

PROMOCIÓN DE LA REFLEXIÓN EN PROGRAMAS CURRICULARES DE PRÁCTICA DE UNA CARRERA DE EDUCACIÓN ESPECIAL¹

PROMOTING REFLECTION IN PRACTICUM CURRICULAR PROGRAMS OF A SPECIAL EDUCATION DEGREE

Michael Barrera-Reyes

Académico, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Magíster en Educación

Santiago, Chile

michael.barrera@umce.cl

ORCID: [0000-0001-8001-7002](https://orcid.org/0000-0001-8001-7002)

Resumen: Este estudio analiza cómo los programas de actividades curriculares del área de formación práctica de una carrera de Educación Especial promueven la reflexión docente, considerando su alcance, progresión y coherencia interna desde el enfoque del alineamiento curricular constructivo. La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, mediante un análisis de contenido aplicado a siete programas de prácticas que conforman la totalidad del trayecto formativo práctico. Los resultados muestran que, si bien la reflexión ocupa un lugar relevante a nivel declarativo en los documentos curriculares, su operacionalización presenta debilidades significativas. En particular, se identifican solapamientos en los tipos y niveles de reflexión entre prácticas consecutivas, una progresión limitada a lo largo del trayecto formativo y desajustes entre los niveles declarados, los resultados formativos, las estrategias de enseñanza y los criterios de evaluación asociados. Estos hallazgos evidencian tensiones en el alineamiento curricular que restringen el desarrollo de una reflexión sistemática y progresiva en la formación práctica, aportando evidencia empírica sobre las dificultades de traducir este propósito formativo en dispositivos curriculares coherentes y orientaciones para fortalecer el diseño curricular en la formación inicial docente.

Palabras clave: formación de docentes de educación especial, reflexión, alineamiento curricular constructivo.

Resumo: Este estudo analisa como os programas de atividades curriculares da área de formação prática de um curso de Educação Especial promovem a reflexão docente, considerando seu alcance, progressão e coerência interna a partir da perspectiva do alinhamento curricular construtivo. A pesquisa desenvolve-se a partir de uma abordagem qualitativa, por meio de uma análise de conteúdo aplicada a sete programas de práticas

¹ Este manuscrito informa los resultados de Trabajo Final de Egreso, titulado “Análisis de la promoción de la reflexión en los programas de actividades curriculares del área de formación práctica de una carrera de educación especial”.



que compõem a totalidade do percurso formativo prático. Os resultados mostram que, embora a reflexão ocupe um lugar relevante em nível declarativo nos documentos curriculares, sua operacionalização apresenta fragilidades significativas. Em particular, identificam-se sobreposições nos tipos e níveis de reflexão entre práticas consecutivas, uma progressão limitada ao longo do percurso formativo e desajustes entre os níveis declarados, os resultados formativos, as estratégias de ensino e os critérios de avaliação associados. Esses achados evidenciam tensões no alinhamento curricular que restringem o desenvolvimento de uma reflexão sistemática e progressiva na formação prática, oferecendo evidências empíricas sobre as dificuldades de traduzir esse propósito formativo em dispositivos curriculares coerentes e orientações para fortalecer o desenho curricular na formação inicial de professores.

Palavras- chave: formação de professores de educação especial, reflexão, alinhamento curricular construtivo.

Abstract: This study analyzes how curricular activity programs within the practicum component of a Special Education degree promote teacher reflection, considering its scope, progression, and internal coherence from the perspective of constructive alignment. The research adopts a qualitative approach through content analysis applied to seven practicum programs that comprise the entire practical training trajectory. The findings indicate that, although reflection holds a prominent declarative position in curricular documents, its operationalization presents significant weaknesses. Specifically, overlaps are identified in the types and levels of reflection across consecutive practicum stages, along with limited reflective progression throughout the training pathway and misalignments between declared reflection levels, learning outcomes, teaching strategies, and associated assessment criteria. These findings reveal tensions in curricular alignment that constrain the development of systematic and progressive reflection in practicum-based training. The study provides empirical evidence of the challenges involved in translating reflection, conceived as a formative purpose, into coherent curricular structures and offers orientations to strengthen curricular design in initial teacher education.

Keywords: special education teacher training, reflection, constructive curricular alignment.

INTRODUCCIÓN

La Formación Inicial Docente (FID) es el proceso pedagógico destinado a formar profesionales competentes para desempeñarse en distintos niveles educativos (Molina, 2008; Zurita y Villagra, 2024). Este proceso se implementa en instituciones que cuentan con un plan de estudios específico para ello (Valdenegro-Fuentes, 2023), los que expresan un modelo de escuela, prácticas pedagógicas y rol docente hacia el cual se orienta su formación (Sayago, 2003). En este marco, lo que declaran los documentos curriculares adquiere un rol central como mediador entre los propósitos formativos y las prácticas pedagógicas que lo concretan (Lima y Oliveira, 2022).

Recientes cambios sociales y educativos han exigido actualizar el currículo de la FID (Lagos San Martín y López-López, 2020; Torres y Lara, 2020) para responder a nuevas demandas del sistema, emergiendo el desafío de asegurar la calidad de la trayectoria curricular en la formación de profesores (Cacciuttolo et al., 2018). En Chile, estas renovaciones han implicado el desarrollo de un modelo de práctica concurrente (Hirmas y Cortés, 2015) que se vivencia de manera simultánea a la formación pedagógica y disciplinar, organizándose en la progresión de tres niveles: inicial, intermedio y final (Turra-Díaz y Flores-Lueg, 2019). Así, este enfoque busca favorecer una integración temprana y sostenida entre la teoría y la praxis profesional.

También, diversos estudios han evidenciado que las reformas orientadas a fortalecer la Formación Inicial Docente (FID) en Chile han derivado en un incremento sostenido de políticas de estandarización y mecanismos de *accountability* con altas consecuencias, configurando un escenario de fuerte regulación del sistema formativo universitario (Cavieres-Fernández, 2014; Falabella y De la Vega, 2016; Rodríguez-Revelo, 2017). Estas políticas han promovido procesos permanentes de verificación de resultados, como también, el desarrollo de dispositivos de aseguramiento de la calidad que, si bien buscarían fortalecer el control y la coherencia interna de los programas de formación docente, no necesariamente garantizan mejoras sustantivas en los aprendizajes ni en el desarrollo de competencias profesionales del estudiantado de pedagogía. Así, estudios recientes (Carrasco-Aguilar y Figueroa Varela, 2019; Fernández Cofré et al., 2021) muestran que, en Chile, los mecanismos de rendición de cuentas han tenido como efecto la institucionalización de la cultura del control sin evidenciar claras de mejora de la formación pedagógica.

A partir de estos aportes, es posible sostener que dichas dinámicas generan tensiones relevantes respecto del sentido formativo de la práctica pedagógica y del desarrollo de capacidades profesionales complejas - como la reflexión - particularmente en contextos altamente estandarizados (Verdugo et al., 2021a; 2021b). En este marco, la formación práctica adquiere un rol central, en tanto se constituye en un espacio privilegiado para articular teoría y experiencia, promover procesos reflexivos situados y favorecer una aproximación crítica a las exigencias de un sistema educativo fuertemente regulado (Mendoza et al., 2020).

