situaciones reales de trabajo (Çakmak, 2013; Colén Riau y Castro González, 2017; Duquesne-Belfais, 2008; Forget, 2020; Gibson, 2013; Smitter, 2009; Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2013; Vanhulle et al., 2007). Dada su función crítica en el aprendizaje de la profesión, representa el fundamento mismo de la profesionalidad (Altet, 2008) y un verdadero motor de desarrollo y aprendizaje profesional (Baconnet, 2014; Boutet et al., 2016; Muhamad y Sánchez de Varela, 2009) al permitir el ejercicio de conceptualización de la acción y de identificación de “reglas” generalizables a otras situaciones similares (Beckers, 2009; Daguzon y Goigoux, 2012) o bien de actualización de esquemas de acción transferibles (Deprit y Van Nieuwenhoven, 2018). La perspectiva situada y social que ofrece el aprendizaje experiencial (Guevara, 2017; Nkambule y Mukeredzi, 2017) permite reelaborar los saberes profesionales desde la vivencia cotidiana y en interacción con otros (Bobadilla Goldschmidt et al., 2009; Cárdenas Pérez et al., 2012; Frisch, 2014). El trabajo reflexivo sobre la experiencia (Rodríguez-Hidalgo et al., 2015) lleva al actor a conectarse con el proceso subjetivo-interpretativo característico de la actividad de enseñar (Roger et al., 2014), donde la verbalización, entre otras herramientas, permite una reconexión entre teoría y práctica (Sjöberg y Nyberg, 2020).

Límites del aprendizaje experiencial

En segundo lugar, la experiencia no sólo comporta potencialidades, sino además límites o frenos en términos de aprendizaje profesional (ver flecha roja en la figura 2). Los trabajos científicos explorados permiten identificar 3 facetas de este tipo:

- La *inutilidad* como límite para el aprendizaje experiencial, lo que es constatado por algunos trabajos que, junto con valorar las experiencias provistas por la formación práctica, identifican claramente que no toda experiencia es útil para el aprendizaje de la profesión (Boudreau, 2001; Cortéz y Montecinos, 2016). Asimismo, una mayor cantidad de horas de práctica no asegura por sí misma una mejor aplicación de los saberes teóricos en las situaciones profesionales y existiría además una importante dificultad en la detección de las condiciones necesarias para el aprendizaje experiencial (Kulgemeyer et al., 2020);

- La *obstrucción* como límite para el aprendizaje experiencial, donde algunos trabajos señalan que las experiencias en las escuelas poseen el potencial de generar formas de percibir e interpretar que bloquean el aprendizaje (Cortéz y Montecinos, 2016). Asimismo, el fuerte arraigo de las preconcepciones de los profesores en formación sobre lo que es enseñar puede representar un escollo mayor para el aprendizaje experiencial, ya que este proceso implicaría abolir dichas preconcepciones para dar lugar a nuevos conocimientos (Tang et al., 2012);

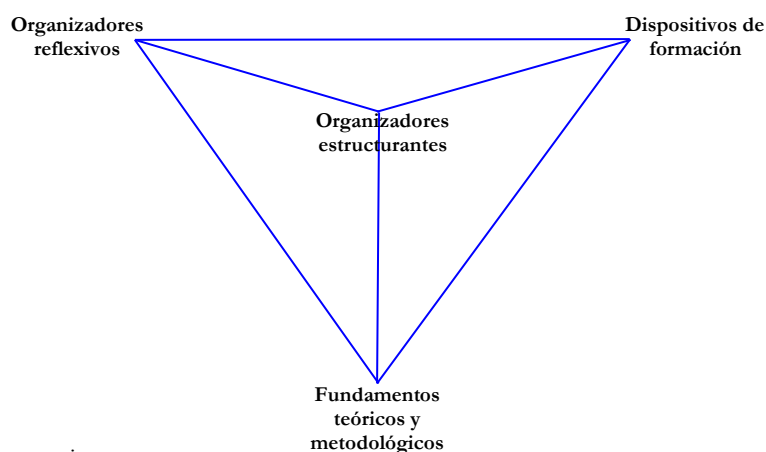
- La *deformación* como límite para el aprendizaje experiencial, donde la literatura señala que algunas experiencias pueden “desenseñar” o “deformar” el aprendizaje de los profesores en formación al detener o distorsionar la experiencia futura (Colén Riau y Castro González, 2017). En este sentido, los profesores en formación pueden aprender rutinas que reproducen formas de hacer de las y los profesores-guía en las escuelas, en franca tensión con nuevas formas de enseñar o de hacer (Schmidt, 2010). En muchos casos se puede tratar de la

simple repetición por parte de las y los practicantes de los “gestos profesionales” de profesores experimentados, sin necesariamente entenderlos (Vacher, 2015).

Fundamentos y organizadores del aprendizaje experiencial

La literatura nos enfrenta a una dificultad mayor al intentar identificar descripciones detalladas de cómo los procesos de aprendizaje experiencial se llevan a cabo durante las prácticas profesionales de los futuros docentes. Sin embargo, es posible recoger fundamentos y organizadores del proceso que son mencionados en los trabajos seleccionados: fundamentos teóricos y metodológicos (en qué elementos se basan los trabajos), organizadores estructurantes (dinámica propuesta), organizadores reflexivos (objetivo principal) y dispositivos de formación (integración a la formación).

Figura 3. Fundamentos y organizadores del aprendizaje experiencial



Fuente: Elaboración propia.

Todos los elementos evocados (ver figura 3) son explicitados en los subapartados siguientes.

Fundamentos teóricos y metodológicos

Los textos sitúan las experiencias de aprendizaje experiencial dentro de una diversidad de propuestas teóricas y metodológicas que permiten comprender los lineamientos del trabajo en terreno de los futuros docentes.

- Los *fundamentos teóricos*; el constructivismo se menciona como uno de los referentes del trabajo de los futuros docentes en los establecimientos educacionales (Durand, 2008; Tang et al., 2012), sustentado por los trabajos de Vygotsky (Cárdenas Pérez et al., 2012; Duquesne-Belfais, 2008; Floro y Lespinat, 2009; Rigelman y Ruben, 2012; Roger et al., 2014; Vanhulle et al., 2007), Kolb (Márquez-García et al., 2020; McCrocklin, 2020; Payá et al., 2018; Rodríguez-Hidalgo et al., 2015), la teoría del aprendizaje social de Bruner (Baconnet, 2014; García, 2012; Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2013) y la perspectiva de Schön (Baconnet y Bucheton, 2011; Beckers, 2009; Colén Riau y Castro González, 2017; Deprit y Van Nieuwenhoven, 2018; Guevara, 2017). Siguiendo la misma línea, se destaca, principalmente, la teoría de la indagación y de la experiencia de Dewey, siendo este autor uno de los referentes más referenciados en la literatura de la temática (Almeyda Hidalgo, 2016; Boutet et al., 2016; Durand, 2008; Gremion, 2018; Kuter y Ozer, 2020; Márquez-García et al., 2020; Schmidt, 2010). Si bien los autores se apoyan en una pluralidad de referentes, algunos son mencionados con mayor frecuencia. Cabe destacar que algunos autores no mencionan

ningún autor de referencia ni paradigma teórico en sus trabajos para definir o anclar el aprendizaje experiencial ($n = 18$), lo que explica el número reducido de elementos detallados en esta subsección. La tabla 2 muestra el uso de estos marcos teóricos mencionados con mayor frecuencia y las justificaciones de los autores para recurrir a ellos en la investigación del aprendizaje experiencial.

Tabla 2. Fundamentos teóricos más frecuentes

<i>Justificaciones de las elecciones teóricas realizadas por los autores</i>	
Dewey (n=7)	Ofrecer un fundamento teórico que explica por qué y cómo la reflexión transforma la práctica en aprendizaje profesional (Almeyda Hidalgo, 2016; Kuter y Ozer, 2020; Márquez-García et al., 2020; Schmidt, 2010). Comprender cómo la experiencia, transformada por la reflexión, se convierte en un proceso de indagación que permite construir conocimientos interconectados y desarrollar la comprensión del mundo (Boutet et al., 2016; Durand, 2008; Gremion, 2018).
Vygotsky (n = 6)	Proporcionar una teoría integrada de la formación intelectual (Duquesne-Belfais, 2008). Apoyar teóricamente la idea de que la construcción del saber es un proceso social y progresivo (Cárdenas Pérez et al., 2012; Rigelman y Ruben, 2012) y está históricamente arraigada (Floro y Lospinat, 2009). Aclarar, a partir de la noción de “experiencia crucial”, cómo los docentes en formación dan sentido a las situaciones nuevas y desestabilizadoras que viven durante las prácticas (Roger et al., 2014; Vanhulle et al., 2007).
Schön (n = 5)	Aportar las matizaciones propias de la reflexión sobre y en la acción del autor (Beckers, 2009; Deprit y Van Nieuwenhoven, 2018). Subrayar la idea de que la reflexión sobre la acción transforma la experiencia vivida en conocimiento profesional (Baconnet y Bucheton, 2011). Abordar el prácticum no solo como una experiencia práctica, sino como una situación diseñada intencionalmente para que el futuro docente aprenda la práctica profesional (Colén Riau y Castro González, 2017; Guevara, 2017).
Kolb (n = 4)	Proporcionar un marco operativo para transformar las experiencias concretas en un aprendizaje reflexivo y estructurado (Márquez-García et al., 2020; McCrocklin, 2020; Payá et al., 2018). Sugerir que el aprendizaje se inicia con la incorporación a una práctica real y se desarrolla a través de círculos progresivos de reflexión continua, buscando que la práctica esté cada vez mejor fundamentada y adaptada al contexto concreto (Rodríguez-Hidalgo et al., 2015).
Bruner (n = 3)	Apoyar la idea de que la toma de conciencia permite al formado organizar microacontecimientos en sistemas coherentes, construyendo representaciones internas (“mapas cognitivos”) que orientan su desarrollo profesional (Baconnet, 2014). Ofrecer, en la prolongación de la perspectiva de Vygotsky, un marco conceptual preciso (el concepto de andamiaje) que permite analizar cómo las interacciones de tutela, basadas en el diálogo, apoyan la construcción del conocimiento y la autorregulación del aprendizaje (García, 2012; Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2013).

Fuente: Elaboración propia.

● Los *fundamentos metodológicos*; de las 58 referencias, siete son de carácter teórico y no forman parte de los elementos discutidos más adelante, que se refieren a los autores de referencia metodológica citados (fuentes metodológicas), a los espacios o dispositivos de formación

analizados en los estudios y a los enfoques metodológicos elegidos, para dar luz a los aprendizajes experienciales. Esos elementos pueden estar agrupados según cinco objetos de investigación principales entre los 51 trabajos empíricos, como se puede observar en la tabla 3.

Tabla 3. Fundamentos metodológicos

<i>Objetos</i>	<i>Fuentes metodológicas</i>	<i>Espacios o dispositivos de formación analizados</i>	<i>Enfoques metodológicos</i>
1. Naturaleza de los saberes adquiridos o movilizados durante las prácticas (n = 20)	Clot (1999) Clot y Faïta (2000) Miles y Huberman (1994) (n = 2) Sandín (2003) Yin (2009) Cohen et al. (2011) Engeström, 2005 Goigoux (2007) Blanc (2007) Reinder (2006) Creswell (2008) Dochy et al. (2003) Maykut et al. (1999) Martinic y Villalta (2015)	Prácticas (n = 14) Formación docente entera (n = 2) Entrevistas de prácticas (n = 2) Talleres de escritura (n = 2)	Metodologías cualitativas (n = 18) Metodologías cuantitativas (n = 2)
2. Evaluación o análisis de dispositivos de formación práctica (n = 19)	Vermersch (1994) Stake (1998) Pedaste et al. (2015) Mason (2002) Mattheoudakis (2007) Rowland (2008) Contreras Rondón, (2003) Denzin y Lincoln (2003)	Prácticas (n = 5) Dispositivo de aprendizaje servicio (n = 4) Dispositivo de acompañamiento a la formación práctica (n = 2) Formación docente entera (n = 2) Relatos de formación práctica (n = 1) Aprendizaje basado en la indagación (n = 1) Comunidad de aprendizaje profesional (n = 1) Diarios de prácticas (n = 1) Conversación reflexiva (n = 2)	Metodologías cualitativas (n = 12) Metodologías mixtas (cualitativas y cuantitativas) (n = 5) Metodologías cuantitativas (n = 1) Análisis documental (n = 1)
3. Dificultades, tensiones y desafíos en la formación práctica (n = 5)	Lincoln y Guba (1985) Miles y Huberman (1994) Martinen y Fredrick (2017) Ricoeur (1995)	Prácticas (n = 4) Formación docente entera (n = 1)	Metodologías cualitativas (n = 4) Análisis documental (n = 1)
4. Procesos reflexivos o identitarios involucrados en las prácticas (n = 5)	Sandín (2003) Demazière y Dubar (1997) Creswell (2007) Maykut y Morehouse (1994)	Prácticas (n = 5)	Metodologías cualitativas (n = 3) Metodologías mixtas (n = 2)
5. Planificaciones de prácticas (n = 2)	Van der Maren (1996)	Prácticas (n = 2)	Metodologías cualitativas (n = 2)

Fuente: Elaboración propia.

1. *Naturaleza de los saberes adquiridos o movilizados durante las prácticas* (n = 20); el estudio de la naturaleza de los saberes movilizados, presente en veinte investigaciones, se ha desarrollado mediante metodologías capaces de acceder a los procesos cognitivos y prácticos que emergen en la acción. Estas investigaciones optan por aproximaciones situadas que permiten reconstruir el saber en el momento mismo en que se produce, combinando observaciones de la actividad con verbalizaciones en situación, autoconfrontaciones y análisis de incidentes críticos, lo que facilita captar dimensiones tácitas del saber profesional. Paralelamente, estos estudios emplean entrevistas cualitativas, diarios reflexivos y relatos de experiencia que ayudan a interpretar los significados atribuidos a las acciones y a los saberes que se ponen en juego. La recurrencia de veinte trabajos en este tema muestra una tendencia metodológica consolidada hacia enfoques inductivos y longitudinales, capaces de seguir la transformación del saber a lo largo del proceso formativo.