La reflexión es identificada como pilar fundamental en la formación de profesores (Correa et al., 2014; Hendriwanto, 2021; López-Martín et al., 2023). Particular relevancia adquiere su integración en los espacios de formación práctica, ya que permite articular la teoría con el quehacer propio de la enseñanza, contribuyendo así a la construcción de conocimiento pedagógico (Ávalos, 2002). De esta forma, la dimensión reflexiva de la FID promueve el desarrollo de un pensamiento crítico sobre el ejercicio profesional, favoreciendo la construcción de la identidad profesional docente (Figueroa et al., 2023; Román Soto et al., 2023; Vanegas, 2016) y posibilitando la superación de enfoques meramente técnicos y fragmentados del quehacer pedagógico. Lo anterior, releva la importancia de analizar cómo se propone el desarrollo de la reflexión en los programas formativos de profesoras y profesores (Lizana-Verdugo y Muñoz-Cruz, 2023).

A pesar de su presencia conceptual en el currículum de la FID, es escasa la evidencia que explicita cómo las carreras de pedagogía se proponen desarrollar la reflexión en sus estudiantes (Chávez Rojas et al., 2023; Russell, 2012). En este sentido, Santa-María et al. (2020) señalan que, pese al discurso universitario orientado a la formación de un profesorado reflexivo, la enseñanza efectivamente impartida adopta un carácter predominantemente tecnocrático y estandarizado (Alonso García y Campbell, 2023; Friedland, 2015). Este desfase entre lo declarado y lo implementado genera tensiones en torno al alineamiento curricular, revelando la distancia entre la reflexión concebida como propósito formativo y la que efectivamente se promueve en las aulas (Adler, 1991; Bajarias et al., 2024). Ruffinelli (2018), puntualiza que esta situación también es observable en la política educativa chilena, la cual refiere a la formación reflexiva de manera discursiva e incipiente, como tampoco cuenta con indicaciones para su acompañamiento.

Diversos autores señalan que, para desarrollar la reflexión en la FID, se requiere de acciones planificadas e intencionadas con dicha finalidad (Aubusson et al., 2010; Darling-Hammond y Lieberman, 2012), dando cuerpo a la intención declarada por el espacio formativo. Si se lleva a un nivel micro curricular, aquello se concretiza en documentos que organizan y orientan la práctica educativa (González y Larraín, 2005), llamados “*Syllabus*”, “*Programa de asignatura*” o, como en el caso de estudio, “*Programas de actividades curriculares*”. Estos documentos curriculares se constituyen en una vía clave para observar cómo se propone implementar la formación reflexiva en la práctica docente, dado que allí se declaran las estrategias, actividades y evaluaciones que median entre la teoría y la experiencia (Lizana-Verdugo y Muñoz-Cruz, 2023). A su vez, estudios recientes destacan que las estrategias de reflexión más efectivas se articulan precisamente en este nivel curricular, mediante la inclusión de actividades planificadas de análisis de la práctica y autoevaluación docente (Cocca et al., 2025; Kelly, 2025; Villagra Bravo et al., 2025).

La universidad a la que pertenece la carrera en estudio concibe la reflexión como un eje vertebrador de la FID, integrándola *en y sobre la acción* (UMCE, 2016) a lo largo de todo el trayecto formativo. Esta postura se inspira en la obra de Schön (1983), para quien la reflexión implica cuestionar y aprender de la propia práctica con el fin de desarrollar una comprensión profunda del propio hacer y de su contexto. Así, la universidad declara articular la dimensión reflexiva con el desarrollo de habilidades cognitivas y conocimientos disciplinares, materializado en sus “Competencias Sello Institucional”, las que deben desplegarse de manera transversal en las asignaturas de sus diversos planes de estudio (UMCE, 2018). De esta manera, sus lineamientos formativos destacan la importancia del área de formación práctica, como núcleo curricular que facilita la revisión sistemática de la experiencia pedagógica, estableciendo una íntima relación entre reflexión y práctica.

Sin embargo, al analizar el perfil de egreso de una carrera de educación especial de esta universidad, la reflexión como una capacidad, habilidad y/o competencia característica de sus egresados, no se explicita. Lo anterior, permite identificar una discrepancia de alineamiento entre las directrices curriculares a nivel institucional, con el

perfil de egreso de esta carrera, propiciando un problema a nivel de documentos curriculares.

Investigaciones recientes advierten que, si bien los programas de práctica docente enfatizan discursivamente la reflexión, esta suele estructurarse de manera instrumental y escasamente articulada con el aprendizaje profesional (Pérez-Lorca et al., 2022; Salinas et al., 2018). En consecuencia, diversos estudios plantean la necesidad de reconfigurar dichos espacios como instancias de praxis reflexiva que respondan a las demandas contemporáneas de la formación inicial docente (Becerra-Sepúlveda et al., 2023; Gómez Cuevas, 2018). En un contexto donde convergen exigencias de estandarización, metas institucionales y declaraciones sobre el desarrollo de la reflexión, se vuelve pertinente analizar en qué medida los documentos curriculares promueven efectivamente la progresión reflexiva que declaran o, por el contrario, reproducen lógicas mecanizadas y tecnocráticas. Desde esta perspectiva, resulta necesario analizar los programas de actividades curriculares vinculados a las prácticas progresivas, con el propósito de identificar tensiones, limitaciones y oportunidades de mejora en torno al desarrollo de la reflexión docente.

REFERENTES TEÓRICOS

La reflexión en la Formación Inicial Docente

Los límites conceptuales de la reflexión son difusos, dado el interés que suscita su estudio desde diversas ciencias sociales (Ruffinelli, 2018; 2021), lo que ha generado falta de acuerdo epistemológico sobre su comprensión (Beauchamp, 2015; Correa y Gervais, 2009; Kuswandono, 2017). A pesar de aquello, la reflexión ocupa un espacio relevante en la formación de profesores (Lara Subiabre, 2019; Ruffinelli, 2018), comprendiéndose como una meta-competencia (Gervais et al., 2008) que articula dimensiones propias del ser, tales como la cognitiva, la metacognitiva y la emocional (Correa et al., 2014).

De esta manera, la reflexión se constituye como un proceso fundamental para la construcción del saber docente, ya que permite articular el saber teórico y práctico de manera contextualizada (Gahlsdorf y Sherman, 2022; Schön, 1983), integrando, a su vez, valores y sentimientos que surgen en la situación educativa (McGarr y McCormack, 2015). Schön (1983), a través de la *práctica reflexiva*, señala que la reflexión docente posibilita cuestionar la propia estructura de pensamiento, abriendo la puerta a mantener, adaptar o transformar las propias acciones según las circunstancias del quehacer educativo. En este sentido, la reflexión se revela como un elemento fundamental para el desarrollo profesional docente en pos de la mejora educativa.

Dicha comprensión teórica encuentra respaldo en estudios que evidencian cómo la ausencia de reflexión en los docentes se traduce en desempeños alienados (Schön, 1983; Giroux, 1990; Imbernón Muñoz, 2007; Perrenoud, 2011; Zeichner, 2010), caracterizados por la reproducción de patrones adquiridos durante los primeros años de ejercicio profesional (Day, 2005). Por el contrario, aquellos que la desarrollan, tienden a mejorar sustancialmente su práctica pedagógica (Perrenoud, 2011).

También, la evidencia señala que, si bien la experiencia es relevante en la formación de profesores reflexivos, hacen falta otras condiciones para dicho logro. Así, resulta necesario que haya una metodología definida, como también la utilización de marcos conceptuales claros que aporten a la relación entre teoría y práctica (Perrenoud 2001; Ruffinelli, 2021). Lo anterior coincide con Aubusson et al. (2010) y Darling-Hammond y Lieberman (2012), quienes señalan la necesidad de una adecuada planificación de las propuestas formativas para el desarrollo de la reflexión.

Ruffinelli (2018), a partir de una revisión bibliográfica, puntualiza que “la formación reflexiva no consiste en añadir contenidos, cursos ni competencias nuevas a programas ya sobrecargados, sino en la asunción de la dimensión reflexiva como estructuradora del conjunto de capacidades profesionales” (p. 19). Coincidiendo con este planteamiento, resulta fundamental que exista adecuada organización tiempo-espacio para el desarrollo de un profesorado reflexivo, junto con académicos y académicas con una formación adecuada para dicho logro (Perrenoud, 2001; Vanegas 2016).

Respecto a los métodos a utilizar para desarrollar la reflexión en la FID, Correa et al. (2014) señalan que su manifestación depende tanto de los instrumentos/metodologías utilizadas, como del interés que tenga la persona para compartir su proceso reflexivo, circunscribiendo así la metodología a un ámbito individual. Sin embargo, otros autores señalan que los procesos reflexivos se benefician de la interacción y experiencias de otros, a través del aprendizaje construido en las relaciones que se dan entre el entramado social y los factores personales (Korthagen, 2010). Más allá de las diferentes metodologías que puedan existir al respecto, existe acuerdo respecto a la necesidad de emplear métodos para su desarrollo, siendo diversos los estudios que destacan a las estrategias estructuradas como un favorecedor de la profundización del pensamiento crítico y la mejora profesional (Malicay, 2023; Alonso García y Campbell, 2023; Ahmed y Leider, 2024).

Entre las propuestas recientes, el modelo R5 de Domingo (2018) constituye un referente para estructurar la práctica reflexiva en contextos formativos. Este enfoque organiza la reflexión en torno a un ciclo de cinco fases (desde la identificación de una situación significativa hasta la mejora de la práctica), promoviendo la autorreflexión y el análisis colectivo como estrategias de aprendizaje profesional. Su énfasis en la colaboración y la horizontalidad aporta una perspectiva dialógica que enriquece los procesos de construcción del saber docente. Así, desde perspectiva formativa, la práctica reflexiva se configura como una estrategia transformadora del aprendizaje profesional docente. Domingo (2021) sostiene que este proceso implica un ejercicio metódico e intencional de análisis de la práctica, en el que la experiencia y la teoría se articulan críticamente para generar conocimiento pedagógico. Por lo anterior, la reflexión sistemática se convierte en una vía para fortalecer la autonomía profesional, la toma de decisiones fundamentadas y la mejora continua de la enseñanza.

En este sentido, las carreras de pedagogía deben definir con claridad el alcance y la progresión curricular de los procesos formativos, relacionándolos transversalmente con la reflexión sobre el quehacer educativo. Diversos estudios sostienen que el alineamiento curricular constructivo (Biggs y Tang, 2011) constituye una alternativa pertinente para

asegurar la coherencia entre objetivos, metodologías y evaluación, favoreciendo el desarrollo de competencias reflexivas en contextos de formación inicial docente (Higgins et al., 2017).

Alcance y progresión curricular en el marco del método de alineamiento constructivo

En el campo curricular, el término *alcance* hace referencia a la selección deliberada de aquello que se enseñará y aprenderá, enfatizando tipos específicos de conocimiento (contenidos, habilidades o valores) que se consideran como relevantes a formar. Estos elementos se presentan de manera intencional al estudiantado para su desarrollo y apropiación (Schiro, 2008; Sundberg, 2023). Desde esta perspectiva, el alcance define con claridad los componentes del currículo que formarán parte del proceso educativo, expresando una determinada concepción epistemológica y cultural sobre lo que se valora enseñar (Adolfsson y Alvunger, 2017).

A su vez, la *progresión curricular* se concibe como la articulación lógica y continua entre los aprendizajes previos y los que se desarrollarán posteriormente, configurando una secuencia que permite evidenciar un avance progresivo en la adquisición de conocimientos, habilidades y valores (Schiro, 2008; Veiga y García, 2016; Nguyen y Laws, 2019). En este sentido, planificar la progresión implica diseñar experiencias educativas interconectadas que promuevan un aprendizaje acumulativo y reflexivo, asegurando la coherencia entre los resultados de aprendizaje, las estrategias didácticas y los mecanismos de evaluación (Biggs y Tang, 2011; Lawrence, 2023).

A partir de lo anterior, es posible distinguir que el alineamiento curricular se ocupa de emplear adecuadamente el alcance y progresión, en tanto refiere a la congruencia entre la propuesta formativa, las estrategias de enseñanza y los métodos de evaluación, de modo que se configuren como una guía para el logro de aprendizajes a raíz de la formación recibida (Martone y Sireci, 2009). En esta línea, el alineamiento curricular no sólo promueve la coherencia interna de la propuesta formativa, sino que también actúa como un mecanismo para fortalecer la calidad educativa, al permitir identificar de manera sistemática las áreas susceptibles de mejora (Ali, 2018).

Biggs y Tang (2011) proponen el “alineamiento curricular constructivo”, sosteniendo que los estudiantes construyen su aprendizaje de manera efectiva cuando actividades formativas son relevantes y pertinentes. Este enfoque señala que los objetivos de aprendizaje, las actividades formativas y las estrategias de evaluación deben estar profundamente interrelacionados para asegurar la coherencia del proceso educativo (Biggs y Tang, 2011; Veiga y García, 2016). Este principio implica que cada componente del currículo contribuye de manera articulada al logro de las metas formativas, configurando un entorno de aprendizaje integral y significativo (Gallagher, 2017).

La coordinación efectiva entre los objetivos de aprendizaje, las actividades propuestas y los mecanismos de evaluación genera un entorno que potencia la posibilidad de un aprendizaje profundo en el estudiantado (Gallagher, 2017). Esto es

afirmado también por Hailikari et al. (2021), quienes señalan que los estudiantes valoran los cursos diseñados bajo esta propuesta dado que propician aprendizajes más profundos y significativos que los basados en enfoques tradicionales. Sin embargo, una piedra de tope para su masificación ha sido el énfasis mecanicista que se le ha dado al diseño curricular universitario (Loughlin et al., 2020).

METODOLOGÍA

La investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, en tanto busca comprender y analizar cómo se promueve la reflexión en documentos curriculares de formación práctica de la carrera en estudio, atendiendo a los significados, énfasis y coherencias internas que estos construyen. Desde esta perspectiva, el interés no se sitúa en la medición de frecuencias, sino en la interpretación del sentido formativo que los programas de actividades curriculares atribuyen a la reflexión (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Objetivos

A partir de las tensiones descritas entre la declaración curricular de la reflexión y su operacionalización en los programas de formación práctica, así como del marco del alineamiento curricular constructivo, se plantea la necesidad de examinar cómo los documentos curriculares promueven la reflexión docente a lo largo del trayecto formativo.