2. *Evaluación o análisis de dispositivos de formación práctica* (n = 19). El análisis metodológico de los dispositivos de formación práctica, abordado en diecinueve estudios, se caracteriza por enfoques que permiten comprender simultáneamente la lógica estructural del dispositivo, su implementación real y su impacto en estudiantes y formadores. Estas investigaciones combinan análisis de documentos institucionales con entrevistas, observaciones y reconstrucción de trayectorias formativas, lo que posibilita examinar la coherencia pedagógica del dispositivo y su adecuación a las necesidades formativas. En numerosos casos se adoptan diseños mixtos que integran datos cuantitativos sobre uso, satisfacción o impacto con narrativas cualitativas que profundizan en la vivencia subjetiva del dispositivo. La casi equivalencia numérica con el primer tema muestra que los estudios metodológicos sobre dispositivos se apoyan también en estrategias multicapas capaces de articular estructura, práctica y experiencia.

3. *Dificultades, tensiones o desafíos en la formación práctica* (n = 16); las dieciséis investigaciones centradas en las dificultades y tensiones de la formación práctica se sustentan en metodologías cualitativas orientadas a captar el conflicto, la incertidumbre y la complejidad de la experiencia formativa. Estos estudios recurren a entrevistas en profundidad, análisis de incidentes críticos y relatos experienciales que permiten reconstruir las tensiones desde la perspectiva de quienes las viven, prestando especial atención a las interpretaciones, contradicciones y emociones asociadas. La metodología adopta un enfoque hermenéutico que interpreta la forma en que los estudiantes dotan de sentido a los desafíos encontrados, integrando también el análisis contextual de normas, condiciones institucionales y dinámicas relacionales que generan dichos conflictos. El número significativo de estudios en este tema indica una consolidación metodológica en torno a la noción de tensión como fenómeno accesible mediante dispositivos narrativos y contextuales.

4. *Procesos reflexivos o identitarios en las prácticas* (n = 5); los cinco estudios dedicados a los procesos reflexivos e identitarios se apoyan en metodologías sensibles a la subjetividad y a la dimensión narrativa de la experiencia. Estos trabajos utilizan entrevistas narrativas, diarios reflexivos y portafolios comentados para acceder a la manera en que los estudiantes construyen, reorganizan y proyectan su identidad profesional. La codificación temática y los enfoques biográficos inspirados en Dubar permiten analizar los movimientos de continuidad, ruptura y reposicionamiento identitario. Asimismo, algunos estudios incorporan marcos fenomenológicos que se centran en la vivencia directa del sujeto durante la práctica, de modo que la experiencia reflexiva sea comprendida en su espesor emocional y simbólico. La cifra menor de estudios en este tema revela que, aunque metodológicamente robustos, los trabajos sobre identidad requieren dispositivos intensivos y de largo seguimiento que no todos los proyectos pueden implementar.

5. *Planificaciones de prácticas* (n = 2); las dos investigaciones centradas en las planificaciones de prácticas se basan esencialmente en metodologías de análisis documental cualitativo, ya que trabajan sobre un objeto textual que refleja decisiones didácticas anticipadas. Estos estudios analizan la estructura interna de las planificaciones, examinan la coherencia entre objetivos, actividades y evaluación y exploran la manera en que los estudiantes articulan teoría pedagógica y anticipación práctica. El análisis se realiza mediante segmentación en unidades significativas, codificación inductiva y comparación entre documentos, lo que permite identificar patrones de

elaboración didáctica. La baja frecuencia de estudios en este tema sugiere que se trata de un campo metodológico todavía emergente, aunque con un potencial analítico importante para comprender la anticipación profesional.

En términos de fuentes metodológicas, si bien algunas referencias citan autores variados para fundamentar sus enfoques metodológicos, muchas no mencionan ningún autor ($n = 18$). Los espacios de formación analizados se concentran principalmente en la formación práctica ($n = 30$). También se incluyen dispositivos específicos implementados al margen de las prácticas, como talleres de escritura, diarios de práctica y comunidades de aprendizaje profesional ($n = 16$). Asimismo, algunas referencias se han centrado en el estudio de toda la formación inicial docente ($n = 5$). En torno a los enfoques metodológicos, se trata mayoritariamente de estudios cualitativos ($n = 39$); a continuación, se encuentran algunos estudios mixtos ($n = 7$), cuantitativos ($n = 3$) y documentales ($n = 2$).

Más allá de lo presentado en la tabla 3, es posible añadir que varios autores han recurrido a estudios de caso ($n = 16$) con un número reducido de participantes, y que muchos consideran esta aproximación limitada, señalando la importancia de extender futuras investigaciones a un número significativo de participantes (Baconnet, 2014; Cheng et al., 2012; Chien, 2015; Gibson, 2013). Estos elementos también se observan en estudios cualitativos, como los descriptivos o basados en la investigación-acción, que concluyen en la necesidad de una mejor generalización de los resultados (Deprit y Van Nieuwenhoven, 2018; Kuter y Ozer, 2020).

Organizadores estructurantes del aprendizaje experiencial

La experiencia de los futuros docentes en torno a los procesos de aprendizaje experiencial también ha sido descrita en torno a dos dimensiones estructurantes de las instancias de desempeño durante la práctica profesional.

- *La dimensión temporal*; la estructura temporal viene dada por eventos que se suceden durante esta inmersión profesional, en donde los autores tienden a definirlos como instancias en donde una acción es implementada en el aula, y otras en donde los futuros docentes tienen la posibilidad de reflexionar en torno a esta acción y otros elementos que pueden surgir en torno a la experiencia vivida, dándoles una naturaleza de *alternancia* (Baconnet y Bucheton, 2011), *cíclica* (Beckers, 2009), *continua* (Rodríguez-Hidalgo et al., 2015), y que tendería a la *iteración* constante (Frisch, 2014). A partir de lo anterior, los autores señalan que las instancias de reflexión deberían estar presentes en diferentes momentos del proceso inmersivo de los futuros docentes en las aulas: 1) instancias reflexivas posteriores a la acción, o “sobre la acción” (Beckers, 2009; Perez-Roux, 2010; Sjöberg y Nyberg, 2020); 2) instancias reflexivas durante y posteriores a la acción, o “*en la acción*” y “*sobre la acción*” (Deprit y Van Nieuwenhoven, 2018; Tejada Fernández et al., 2017; Villalta Paucar y Martinic Valencia, 2020; Zarzuela Castro y García García, 2020).