De esta manera, el objetivo de esta investigación es analizar cómo los programas de actividades curriculares del área de formación práctica de una carrera de Educación Especial promueven la reflexión docente, considerando su alcance, progresión y coherencia interna desde el enfoque del alineamiento curricular constructivo. Para ello, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los tipos y niveles de reflexión que se declaran en los programas de actividades curriculares del área de formación práctica;
- Analizar los resultados formativos asociados a la reflexión presentes en los programas, considerando su coherencia con los tipos y niveles de reflexión declarados;
- Examinar las estrategias de enseñanza propuestas para promover la reflexión en los programas de actividades curriculares;
- Analizar los métodos e indicadores de evaluación asociados a la reflexión, en relación con los resultados formativos y los niveles de reflexión esperados.

En coherencia con el problema de investigación, relativo a las tensiones entre la declaración y la operacionalización de la reflexión en los programas de actividades curriculares del área de formación práctica, se utiliza el análisis de contenido de orientación cualitativa como estrategia analítica, por cuanto permite examinar de manera sistemática e interpretativa los significados presentes en los textos, trascendiendo los aspectos meramente léxico-gramaticales y focalizando en la estructura formativa subyacente (Pérez, 1994).

Las fuentes de información corresponden a siete (N = 7) programas de actividades curriculares del eje de prácticas de una carrera de Educación Especial impartida por una universidad pública chilena. Estos documentos abarcan la totalidad del trayecto formativo práctico - desde la práctica inicial hasta la práctica profesional - y constituyen dispositivos curriculares clave para analizar el alcance y la progresión de la reflexión en la FID.

El proceso metodológico se desarrolló en cuatro etapas analíticas, articuladas de manera secuencial y coherente con los objetivos del estudio:

1. Revisión bibliográfica y conceptual: Se realizó una indagación bibliográfica focalizada en la reflexión en la formación inicial docente, el rol de las prácticas profesionales y el enfoque de alineamiento curricular constructivo. Esta etapa permitió construir el marco conceptual que orientó las decisiones analíticas posteriores.
2. Selección y lectura exploratoria del corpus documental: Se consolidaron los siete programas de actividades curriculares del eje de prácticas y se efectuó una lectura exploratoria de los documentos, con el propósito de familiarizarse con su estructura, lenguaje y énfasis formativos (Creswell, 2009), así como de identificar preliminarmente referencias explícitas e implícitas a la reflexión.
3. Codificación abierta y construcción de dimensiones de análisis: A partir de una codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002), se identificaron unidades de significado relevantes, las cuales fueron posteriormente agrupadas en cuatro dimensiones analíticas:
 - a) nivel de reflexión esperado;
 - b) resultados formativos asociados a la reflexión;
 - c) estrategias de enseñanza propuestas;
 - d) referencias a la evaluación de la reflexión.

Estas dimensiones se definieron en función del objetivo del estudio y del marco del alineamiento curricular constructivo (Biggs y Tang, 2011), permitiendo analizar la coherencia entre propósitos, metodologías y evaluación, pudiendo así dar cuenta de la promoción de la reflexión en los documentos.

A partir de la codificación realizada, se definieron como criterios analíticos transversales el alcance y la progresión de la reflexión, entendidos respectivamente como la presencia explícita o implícita de la reflexión en los documentos analizados y la secuencia de complejización esperada a lo largo del trayecto formativo.

4. Análisis interpretativo del alcance y la progresión curricular: Se reanalizó el corpus a la luz de las dimensiones construidas, con el fin de identificar el alcance y la progresión curricular de la reflexión a lo largo del trayecto formativo, así como de detectar tensiones, solapamientos y vacíos en el alineamiento curricular de los programas analizados (Biggs y Tang, 2011).

Buscando asegurar la credibilidad de los resultados, se implementó una validación externa del procedimiento (Creswell, 2009), realizada por una docente experta en formación práctica, quien forma parte del equipo académico de la carrera en estudio, pero que no participó en la elaboración de los programas analizados. Dicha docente consintió informadamente el rol de evaluadora externa, dando garantía de la voluntariedad y la confidencialidad de su participación.

RESULTADOS

Progresión de la reflexión en los programas de actividades curriculares analizados

Los siete programas de actividades curriculares correspondientes a prácticas incluyen un apartado llamado “Tipo y Nivel de Reflexión a la que tributa la actividad curricular”, en el que se identifican tres tipos de reflexión (descriptiva, dialógica y transformativa). Cada tipo, además, se encuentra desagregado en niveles descritos como inicial, avanzado y competente.

Tabla 1

Tipos y Niveles de Reflexión presentes en las actividades curriculares del área de formación práctica

	Reflexión descriptiva	Reflexión Dialógica	Reflexión Transformativa
Nivel inicial (Nivel 1)	Identifica algunos componentes de la experiencia pedagógica en contextos educativos, fundamentando su descripción en las propias vivencias y/o la intuición.	Reconoce su propia experiencia en todas las dimensiones (pensamiento, sentimientos, deseos y acción) elementos teóricos, de manera tradicional y mecánica, sin relacionarlos con contextos diversos.	Argumenta las decisiones tomadas para la elaboración de la propuesta educativa innovadora la que favorece la superación de las barreras detectadas en el contexto de su práctica.
Nivel avanzado (Nivel 2)	Describe, en la acción didáctica, algunos elementos de análisis pedagógico que se configuran como materia de estudio y profundización, develando nudos críticos basados en referentes teóricos adquiridos en su trayectoria académica.	Dialoga sobre las diversas perspectivas epistemológicas provenientes de diferentes fuentes a partir del entendimiento y comprensión de la experiencia de otros	Argumenta, articulando distintos saberes profesionales, las decisiones tomadas para la elaboración de la propuesta educativa innovadora la que favorece la superación de las barreras detectadas en el contexto de su práctica.

	Reflexión descriptiva	Reflexión Dialógica	Reflexión Transformativa
Nivel competente (nivel 3)	Describe experiencias pedagógicas que incluyen el contexto social y político en la que desarrolla su acción didáctica, identificando nudos críticos que se articulan con fundamentos teóricos para comprender la realidad educativa.	Propone acciones de vinculación que incorpore las diversas perspectivas en coherencia con los diversos contextos, comprendiendo críticamente la realidad, contrastando diversos puntos de vista, incorporando el diálogo consigo mismo, con el otro y con el contexto particular, social y político.	Argumenta, a partir de la evaluación de la propuesta pedagógica diseñada e implementada, las posibles reelaboraciones que optimizarán su intervención educativa.

Fuente: Elaboración propia. Basada en codificación de programas de actividades curriculares del área de formación práctica de la carrera en estudio.

A partir de lo anterior, se observa que la propuesta formativa muestra una intención de complejizar la reflexión de manera gradual, con descriptores de desempeño que van desde una aproximación inicial, hasta el desarrollo de una reflexión plena. No obstante, una visión transversal revela dos debilidades en la operacionalización de esta progresión:

Figura 1

Visión transversal del tipo y nivel de reflexión en programas de actividad curricular

Práctica 1	Práctica 2	Práctica 3	Práctica 4	Práctica 5	Práctica 6	Práctica profesional
Reflexión descriptiva (niveles 1, 2 y 3)						
	Reflexión dialógica (nivel 1)	Reflexión dialógica (niveles 1, 2 y 3)				
				Reflexión transformativa (Niveles 1, 2 y 3)		
			Reflexión transformativa (niveles 1 y 2)			

Fuente: Elaboración propia.