- *La dimensión individual-colectiva*; la estructura social del aprendizaje experiencial se asocia a los actores involucrados durante la experiencia de los futuros docentes en las prácticas profesionales. Si bien algunos autores mencionan la *naturaleza personal o individual* de la experiencia (Candela Soto et al., 2020; Cárdenas Pérez et al., 2012), es *predominantemente la naturaleza colectiva* aquella que se destaca durante el proceso (Beckers, 2009; Cárdenas Pérez et al., 2012; García, 2012; Hirmas Ready, 2014; Márquez-García et al., 2020; Rigelman y Ruben, 2012; Schmidt, 2010; Sierra Nieto et al., 2017; Sjöberg y Nyberg, 2020; Tang et al., 2012; Tejada Fernández et al., 2017; Vergara y González, 2017). Esta estructuración colectiva hace hincapié en los diferentes actores e interacciones que estos llevan a cabo y es posible identificar dos tipos: 1) *espacios colectivos de naturaleza reflexiva*: los espacios reflexivos pueden darse en compañía de otros, especialmente de los formadores de los futuros docentes (Beckers, 2009; Sierra Nieto et al., 2017; Vergara y González, 2017), y con otros miembros de la comunidad educativa y los pares de los futuros docentes (Hirmas Ready, 2014; Sjöberg y Nyberg, 2020). Existirían también espacios mixtos, en donde el trabajo colectivo abre también momentos de reflexión a sus participantes (Rigelman y Ruben,

2012); 2) *espacios colectivos de naturaleza diversa*: se destaca que los procesos de aprendizaje experiencial durante la práctica profesional son espacios en donde el futuro docente se encuentra *acompañado* (García, 2012), en donde los formadores facilitan el proceso (Tang et al., 2012). Los momentos colectivos son fuentes de construcción de aprendizaje (Cárdenas Pérez et al., 2012; Schmidt, 2010), en donde los futuros docentes *pueden compartir con la comunidad sus reflexiones* (Márquez-García et al., 2020), las cuales, en ocasiones, pueden surgir también de espacios en donde los miembros de la comunidad comparten sus experiencias (Tejada Fernández et al., 2017).

Organizadores reflexivos del aprendizaje experiencial

A la luz de las características revisadas en la categoría previa, es posible constatarla presencia de *los organizadores reflexivos* como un componente en el cual muchos autores concuerdan a partir de la sistematización de los procesos de aprendizaje experiencial durante las prácticas profesionales de los futuros docentes (Almeyda Hidalgo, 2016; Altet, 2008; Baconnet y Bucheton, 2011; Beckers, 2009; Boutet et al., 2016; Candela Soto et al., 2020; Cárdenas Pérez et al., 2012; Cheng et al., 2012; Colén Riau y Castro González, 2017; Daum et al., 2021; Deprit y Van Nieuwenhoven, 2018; Duquesne-Belfais, 2008; Durand, 2008; Dobrowolska et al., 2016; Fernández et al., 2020; Forget, 2020; Frisch, 2014; Gremion, 2018; Hirmas Ready, 2014; Kuter y Ozer, 2020; Márquez-García et al., 2020; Payá et al., 2018; Perez-Roux, 2010; Rigelman y Ruben, 2012; Rodríguez-Hidalgo et al., 2015; Roger et al., 2014; Schmidt, 2010; Sierra Nieto et al., 2017; Sjöberg y Nyberg, 2020; Tejada Fernández et al., 2017; Vanhulle et al., 2007; Vergara y González, 2017; Zarzuela Castro y García García, 2020). El rol de este componente ha sido descrito como esencial dentro de las prácticas profesionales de los futuros docentes, principalmente debido a su *función en el desarrollo de los aprendizajes* propios de esta etapa en terreno durante la formación de los docentes (Almeyda Hidalgo, 2016; Baconnet y Bucheton, 2011; Beckers, 2009; Cheng et al., 2012; Duquesne-Belfais, 2008; Forget, 2020), y para el *cierre de la brecha teórico-práctica* que puede representar esta instancia para los futuros docentes (Sjöberg y Nyberg, 2020).

Se destaca además la *naturaleza sistemática* que los procesos reflexivos deberían tener durante el aprendizaje experiencial con el fin de lograr los objetivos y el rol esencial que este cumple durante esta etapa de la formación de los futuros docentes (Hirmas Ready, 2014; Márquez-García et al., 2020).

El foco que se da a estas instancias reflexivas se dirige a diversas aristas de la práctica y del entorno en el que los futuros docentes se encuentran inmersos en los pasos prácticos de su formación. Así, podemos organizar estos elementos, principalmente, en dos tipos: *los objetos externos*, que hacen referencia a los objetos del entorno en donde se sitúa la experiencia de la práctica profesional, y *los objetos internos*, referidos al propio docente y su experiencia,

- *Objetos socio-profesionales*: dentro de esta categoría se encuentran las reflexiones basadas en la *realidad educacional y social* (Candela Soto et al., 2020; Cárdenas Pérez et al., 2012; Márquez-García et al., 2020), *los factores socioeconómicos* que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Nkambule y Mukeredzi, 2017), y sobre las *características del contexto institucional* en donde se desarrolla la práctica de los futuros docentes (Hirmas Ready, 2014). Además del entorno, el foco de la reflexión también puede posicionarse sobre las *prácticas de otros pares* (Tejada Fernández et al., 2017), y sobre *eventos importantes* que pueden ocurrir durante la acción (Beckers, 2009).

- *Objetos subjetivo-profesionales*: uno de los elementos foco de la reflexión mayormente mencionados en la literatura menciona la *experiencia* de los futuros docentes en los establecimientos como elemento de significación (Candela Soto et al., 2020; Cheng et al., 2012; Fernández et al., 2020; Gremion, 2018; Márquez-García et al., 2020; Payá et al., 2018; Sierra Nieto et al., 2017; Sjöberg y Nyberg, 2020). Dentro de la experiencia personal, destaca la reflexión sobre las *propias prácticas* (Colén Riau y Castro González, 2017; Forget, 2020; Hirmas Ready, 2014; Rodríguez-Hidalgo et al., 2015; Sierra Nieto et al., 2017; Vanhulle et al., 2007), y las *creencias y prejuicios* que los futuros docentes traen al contexto de desempeño (Candela Soto et al., 2020; Colén Riau y Castro

González, 2017; Tang et al, 2012). Finalmente, la *identidad, tanto personal como profesional* también es un elemento al que los futuros docentes recurren durante los espacios reflexivos dados (Cárdenas Pérez et al., 2012; Márquez-García et al., 2020).

Se observa así cómo estas reflexiones ponen un énfasis en elementos concretos de la práctica docente, priorizando la reflexión en niveles contextuales y prácticos de la actividad profesional.

Ambas categorías presentadas son el contenido sobre el que los futuros docentes focalizan las instancias de reflexión, y cuya elaboración, significación o resignificación será el elemento base para los aprendizajes desarrollados durante la práctica profesional, cuyo producto da paso a los saberes docentes que surgen desde las instancias formativas situadas en el campo de desempeño real de los profesionales.

Dispositivos de formación que explotan el aprendizaje experiencial

La literatura sistematizada muestra que las instituciones formadoras del profesorado han respondido de modos diversos al desafío de desarrollar competencias prácticas en las y los profesores en formación. Es en este sentido que se han desarrollado e integrado dispositivos que explotan el aprendizaje experiencial. El análisis realizado revela dos ejes presentes en los trabajos investigativos: dispositivos clásicos de formación práctica y dispositivos/enfoques innovadores de formación práctica.

Los *dispositivos clásicos de formación práctica* representan un primer grupo de trabajos que exploran la formación práctica y el *practicum* en la formación inicial de una manera tradicional (marcada por las prácticas en las escuelas o el análisis de situaciones en contextos escolares), presentando 4 focos diferentes:

- *espacio específico de elaboración de saberes y competencias profesionales*, que vehiculiza la idea de la formación práctica como experiencia privilegiada en el desarrollo del conocimiento profesional general (Almeyda Hidalgo, 2016; Chien, 2015; Kulgemeyer et al., 2020; Muhamad y Sánchez de Varela, 2009; Tang, 2003), en particular sobre las realidades sociales de los estudiantes (Nkambule y Mukeredzi, 2017), sobre los escenarios educativos que se deben enfrentar (Payá et al., 2018) y sobre las reglas del oficio (Bruno y Chaliès, 2011);
- *espacio-puente entre la teoría y la práctica*, en esta faceta se entiende la formación práctica en la formación inicial docente (FID) como un espacio que disminuye la brecha teoría-práctica, acercando los saberes aprendidos en las aulas universitarias a la realidad del trabajo docente en las escuelas (Kulgemeyer et al., 2020; Muhamad y Sánchez de Varela, 2009; Payá et al., 2018);
- *espacio de acompañamiento de los profesores en formación*, que permite a los formadores de docentes identificar necesidades de los futuros profesores, es decir de quienes van a ejercer la profesión (Barrios Espinosa, 2006) y desarrollar la reflexión y la auto-indagación como herramienta profesional (Sierra Nieto et al., 2017); representa además un espacio curricular protegido de inserción a la profesión (Guevara, 2017) y “andamiado” por los supervisores de prácticas desde la función relacional, de guía y de intervención (García, 2012);
- *espacio que presenta nudos críticos*, como la integración de la dimensión subjetiva y existencial de la experiencia, que representa un proceso y no un producto (Gremion, 2018); la finalidad de dicho espacio y la pedagogía específica al trabajo de la experiencia (Hirmas Ready, 2014) y la diferenciación del rol reflexivo de un profesor en formación y de un profesor en ejercicio (Hopper et al., 2016); y, finalmente, la importancia de la integración de los eventos vividos a través de la reflexión en torno a la experiencia (Roger et al., 2014).

Por otro lado, el segundo eje llamado *dispositivos/enfoques innovadores de formación práctica*, revela que en la literatura existen dos posibles iniciativas de carácter innovador:

- *Dispositivos de formación innovadores*, cuyas características son introducir nuevas visiones sobre la práctica profesional en el seno de la FID, destacando el modelo del *Service Learning* que potencia la conciencia cultural, la enseñanza a niños diversos y las competencias docentes

(Daum et al., 2021; Márquez-García et al., 2020) y la variante de “aprendizaje-servicio” (Zarzuela Castro y García García, 2020), que integra procesos retrospectivos e introspectivos articulados con un contexto situado en un territorio;

- *Enfoques pedagógicos innovadores*, que representan prácticas que generan actividades o estrategias específicas para formar a la realidad docente en el seno de FID, que pueden emplear algunas *Key Learning Experiences* que ofrecen la oportunidad de pensar y actuar profesionalmente (Giralt Romeu et al., 2020), de enfoques como el *Inquiry-Based Learning* donde se rescata el aprendizaje activo y la colaboración, desde una entrada inductiva centrada en el alumno y en problemas del mundo real (Kuter y Ozer, 2020) o, finalmente, del *practice-based professional development* (Rigelman y Ruben, 2012), entendido como un espacio donde los profesores y los candidatos a profesores observan el trabajo de los estudiantes y planifican las lecciones en colaboración, observan en las aulas de los demás y analizan y reflexionan sobre la enseñanza.

Saberes emanados del aprendizaje experiencial

“Saber experiencial” (Fernández et al., 2020; Guevara, 2017; McCrocklin, 2020; Payá et al., 2018; Sierra Nieto et al., 2017), “saber de la experiencia” (Cheng et al., 2012; Floro y Lespinat, 2009; Forget, 2020; García, 2012; Hirmas Ready, 2014; Perez-Roux, 2010; Vergara y González, 2017) y “*working knowledge*” (Altet, 2008; Deprit y Van Nieuwenhoven, 2018; Gibson, 2013; Roger et al., 2014; Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2013), son algunas de las expresiones utilizadas para describir los saberes emanados del aprendizaje experiencial. Sobre la base de la literatura científica, es posible identificar dos categorías emergentes que los agrupan: los “saber-hacer” y los “saber-ser” de la profesión docente.

- *Los saber-hacer*, de la experiencia práctica surgen saberes que son procedurales y que tratan del “cómo hacer”. Estos saberes están vinculados a los datos contextuales (humanos y materiales) del ambiente escolar de trabajo real. Podemos dividirlos en dos subtemas: 1) saberes procedurales que se derivan de la *ejecución misma* de gestos de la profesión docente, es decir, aquellos que pueden haber estado objeto de una teorización, pero solo de forma fragmentaria y que requieren de ser puestos en acción para ser formalizados. La literatura identifica como tales principalmente saberes pedagógicos relacionados con la gestión del aula y saberes pragmáticos ligados al contexto institucional. Encontramos, por ejemplo, saberes relacionados a cómo moverse en una clase o hacer funciones administrativas (Almeyda Hidalgo, 2016), cómo enfrentar una sala (Cárdenas Pérez et al., 2012), cómo integrar la temporalidad real del curso de la clase (Daguzon y Goigoux, 2012) o cómo asumir las diferentes funciones de un docente en una escuela (Boudreau, 2001); 2) los saberes procedurales que se derivan de una *reinterpretación* de saberes teóricos aprendidos en la formación inicial y que se ponen en acción, aquellos que están tan inextricablemente ligados a un contexto particular que necesitan ser traducidos y adaptados o que son simplemente objeto de una profundización en el contexto de práctica. Los escritos científicos hablan ante todo de saberes didácticos y pedagógicos y de las características de los alumnos. Dentro de los estudios, esta idea fue ilustrada a través las siguientes maneras: de manera general, saber cómo comprobar la comprensión de los alumnos, planificar o usar estrategias de enseñanza (Boudreau, 2001), o de manera específica, saber cómo entrar en una relación pedagógica adaptada a ciertos alumnos (Bobadilla Goldschmidt et al., 2009; Fernández et al., 2020), saber cómo modificar su práctica según las condiciones materiales de una aula (Cárdenas Pérez et al., 2012) o saber cómo variar sus actividades de enseñanza de acuerdo con las variadas habilidades de los alumnos de una clase (Daum et al., 2021).

- *Los “saber-ser”*: la experiencia práctica se entiende como un proceso de transformación humana (Fernández et al., 2020), y se deriva de estos saberes ligados a uno mismo y a cómo relacionarse con los otros: 1) el saber-ser puede expresarse primero en una *relación con uno mismo como persona* y vincularse a la personalidad individual. En particular, las prácticas ayudan a desarrollar el sentimiento de autoeficacia del docente (Baconnet, 2014; Baconnet y Bucheton,

2011), especialmente cuando los practicantes encuentran éxito en las experiencias prácticas (Daum et al., 2021). Esto se puede expresar sintiéndose más seguro, autónomo o más capaz de adaptarse a situaciones futuras (Rodríguez-Hidalgo et al., 2015). Además, la identidad profesional se desarrolla a través del contacto con la experiencia y los futuros docentes aprenden de esta reconfiguración (Hopper et al., 2016; Perez-Roux, 2010; Vanhulle et al., 2007). A partir de transformaciones identitarias se puede profundizar el estilo personal del docente (Bobadilla Goldschmidt et al., 2009; Cárdenas Pérez et al., 2012); 2) el saber-ser que emerge del aprendizaje experiencial se puede basar en una *relación con los demás*. En este contexto, el docente en formación aprende a conocer cómo posicionarse y validarse en su rol ante los alumnos (Cortéz y Montecinos, 2016; Roger et al., 2014), incluso los varios roles que tiene que asumir, por ejemplo, ser un modelo, ser un intelectual o ser un "hacedor de clases" (Cárdenas Pérez et al., 2012). Emanan así de la experiencia saberes de la alteridad que son inherentes a las profesiones "humanas" (Perez-Roux, 2010). De hecho, lo experiencial permite la emergencia de saberes relacionados con la optimización de las relaciones interpersonales en contexto del trabajo docente (Rodríguez-Hidalgo et al., 2015).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