La primera debilidad identificada da cuenta de que, en prácticas consecutivas (1 y 2; 3 y 4) se mantienen idénticos tipos y niveles de reflexión, sin diferenciación de expectativas formativas entre ellas en lo que refiere a la reflexión, lo que denota que no se propone una progresión al respecto; segundo, se observa la presencia de solapamientos dentro de una misma práctica (por ejemplo, en las prácticas 2 y 4), donde se espera el alcance de niveles de reflexión de distinto tipo de manera simultánea en la actividad formativa.

Descripción del alcance en torno a la reflexión en los programas curriculares analizados

En los programas de actividades prácticas analizados, cada documento incluye un apartado de “resultados formativos” redactado como objetivos de aprendizaje (acción, contenido y condición), a través del cual se pretende evidenciar el alcance de la reflexión en cada actividad curricular práctica.

La codificación de estos resultados permite observar que solo tres programas de actividades curriculares (1, 2 y 4) incorporan explícitamente resultados de aprendizaje relacionados a la reflexión; dos incluyen resultados de aprendizaje vinculados de manera no explícita a la reflexión (3 y práctica profesional); mientras que dos de estos programas (prácticas 5 y 6) no mencionan resultados de aprendizaje que se puedan vincular directa o indirectamente a ella. Esta variabilidad queda sintetizada a continuación, ilustrando la presencia fluctuante de la reflexión en el continuo formativo de las prácticas.

Figura 2

Visión transversal de códigos correspondientes a “resultados formativos” y su vínculo con tipo y nivel de reflexión

	Práctica 1	Práctica 2	Práctica 3	Práctica 4	Práctica 5	Práctica 6	Práctica profesional
Resultados formativos y tipo/nivel de reflexión	Análisis de nudos críticos	Detección de nudos críticos	Propuesta de estrategias didácticas	Aplicación de técnicas de evaluación	Identificación de necesidades educativas	Identificación de necesidades educativas	Re significación dialógica del saber pedagógico
	Reflexión Descriptiva (Nivel 2)	Reflexión descriptiva (Nivel 3)					Reflexión transformativa (Nivel 2)
	Identificación de rol	Implementación de acciones didácticas	Conformación de equipos de trabajo	Propuesta de estrategias innovadoras	Elaboración de propuestas didácticas	Implementación colaborativa de estrategias didácticas	Propuesta de acciones innovadoras
		Reflexión colaborativa	Reflexión dialógica (Nivel 2)	Reflexión sobre el rol	Evalúa resultados	Evaluación de estrategias didácticas implementadas	
		Reflexión dialógica (Nivel 2)		Reflexión dialógica (nivel 1)			

Fuente: Elaboración propia, a partir de la codificación realizada de programas de actividades curriculares del área de formación práctica de la carrera en estudio.

También, al establecer una relación entre estos resultados de aprendizaje con los tipos y niveles de reflexión definidos con anterioridad, llaman la atención dos aspectos:

- No todos los tipos y niveles de reflexión propuestos aparecen reflejados en los resultados de aprendizaje.

- b) Cuando sí se distinguen tipos y niveles de reflexión, carecen de una progresión lógica, según las definiciones de los tipos y niveles identificados en los documentos analizados.

Lo anterior evidencia que, pese a la definición de una secuencia reflexiva, los resultados de aprendizaje descritos no la reproducen ni articulan con coherencia y progresión.

Estrategias de enseñanza y métodos de evaluación asociados a la reflexión en los programas de actividades curriculares

Además de la identificación de resultados de aprendizaje, el análisis de los programas de actividades curriculares del área de formación práctica reveló la existencia de secciones dedicadas a estrategias de enseñanza, métodos de evaluación e indicadores asociados. Al relacionar estos elementos con los niveles y alcances de la reflexión (Tabla 2), surgen discrepancias que señalan un desajuste en el alineamiento curricular, los que se sintetizan a continuación:

- a. Ausencia de estrategias de enseñanza orientadas a la reflexión: Las prácticas 1, 3 y 4 carecen de actividades intencionadas que promuevan la reflexión, lo cual sugiere una brecha entre los resultados formativos deseados y las acciones pedagógicas propuestas. Esta carencia, se asume, constituye la falta de un orientador para el acompañamiento en el desarrollo de la reflexión en la FID.
- b. Desconexión entre enseñanza y resultados formativos: Aunque en las prácticas 5 y 6 aparecen descritas estrategias que aluden a la reflexión, no se asocian explícitamente con resultados formativos que apunten a ella. Este desajuste implica que las acciones de enseñanza descritas en los documentos carecen de un objeto de aprendizaje (o alcance) claramente definido en torno a la reflexión.
- c. Inconsistencia en las estrategias de evaluación: Las prácticas 6 y 7 (práctica profesional) incluyen métodos de evaluación que no consideran indicadores que permitan verificar el desarrollo de la reflexión. Esto es especialmente llamativo, dado que corresponde a las etapas finales del trayecto formativo, en donde se espera el logro de una reflexión transformacional por parte de las y los estudiantes. La ausencia de indicadores específicos en los documentos no permite identificar de manera objetiva cómo se realiza la medición real del progreso estudiantil en este ámbito.

Tabla 2
Visión transversal de resultados formativos y nivel de reflexión vinculados a estrategias de enseñanza y evaluación

	Práctica 1	Práctica 2		Práctica 3	Práctica 4	Práctica 5	Práctica 6	Práctica profesional
Resultado formativo (RF)	Análisis de nudos críticos	Detección de nudos críticos	Reflexión colaborativa	Conformación de equipos de trabajo	Reflexión sobre el rol	<i>No refieren a la reflexión</i>	<i>No refieren a la reflexión</i>	Re significación dialógica del saber pedagógico
Nivel de reflexión vinculado a RF	Reflexión Descriptiva (Nivel 2)	Reflexión Descriptiva (Nivel 3)	Reflexión Dialógica (Nivel 2)	Reflexión Dialógica (Nivel 2)	Reflexión Dialógica (Nivel 1)	Reflexión transformativa (Nivel 1,2 y 3)	Reflexión transformativa (Nivel 1,2 y 3)	Reflexión transformativa (Nivel 2)
Estrategia de enseñanza	<i>No refieren a la reflexión</i>	Talleres dialógicos Reflexión conjunta		<i>No refieren a la reflexión</i>	<i>No refieren a la reflexión</i>	Tutorías de modelamiento para la reflexión crítica	Talleres de reflexión y acompañamiento	Talleres de reflexión y acompañamiento
Estrategia de evaluación	Talleres reflexivos sobre observaciones y entrevistas realizadas en terreno	Portafolio reflexivo Registros autobiográficos		Portafolio reflexivo Registros autobiográficos	Portafolio reflexivo/digital Registros autobiográficos	<i>No refieren a la reflexión</i>	Portafolio reflexivo	Elaboración del Portafolio de Práctica Final.
Indicador de evaluación	Aplica Criterios detección nudos críticos relacionadas con acciones pedagógicas Comunica reflexión en torno a fortalezas y desafíos vivenciado en el trabajo cooperativo.	Interpreta una situación problemática a partir de su quehacer docente en ambiente tutelados		Vincula los saberes pedagógicos y disciplinarios para analizar la realidad educativa	Distingue los distintos elementos constitutivos de la realidad educativa desde el rol docente como transformador social	<i>No refieren a la reflexión</i>	<i>No refieren a la reflexión</i>	<i>No refieren a la reflexión</i>

Fuente: Elaboración propia, basada en codificación de programas de actividades curriculares del área de formación práctica de la carrera en estudio.

Fecha recepción: 19 de mayo de 2025

Fecha aceptación: 27 de noviembre de 2025

DOI: 10.5354/2735-7279.2026.83459



Lo anteriormente descrito, denota una dificultad transversal en el alineamiento curricular referido al ámbito reflexivo en los programas de actividades curriculares prácticas de la carrera, dado que la reflexión no siempre está presente en resultados de aprendizaje, metodologías a implementar y estrategias/indicadores de evaluación a aplicar, según lo descrito por estos documentos curriculares.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación permiten profundizar en la comprensión de cómo la reflexión docente es promovida en los programas de actividades curriculares del área de formación práctica de una carrera de Educación Especial, a partir de un análisis documental que articula categorías curriculares, formativas y evaluativas. En concordancia con la literatura que reconoce la reflexión como un eje central de la formación inicial docente (Schön, 1983; Liston y Zeichner, 2003; Ruffinelli, 2018), los hallazgos confirman que esta ocupa un lugar relevante en el discurso curricular. No obstante, el análisis evidencia tensiones persistentes entre su declaración y su operacionalización efectiva en los distintos componentes del currículo, particularmente en lo referido a su progresión, alcance y coherencia interna en el marco de los documentos analizados.

En este sentido, el estudio aporta al mostrar que la promoción de la reflexión en los programas analizados se sostiene principalmente en un nivel declarativo, sin traducirse de manera consistente en una progresión formativa articulada a lo largo del trayecto de prácticas. Si bien los documentos reconocen distintos tipos y niveles de reflexión, estos no siempre se organizan de manera secuencial ni creciente en complejidad, lo que podría dificultar el desarrollo de una reflexión profunda y sistemática en la FID. Este hallazgo dialoga con los planteamientos de Schön (1983) y Korthagen (2001), quienes subrayan que la reflexión profesional requiere condiciones formativas explícitas y progresivas para trascender niveles meramente descriptivos y avanzar hacia formas más críticas y transformadoras.

Desde una lectura integrada de los resultados, es posible identificar una serie de vacíos estructurales en los programas de actividades curriculares analizados. En primer lugar, se constata la ausencia de una progresión efectiva de la reflexión a lo largo del trayecto formativo, evidenciada en el solapamiento de tipos y niveles de reflexión entre prácticas consecutivas. Esta situación limitaría la posibilidad de que el estudiantado construya aprendizajes reflexivos cada vez más complejos, tal como lo advierten Zeichner (1993) y Liston y Zeichner (2003) al señalar que la reflexión requiere intencionalidad pedagógica y continuidad curricular para constituirse en una competencia profesional.

En segundo término, los resultados formativos asociados a la reflexión no siempre presentan coherencia con los tipos y niveles de reflexión declarados en los programas, lo que reduce su alcance formativo. Esta disociación refuerza una concepción fragmentada de la reflexión, en la que los resultados de aprendizaje no operan como

Fecha recepción: 19 de mayo de 2025

Fecha aceptación: 27 de noviembre de 2025

DOI: 10.5354/2735-7279.2026.83459



mediadores efectivos del desarrollo reflexivo. Desde la perspectiva del alineamiento curricular constructivo, esta situación evidencia una ruptura entre lo que se espera que el estudiantado logre y las condiciones curriculares que efectivamente se disponen para ello (Biggs y Tang, 2011).

Asimismo, el análisis pone de manifiesto una débil articulación entre las estrategias de enseñanza propuestas y los criterios de evaluación asociados a la reflexión, especialmente en las prácticas finales. Esta situación coincide con los hallazgos de Badillo y Cano (2025), quienes advierten que, en los programas de formación docente, la evaluación de la práctica reflexiva presenta escasa coherencia entre los propósitos formativos, las estrategias de enseñanza y los instrumentos de evaluación, limitando su potencial formativo. Así, la falta de indicadores explícitos y de momentos de retroalimentación formativa refuerza una aproximación instrumental a la reflexión, centrada en su cumplimiento formal más que en su desarrollo pedagógico intencionado. Coincidimos con las autoras en que esto reproduce lógicas tradicionales de heteroevaluación y debilita la posibilidad de promover un juicio evaluativo y una reflexión crítica en los futuros docentes.

Desde una perspectiva curricular más amplia, los resultados permiten problematizar el modo en que la reflexión es integrada en los documentos curriculares de la formación práctica. Tal como plantean Lizana-Verdugo y Muñoz-Cruz (2023), la coherencia entre currículo declarado, currículo implementado y currículo evaluado constituye una condición clave para el desarrollo de aprendizajes complejos en la formación docente. En este estudio, el análisis documental evidencia que dicha coherencia no siempre se materializa en los programas de actividades curriculares, lo que restringe las oportunidades formativas para el desarrollo de una reflexión situada, crítica y contextualizada.

En términos de proyecciones investigativas, los resultados sugieren la necesidad de profundizar en investigaciones que articulen el análisis documental con el estudio de las prácticas formativas efectivamente desarrolladas en los espacios de práctica, con el fin de comprender cómo los vacíos curriculares identificados se traducen —o se tensionan— en las experiencias reflexivas del estudiantado. Asimismo, futuras investigaciones podrían abordar comparativamente la promoción de la reflexión en distintas carreras de pedagogía, incorporando enfoques metodológicos que permitan analizar la relación entre currículo declarado y currículo implementado, ampliando así la comprensión del rol de la reflexión en la formación inicial docente (Ruffinelli, 2021; Lizana-Verdugo y Muñoz-Cruz, 2023).

CONCLUSIONES

La indagación se propuso analizar la promoción de la reflexión en programas de actividades curriculares del área de formación práctica de una carrera de Educación Especial, impartida por una universidad pública chilena, describiendo la progresión y alcance de la reflexión en los documentos señalados, para luego detectar problemas en el alineamiento curricular para el desarrollo de la reflexión y realizar propuestas de mejora. Ante ello, se logra identificar la presencia de una propuesta de progresión de la reflexión en los programas analizados, lo que refleja un interés de la carrera por aportar al desarrollo de la reflexión en sus estudiantes de manera progresiva y a lo largo del currículo formativo.

A pesar de la intención descrita, se identifican dificultades en la progresión de la reflexión en las diferentes prácticas, dado que tanto tipos como niveles de reflexión, en ocasiones, no se diferencian y/o se solapan en distintos programas de actividades curriculares prácticas.

Junto con lo anterior, se identifica que el resultado formativo relacionado con la reflexión no presenta un correlato en los programas con los tipos y niveles descritos. Es decir, lo que se señala de manera explícita como alcance curricular respecto a la reflexión, no necesariamente se enmarca en los tipos y niveles de reflexión que se describen. Esto genera un problema que refiere a las finalidades de la reflexión en la propuesta formativa.