La sistematización de las lecturas especializadas en torno al rol de la experiencia en el aprendizaje de la profesión docente revela diferentes resultados. El primero de ellos es que la experiencia no sólo posibilita el aprendizaje profesional, sino que potencialmente lo puede impedir o deformar. En este sentido, hay un acuerdo transversal sobre la necesidad de pasar de una experiencia "bruta" o "salvaje" a una experiencia "elaborada" o "trabajada". En este sentido, el aprender "haciendo" o por "experiencia" no puede significar ausencia de andamiaje, acompañamiento, progresión o explicitación de los objetivos formativos, así como tampoco evita la creación de herramientas específicas vinculadas al desarrollo de competencias profesionales. Precisamente, la idea del "trabajo de la experiencia" (Barbier y Thievenaz, 2013) pone de manifiesto la necesidad de la reflexión sobre la experiencia de práctica desde la formación o, dicho de otro modo, evidencia la insuficiencia de la experiencia por sí misma y la necesidad de una resignificación acompañada desde la formación.

En segundo lugar, se propone una modalidad sistémica de comprender la relación entre las bases o fundamentos teóricos y metodológicos sobre la experiencia que movilizan los estudios, los organizadores estructurantes de la experiencia (temporal y individual-colectivo), los organizadores reflexivos (objetos internos, objetos externos) y los dispositivos de formación (clásicos e innovadores). Sin embargo, esta lógica entre lo que funda la experiencia, lo que la estructura y los dispositivos que la desarrollan, permite también identificar carencias. La primera es que la idea de reflexión sobre/en la práctica no es explicitada sino más bien declarada implícitamente. Esto genera un primer nivel de opacidad, ya que la reflexión representa a veces un mecanismo, a veces un objetivo y, en la mayoría de los casos, es traducida directamente a la formación sin la necesaria explicitación de la manera en que se desarrollan las capacidades reflexivas. En segundo lugar, los dispositivos de formación que se dan como tarea "trabajar la experiencia" de práctica no explicitan ni las competencias que se quieren desarrollar ni el modo en que estas serán desarrolladas, agregando un segundo nivel de opacidad.

En tercer lugar, los saberes emanados del aprendizaje experiencial o los saberes de experiencia parecen apuntar en la literatura a dos clases: los saber-hacer y los saber-ser. Estas dos amplias categorías revelan saberes complejos "hibridados", es decir, que comportan distintos saberes que coexisten. La contribución de la experiencia para el aprendizaje de la profesión docente yace en el crecimiento de dichos saberes, su movilización en situaciones concretas y, sobre todo, en abrir espacios para un despliegue "integrado" de dichos saberes. Tal vez la mayor contribución de la experiencia durante el aprendizaje de la profesión docente sea ofrecer un aprendizaje profesional "integrativo" más que "disociado": para enseñar una operación matemática en un curso determinado, se requiere una estrategia, una competencia a desarrollar, una actividad

concreta, un nivel de complejidad determinado, una conexión con lo aprendido anteriormente, una estrategia de motivación del grupo en cuestión, adaptar los modos de acción y movilizar los recursos adecuados en un clima propicio al aprendizaje, entre otros elementos que deben operar de modo simultáneo. Lograr ese equilibrio complejo en un contexto de trabajo complejo requiere el desarrollo de saberes complejos.

Asimismo, la revisión de literatura permite identificar algunas potenciales temáticas poco abordadas por la investigación en educación reciente. Por ejemplo, el estudio del modo de acceso a la experiencia y de los contextos profesionales que la desarrollan o de las actividades y tareas que contribuyen a significarla, emerge como deuda frente al tema. Además, cuando se utilizan algunos dispositivos, se evidencia la dificultad de los profesores en formación (PF) para verbalizar los saberes que surgen de la experiencia. La identificación de momentos experienciales que fueron significativos parece difícil y la verbalización de situaciones profesionales vividas queda en general reducida a relatos anecdóticos (Vanhulle et al., 2007), lo que no deja de sugerir la necesidad de una mejor comprensión de lo que inhibe las capacidades analíticas de los futuros docentes. Por otro lado, el primado de lo más inmediato y necesario para un practicante (enseñar) deja fuera del estudio temas que podrían vincular la experiencia con la reflexión crítica, no sólo con respecto a la práctica sino vinculada al sentido del trabajo en un establecimiento, a la resiliencia frente a una labor compleja y que podría abrir pistas a la reducción del fenómeno documentado como “el choque de la realidad” (Veenman, 1984) o la deserción profesional (Sauvé, 2012). Vinculado a ello, los “saberes de sentido” (Shulman, 1987) son escasamente evocados, lo que interroga sobre el origen de ello: ¿se debe a la urgencia de enseñar, a la poca tendencia a abordar dichos saberes en la formación inicial o a la naturaleza de las instancias que viven los PF en las escuelas?

Finalmente, la formación del profesorado, en particular referente a las instancias de formación práctica, ha sido estudiada de modo recurrente. A pesar de sus reestructuraciones y modificaciones, de modo indirecto se observan instancias más bien clásicas (prácticas finales) y poco explícitas en términos de las competencias profesionales que deben ser desarrolladas y, en particular, en las modalidades de hacer trabajar la experiencia. Sin lugar a dudas, aún se requiere un trabajo en torno al modo en que se acompaña el practicum, se insta a verbalizar las experiencias a los profesores en formación y se analiza el trabajo efectivo que realizan, con la precisión que podría fomentar la resignificación de la experiencia que requiere el aprendizaje profesional. En este sentido, el diseño de herramientas de acompañamiento representa aún un terreno poco explorado, dando lugar a modalidades poco significativas de trabajo en torno a la experiencia.

REFERENCIAS

Almeyda Hidalgo, L. (2016). Arrojadados en la acción. Aprender a enseñar en la experiencia de práctica profesional. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 11-30. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000500002>

Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. En P. Perrenoud (Ed.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 91-105). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.perre.2008.01.0091k>

Baconnet, S. y Bucheton, D. (2011). De quelle nature sont les savoirs professionnels développés par une enseignante stagiaire dans le cadre de son stage au cours d'un dispositif innovant? *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 257-279. <https://doi.org/10.7202/1008986ar>

Baconnet, S. (2014). Sous quelles conditions construire, capitaliser et mobiliser des savoirs professionnels efficients en situation d'enseignement? L'étude de cas d'un stagiaire. *Phronesis*, 3(3), 5-12. <https://doi.org/10.7202/1026390ar>

Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286. <https://doi.org/10.7202/000123ar>

Barbier, J.-M. y Thievenaz, J. (2013). *Le travail de l'expérience*. L'Harmattan.

Barrios Espinosa, M. E. (2006). Dificultades y carencias que experimentan y evidencian futuros maestros de inglés durante su intervención docente autónoma en las prácticas de enseñanza. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(1), 1-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017165008>

Beckers, J. (2009). Compagnonnage réflexif et intervention éducative. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 95-115. <https://doi.org/10.7202/1017490ar>

Blanc, J. (2007). *Construction et mobilisation de savoirs professionnels. Le cas des pratiques enseignantes d'évaluation à l'école primaire* [tesis doctoral no publicada]. Université de Toulouse.

Bobadilla Goldschmidt, M., Cárdenas Pérez, A. V., Dobbs Díaz, E. y Soto Bustamante, A. M. (2009). "Los rodeos de la práctica": representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 239-252. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100014>

Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65-84. <https://doi.org/10.7202/000306ar>

Boutet, M., Arsenault, M., Ferland, L., Francoeur, L. y Gagné, L. (2016). Le pari de l'accompagnement pour la formation de praticiens réflexifs de l'enseignement: Possibilités et limites d'un système de stages. *Approches inductives*, 3(1), 189-218. <https://doi.org/10.7202/1035199ar>

Bruno, F. y Chaliès, S. (2011). Optimiser les dispositifs de formation des enseignants novices par alternance: Étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 465-487. <https://doi.org/10.7202/1014754ar>

Candela Soto, P., Sánchez Pérez, M. C. y Ávila Francés, M. (2020). Aprendizaje-servicio en la enseñanza de la sociología a futuros docentes. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(1), 38-50. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.03>

Çakmak, M. (2013). Learning from Teaching Experiences: Novice Teachers' Thoughts. *H. U. Journal of Education*, 55-67. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/279-published.pdf>

Cárdenas Pérez, A. V., Soto-Bustamante, A. M., Dobbs-Díaz, E. y Bobadilla-Goldschmidt, M. (2012). El saber pedagógico: Componentes para una reconceptualización. *Educación y Educadores*, 15(3), 479-496. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012312942012000300008&lng=en&nrm=iso

Cheng, M. M. H., Tang, S. Y. F. y Cheng, A. Y. N. (2012). Practicalising theoretical knowledge in student teachers' professional learning in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 781-790. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.02.008>

Chien, C.-W. (2015). Pre-service English teachers' perceptions and practice of field experience and professional learning from expert teachers' mentoring. *Teachers and Teaching*, 21(3), 328-345. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953817>

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses universitaires de France.

Clot, Y. y Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Revue Travailler*, 4, 7-42.

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.

Colén Riau, M. T. y Castro González, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 59-79. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681004.pdf>

Contreras Rondón, W. A. (2003). *Estudio descriptivo del proceso administrativo para la Acreditación del Aprendizaje por Experiencia en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez durante el bienio 2001-2002* [trabajo de ascenso no publicado]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Córtez, M. y Montecinos, C. (2016). Transitando desde la observación a la acción pedagógica en la práctica inicial: Aprender a enseñar con foco en el aprendizaje del alumnado. *Estudios Pedagógicos*, 32(4), 49-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500004>

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.

Creswell J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.

Daguzon, M. y Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue française de pédagogie*, 181(4), 27-41. <https://doi.org/10.4000/rfp.3898>

Daum, D. N., Marttinen, R. y Banville, D. (2021). Service-learning experiences for pre-service teachers: Cultural competency and behavior management challenges when working with a diverse low-income community. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(4), 396-408. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1891210>

Demazière, D. y Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Nathan.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Sage Publications.

Deprit, A. y Van Nieuwenhoven, C. (2018). Comment les étudiants se préparent-ils aux stages? Ressources exploitées et choix stratégiques. *Canadian Journal of Education*, 41(3), 727-752. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3284>

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Touchstone Books.

Dobrowolska, D., Balslev, K., Tominska, E., Mosquera, S. y Vanhulle, S. (2016). Discours académiques et discours professionnels: Positionnement et savoirs des enseignants en formation. *Phronesis*, 5(3-4), 28-41. <https://doi.org/10.7202/1039084ar>

Dochy, F., Segers, M., Van Den Bossche, P., y Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13 (5), 533-568. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00025-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00025-7)

Dumoulin, M.-J. (2014). La restructuration de l'expérience au cours de la première année d'enseignement: un accès au processus identitaire du débutant. *Phronesis*, 3(3), 39-51. <https://doi.org/10.7202/1026393ar>

Duquesne-Belfais, F. (2008). Répondre aux exigences de la formation des enseignants de l'ASH. L'analyse de pratiques comme lien entre théorie et pratique. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 41(1), 11-24. <https://doi.org/10.3917/nras.041.0011>

Durand, M. (2008). Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants. En P. Perrenoud (Ed.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 33-42). De Boeck Supérieur.

Engeström, Y. (2005). *Developmental work research: expanding activity theory in practice*. Lehmanns Media.

Fernández, J. H., Sanzan, G. C., Molina, C. A., Briceño, M. O. y Juan, J. E. S. (2020). Experiencias y saberes pedagógicos de docentes en el comienzo del oficio educativo: Una indagación narrativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250053>

Floro, M. y Lespinat, C. (2009). Savoir poser une problématique, un levier du développement professionnel. *Savoirs*, 19(1), 75-92. <https://doi.org/10.3917/savo.019.0075>

Forget, M.-H. (2020). Sur quels savoirs des stagiaires en enseignement du français au secondaire appuient-ils leurs choix didactiques? *Formation et profession*, 28(2), 35-50. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.542>

Frisch, M. (2014). Les méthodes de regards croisés en formation: L'exemple d'un dispositif intégrant de l'information-documentation et construction collective de savoirs en recherche-action-formation. *Recherches en didactiques*, 18(2), 57-76. <https://doi.org/10.3917/rdid.018.0057>

Garcia, A. (2012). L'apprentissage professionnel des enseignants stagiaires de l'enseignement agricole français durant le stage de pratique accompagnée. *Phronesis*, 1(4), 37-56. <https://doi.org/10.7202/1013236ar>

Gibson, K. (2013). Student teachers of technology and design into industry: a Northern Ireland case study. *International Journal of Technology and Design Education*, 23(2), 289-311. <https://doi.org/10.1007/s10798-011-9179-z>

Giralt Romeu, M., Liesa Hernandez, E., Mayoral Serrat, P. y Becerril Balin, L. (2020). Student teachers' positioning with regard to their key learning experiences in the first practicum. *Quadernos De Psicologia*, 22(2). <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1570>

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Les Éditions de Minuit.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 3(1), 47-69. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>

Gremion, C. (2018). Former des enseignants pour favoriser la professionnalisation: Mais selon quelle temporalité? *Phronesis*, 7(2), 65-74. <https://doi.org/10.7202/1051692ar>

Guevara, J. (2017). La formación en los espacios de práctica docente: Modos de transmisión del oficio. *Estudios pedagógicos*, 43(2), 127-145. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200007>

Hirmas Ready, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios pedagógicos*, 40, 127-143. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>

Hopper, T., Sanford, K. y Fu, H. (2016). Finding the Connective Tissue in Teacher Education: Creating New Spaces for Professional Learning to Teach. *McGill Journal of Education*, 51(3), 1013-1035. <https://doi.org/10.7202/1039626ar>

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Kulgemeyer, C., Borowski, A., Buschhüter, D., Enkrott, P., Kempin, M., Reinhold, P., Riese, J., Schecker, H., Schröder, J. y Vogelsang, C. (2020). Professional knowledge affects action-related skills: The development of preservice physics teachers' explaining skills during a field experience. *Journal of Research in Science Teaching*, 57(10), 1554-1582. <https://doi.org/10.1002/tea.21632>

Kuter, S. y Ozer, B. (2020). Student Teachers' Experiences of Constructivism in a Theoretical Course Built on Inquiry-based Learning. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 135-155. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.7m>

Lincoln, Y. S. y Guba E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Márquez-García, M. J., Kirsch, W. y Leite-Mendez, A. (2020). Learning and collaboration in pre-service teacher education: Narrative analysis in a service learning experience at Andalusian public schools. *Teaching and Teacher Education*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103187>

Marttinen, R. y Fredrick, R. (2017). "R.E.A.C.H: A Case for Afterschool Physical Education." *Strategies*, 30(1): 8-14. <https://doi.org/10.1080/08924562.2016.1251862>

Martinic, S. y Villalta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con Jornada Escolar Completa en Chile. *Perfiles Educativos*, 37(147), 28-49. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2015.147.47260>

Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. Sage Publications.