Así, se evidencia la necesidad de revisar los resultados formativos vinculados a la reflexión, como también el diseñar y/o adoptar metodologías y criterios de evaluación dotados de indicadores que respondan al nivel de reflexión esperado. De este modo, se fortalecerá el alineamiento curricular en torno a la reflexión, asegurando una formación profesional internamente coherente y capaz de satisfacer tanto los objetivos del programa, como las expectativas de las futuras y futuros docentes de educación especial. De esta forma, se proponen las siguientes oportunidades de mejora:

- a. Revisión y enriquecimiento de los resultados formativos: Es necesario asegurar que cada resultado incorpore el conocimiento condicional, de modo que los futuros docentes comprendan en qué contexto y por qué aplicar diferentes niveles de reflexión (Biggs y Tang, 2011), garantizando una progresión adecuada a lo largo del programa (Schiro, 2008).
- b. Diseño de estrategias de enseñanza focalizadas en la reflexión: Se recomienda implementar actividades que promuevan espacios de reflexión en todas las prácticas, tales como preguntas dirigidas a la metacognición, análisis de casos y diálogos reflexivos frecuentes en la mentoría de campo, de manera de orientar explícitamente al estudiante hacia la construcción de su propio pensamiento reflexivo (Correa et al., 2014).
- c. Formulación de criterios e indicadores de evaluación coherentes: Para cerrar el ciclo de alineamiento, resulta imprescindible definir indicadores claros que

evidencien el logro de la reflexión esperada, respondiendo a la pregunta “¿Cómo demostrará el estudiante su competencia reflexiva?” y asegurando así una evaluación que refleje fielmente el progreso en esta dimensión (Lara Subiabre, 2019).

En síntesis, estos hallazgos ponen de manifiesto la urgencia de consolidar un currículum de prácticas que integre de manera coherente el alcance, la progresión y la evaluación de la reflexión, bajo una lógica de alineamiento constructivo. Revisar y enriquecer los resultados formativos, en coherencia con el establecimiento de estrategias didácticas y evaluativas que posibiliten de manera transversal el desarrollo de la reflexión, posibilitará llevar a cabo procesos formativos sólidos, alineados internamente y capaces de promover verdaderamente el desarrollo de la reflexión en estudiantes de pedagogía.

AGRADECIMIENTOS

Trabajo financiado a través del proyecto Fondecyt Regular N° 1221412.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adolfsson, C.-H., y Alvunger, D. (2017). The selection of content and knowledge conceptions in the teaching of curriculum standards in compulsory schooling. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou y T. Soini (Eds.), *Curriculum Making in Europe: Policy and Practice within and across Diverse Contexts* (pp. 117–136). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315110424-7>
- Ahmed, A. A., y Leider, C. M. (2024). Stimulated recall, teacher beliefs, and teacher practices: Using structured reflective practice to examine teacher talk. *TESOL International Journal*. <https://doi.org/10.1002/tesj.838>
- Ali, L. (2018). The design of curriculum, assessment and evaluation in higher education with constructive alignment. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(1), 72–78. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2018.51.72.78>
- Alonso García, N., y Campbell, S. (2023). Co-creating spaces for reflective practice in teacher education. In *Advances in Educational Marketing, Administration, and Leadership* (pp. 83–101). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7270-5.ch005>
- Astudillo Tomatis, C., Rivarosa Somavilla, A., y Ortiz, F. (2013). Reflexión docente y diseño de secuencias didácticas en un contexto de formación de futuros profesores de ciencias naturales. *Perspectiva Educativa*, 53(1). <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.128>

- Aubusson, P., Griffin, J., y Steele, F. (2010). A design-based self-study of the development of student reflection in teacher education. *Studying Teacher Education*, 6(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/17425964.2010.495905>
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un proyecto*. Ministerio de Educación.
- Badillo, A., y Cano, E. (2025). Análisis de la contribución de las prácticas de evaluación al desarrollo de la práctica reflexiva en un programa de formación inicial docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 18(1). <https://doi.org/10.15366/riee2025.18.1.005>
- 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>
- Biggs, J., y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Open University Press.
- Cacciuttolo Juárez, C., Pérez García, M., y Moreno Doña, A. (2018). Competencias reflexivas favorecidas durante la formación práctica en educación infantil. *Perspectiva Educativa*, 57(3). <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.715>
- Carrasco-Aguilar, C., y Figueroa Varela, M. (2019). Formación inicial docente y high-stakes accountability: El caso de Chile. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 183–202. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9978>
- Cavieres-Fernández, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema: Educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 1033–1051. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900011>
- Chávez Rojas, J., Almuna Fernández, J., Méndez Alarcón, C., Garrido Fonseca, C., y Fauré Niños, J. (2023). Las prácticas de reflexión guiadas en un contexto de formación inicial docente. *Perspectiva Educativa*, 62(3). <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.3-Art.1298>
- Cocca, M., Ruedl, G., y Cocca, A. (2025). Effect of a teacher-focused intervention on teacher self-efficacy and students' motivational climate: A pilot study in physical education. *International Journal of Instruction*, 18(4), 1–20. <https://doi.org/10.29333/iji.2025.18416a>
- Correa, E., y Gervais, C. (2009). *Reflective competency: How can it be developed in practicum?* [Ponencia] 13th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Amsterdam, Países Bajos.

- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S., y Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 71–86. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Darling-Hammond, L., y Lieberman, A. (2012). What can we learn about the different practices and policies in teacher education. En L. Darling-Hammond and A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world: Changing policies and practices* (1st ed., pp. 151–169). Routledge.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Domingo, A. (2018). El método R5 de práctica reflexiva: Evaluación de su impacto en la formación inicial de maestros. *INNOEDUCA. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 4–13. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4666>
- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34), 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Falabella, A., y De la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395–413. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Fernández Cofré, M. B., Fernández Quevedo, L., Díaz Navarro, M., y Jofré Cáceres, P. (2021). Respuesta e interpretación a políticas de rendición de cuentas de formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(1), 1–22. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.9>
- Figueroa Espínola, A. M., Román Soto, D., Lizana Muñoz, V., Barrera Reyes, M., y Arancibia Zeballos, J. (2023). La configuración de la identidad profesional docente de estudiantes de educación diferencial, a través de relatos autobiográficos. *Revista Enfoques Educacionales*, 20(2), 67–84. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.73277>
- Gahlsdorf Terrell, D., y Sherman, D. (2022). Mirror of mind: Eliciting critical reflections in preservice and novice teachers. *Action in Teacher Education*, 44(3), 230–251. <https://doi.org/10.1080/01626620.2022.2036268>
- Gallagher, G. (2017). Aligning for learning: Including feedback in the constructive alignment model. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in*

Higher Education, 9(1), 3011–30112. <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/301>