Mattheoudakis, M. (2007). Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1272-1288. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.001>

Maykut, P. y Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. Falmer Press.

Maykut, P. S., Morehouse, R. E., Álvarez, R. P. y Roure, C. R. (1999). *Investigación cualitativa: una guía práctica y filosófica*. Hurtado ediciones.

McCrocklin, S. (2020). Comparing experiential approaches: Structured language learning experiences versus conversation partners for changing pre-service teacher beliefs. *International Journal of Society, Culture and Language*, 8(1), 70-81. http://www.ijscsl.net/article_38333_92686fca9f0b638cc977ba7cb68787f8.pdf

Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. y PRISMA Group*. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), 264-269. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>

Muhamad, E. y Sánchez de Varela, F. (2009). La formación docente: Un proceso paradójico entre la teoría y la práctica. *Laurus*, 15(30), 166-186. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76120651008.pdf>

Nkambule, T. y Mukeredzi, T. G. (2017). Pre-service teachers' professional learning experiences during rural teaching practice in Acornhoek, Mpumalanga Province. *South African Journal of Education*, 37(3), 1-9. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n3a1371>

Núñez-Moscote, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de pesquisa*, 47(164), 632-649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>

Paillé, P. y Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Payá, M., Gros, B., Pirque, B. y Rubio, L. (2018). Co-creación y validación de instrumentos para la integración del conocimiento experiencial en la formación de maestros. *Profesorado*, 22(1), 441-460. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9936/8059>

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, T. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C. y Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47-61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>

Perez-Roux, T. (2010). Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 83-101. <https://doi.org/10.7202/1017462ar>

Petticrew, M. y Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences. A Practical guide*. Blackwell Publishing.

Reinders, H. (2006). Kausalanalysen in der Längsschnittforschung. Das Crossed-Lagged-Panel Design. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1(4), 569-587. <https://doi.org/10.25656/01:1001>

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. Siglo XXI.

Rigelman, N. M. y Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools: Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 979-989. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.004>

Rodríguez-Hidalgo, A. J., Calmaestra Villén, J. y Maestre Espejo, M. (2015). Desarrollo de competencias en el prácticum de maestros: Abp y coaching multidimensional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 414-434. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56738729025>

Roger, P., Jorro, A. y Maubant, A. (2014). De l'expérience formatrice à l'expérience apprenante : genèse et perspectives pour une mise en récit d'un processus de professionnalisation. *Phronesis*, 3(1-2), 28-37. <https://doi.org/10.7202/1024586ar>

Rowland, G. (2008). Design and Research: Partners for Educational Innovation. *Educational Technology*, 48(6), 3-9. <https://www.jstor.org/stable/44429618>

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill.

Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec* [tesis doctoral, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8532>

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Book.

Schmidt, M. (2010). Learning From Teaching Experience: Dewey's Theory and Preservice Teachers' Learning. *Journal of Research in Music Education*, 58(2), 131-146. <https://doi.org/10.1177/0022429410368723>

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Sierra Nieto, J. E., Caparrós Martín, E., Molina Galvañ, D. y Blanco García, N. (2017). Aprender a través de la escritura. Los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 673-688. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49708

Sjöberg, M. y Nyberg, E. (2020). Professional Knowledge for Teaching in Student Teachers' Conversations about Field Experiences. *Journal of Science Teacher Education*, 31(2), 226-244. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2019.1688533>

Smitter, Y. (2009). La acreditación del aprendizaje por experiencia en la formación docente: caso Instituto Pedagógico de Miranda. *Educere*, 13(44), 169-176. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100020

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Tang, S. Y. F. (2003). Challenge and support: the dynamics of student teachers' professional learning in the field experience. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 483-498. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00047-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00047-7)

Tang, Sylvia Y. F., Wong, A. K. Y. y Cheng, M. M. H. (2012). Professional learning in initial teacher education: vision in the constructivist conception of teaching and learning. *Journal of Education for Teaching*, 38(4), 435-451. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.688549>

Tejada Fernández, J. y Ruiz Bueno, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 91-110. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41974>

Tejada Fernández, J., Carvalho Dias, M. L. y Ruiz Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: Percepciones de los protagonistas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>

Vacher, Y. (2015). Professionnalisation, alternance et émergence de nouveaux savoirs dans la formation initiale des enseignants. *Recherche & formation*, 79(2), 91-102. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2461>

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck.

Vanhulle, S., Mottier Lopez, L. y Deum, M. (2007). La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance : quels indicateurs ? En F. Merhan, C. Ronveaux y S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation* (pp. 241-257). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0241>

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>

Vergara, M. G. y González, J. C. (2017). Vivencias de practicantes de pedagogías en ciencias: prácticas de conocimiento científico y pedagógico. *Educação e Pesquisa*, 43, 341-356. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201609146976>

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF.

Villalta Paucar, M. A. y Martinic Valencia, S. (2020). Intercambios comunicativos y práctica pedagógica en el aula de los docentes en formación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e21.2513>

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

Zarzuela Castro, A. y García García, M. (2020). ¿Qué aprende el alumnado para su formación como docente en un itinerario curricular de aprendizaje-servicio? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(86), 657-687. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v25n86/1405-6666-rmie-25-86-657.pdf>

Enviado: 27/04/2024

Preprint: 22/05/2024

Aprobado: 19/04/2026

Editora de sección: Michele Sá

FINANCIAMIENTO

Este trabajo ha sido posible gracias a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo - ANID, Chile, en el marco del proyecto Fondecyt regular 1230386 “Elaboración de juicios profesionales: la contribución de los dispositivos de práctica reflexiva empleados en la formación inicial docente” y del Fondecyt de iniciación 11180585 “El aprendizaje de los saberes profesionales en los futuros profesores: el rol de la experiencia durante las prácticas profesionales”.

DECLARACIÓN SOBRE LA DISPONIBILIDAD DE LOS DATOS

El contenido subyacente del texto de investigación se encuentra en el manuscrito.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Autora 1 – Coordinadora del proyecto, recolección de datos, análisis de datos, escritura del texto.

Autor 2 – Análisis de los datos, escritura del texto y revisión final de la escritura.

Autora 3 – Análisis de los datos y escritura del texto.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no hay conflicto de intereses con este artículo.