- García, F., Hernández, M., y Luna, L. (2019, 3 de abril). El desarrollo de habilidades reflexivas y metacognitivas en la formación de docentes: Tensiones e impacto en el desarrollo de competencias. En *Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal* (pp. 1–8). Playas de Rosarico, B.C., México. <https://www.antiguo.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P102.pdf>
- Gervais, C., Correa Molina, E., y Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explicitation de pratiques pendant les stages. In E. Correa Molina and C. Gervais (Eds.), *Les stages en formation à l'enseignement: Pratiques et perspectives théoriques* (pp. 153–175). Presses de l'Université du Québec.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- González, L., y Larraín, A. M. (2005, 25-26 de julio). *Formación universitaria basada en competencias: Aspectos referenciales* [Ponencia]. Congreso Currículo Universitario Basado en Competencias, Barranquilla, Colombia. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/curriculo-universitario-basado-encompetencias.pdf>
- Guerra, P. (2009). Revisión de experiencias de reflexión en la formación inicial de docentes. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 35(2), 243–260. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200014>
- Hailikari, T., Virtanen, V., Vesalainen, M., y Postareff, L. (2021). Student perspectives on how different elements of constructive alignment support active learning. *Active Learning in Higher Education*, 23(3), 217–231. <https://doi.org/10.1177/1469787421989160>
- Hendriwanto. (2021). A reflective teaching practicum as a platform for stimulating pre-service teachers' professional development. *Journal of Education for Teaching*, 47(4), 624–626. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1941812>
- Hernández-Sampieri, F., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Editorial Mexicana. [https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia de la investigacion - roberto hernandez sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia%20de%20la%20investigacion%20-%20roberto%20hernandez%20sampleri.pdf)
- Higgins, R., Hogg, P., y Robinson, L. (2017). Constructive alignment of a research-informed teaching activity within an undergraduate diagnostic radiography curriculum: A reflection. *Radiography*, 23(3), 242–248. <https://doi.org/10.1016/j.radi.2016.11.004>

- Hirnas, C., y Cortés, I. (2015). *Investigaciones sobre la formación práctica en Chile: Tensiones y desafíos*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Imbernón Muñoz, F. (2007). *Diez ideas clave: La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó.
- Kelly, A. S. (2025). Engaging student teachers in reflective practice through photovoice. *Bonview International Journal of Contemporary Education*, 5(2), 1–15. <https://doi.org/10.47852/bonviewijce52025526>
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24.2), 83–101. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198005.pdf>
- Kuswandono, P. (2017). Reflective practices for teacher education. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 15(1), 49–162. <https://doi.org/10.24071/llt.2012.150102>
- Lagos San Martín, N. G., y López-López, V. (2020). Repensar la formación inicial docente desde una dimensión socioemocional. *Revista Educación*, 45(1), 578–587. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41464>
- Lara Subiabre, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación: Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educacional*, 58(1). <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.802>
- Lawrence, J. E. (2023). The application of constructive alignment theory in designing a curriculum unit in information systems. *The Education Review, USA*, 7(4), 92–104. <https://doi.org/10.26855/er.2023.04.015>
- Lima, R. F., y Oliveira, A. M. P. (2022). Educational curriculum materials and pedagogical practice: What is(are) the message(s)? *Revista de Ensino de Ciências e Matemática (REnCiMa)*, 13(6), 1–21. <https://doi.org/10.26843/rencima.v13n6a07>
- Liston, D., y Zeichner, K. (2003). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Morata.
- Lizana-Verdugo, A., y Muñoz-Cruz, M. (2023). El alcance de la práctica reflexiva en la formación de profesores. *Revista INTEREDU*, 7(1), 125–141. <https://doi.org/10.32735/s2735-652320220007125>
- López-Martín, E., Gutiérrez-de-Rozas, B., González-Benito, A., y Expósito-Casas, E. (2023). Why do teachers matter? A meta-analytic review of how teacher characteristics and competencies affect students' academic achievement. *International Journal of Educational Research*, 120, 102199. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102199>

- Loughlin, C., Lygo-Baker, S., y Lindberg-Sand, Á. (2020). Reclaiming constructive alignment. *European Journal of Higher Education*, 11(2), 119–136. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1816197>
- Malicay, L. G. (2023). The role of reflective practice in enhancing teacher preparation programs. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology*, 3(6). <https://doi.org/10.48175/ijarsct-11973>
- Martone, A., y Sireci, S. G. (2009). Evaluating alignment between curriculum, assessment, and instruction. *Review of Educational Research*, 79(4), 1332–1361. <https://doi.org/10.3102/0034654309341375>
- McGarr, O., y McCormack, O. (2015). Counterfactual mutation of critical classroom incidents: Implications for reflective practice in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 36–52. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1066329>
- Mendoza, M., Drouilly, N., y Covarrubias, C. G. (2020). Dimensiones formativas del prácticum de pedagogía en educación general básica. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 139–157. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200139>
- Molina, P. (2008). Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico. En A. Cornejo y R. Fuentealba (Eds.), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿Qué las hace eficaces?* (1.ª ed., pp. 13–27). Ediciones UCSH.
- Nguyen, T. V. S., y Laws, K. (2019). Changes in higher education teachers' perceptions of curriculum. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(2), 209–226. <https://doi.org/10.1108/JARHE-06-2018-0097>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. Tomo II. Técnicas de análisis de datos*. La Muralla.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó / Colofón.
- Rodríguez-Revelo, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: La punta del iceberg de la homogeneización. *Alteridad: Revista de Educación*, 12(2), 248–258. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.10>
- Román Soto, D., Lizana Muñoz, V., Barrera Reyes, M., Arancibia Zeballos, J., y Figueroa Espínola, A. (2023). *Propuesta didáctica para la construcción de la identidad profesional: Trabajando con autobiografías*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/libros_umce/propuesta_didactica_para_la_construccion_de_la_identidad_profesional_docente_trabajando_con_autobiografias

- Ruffinelli, A. (2018). *Reflexión docente: Oportunidades de desarrollo en la formación inicial* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/22001>
- 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>
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encounters on Education*, 13, 71–91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4110032>
- Santa-María, A., Figueroa, C. T., y Zuchel, L. (2020). El papel de la filosofía de la educación en la formación inicial docente: Tensiones entre el discurso y la praxis. *Trans/Form/Ação*, 43(2), 19–38. <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2020.v43n2.02.p19>
- Sayago, Z. (2003). *El eje de prácticas profesionales en el marco de la formación docente (un estudio de caso)* [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/8900>
- Silva, A. (2013). *Modelo para el desarrollo de capacidades reflexivas y didácticas en estudiantes de educación parvularia y básica durante la práctica profesional*. Fondo Nacional de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE).
- Strauss, A. L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1.ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Sundberg, D. (2023). *Curriculum and knowledge content*. En *International Encyclopedia of Education* (4th ed.). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.03049-9>
- Torres, M., Yépez, D., y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Chakiñan: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (10), 87–101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>
- Turra-Díaz, O., y Flores-Lueg, C. (2019). La formación práctica desde las voces del estudiantado de pedagogía. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(103), 385–405. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601517>
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2016). *Modelo educativo institucional*. UMCE.

https://umceold.umce.cl/images/raiz/direcciones/dir_gestion_des_personas/Modelo%20Educativo%20UMCE.pdf

- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2018). *A la luz de un nuevo modelo educativo: Proceso de construcción curricular en la Universidad Pedagógica de Chile*. UMCE. <https://www.umce.cl/files/uploads/2025/05/CONSTRUCCION-CURRICULAR-UMCE-Version-Diagramada-20181006.pdf>
- Valdenegro-Fuentes, L. (2023). Modelos de formación del profesorado e identidad docente: Una articulación necesaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 215–234. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.2024>
- Vanegas, C. (2016). *Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/21508>
- Veiga, M. T., y García, M. (2016). Constructively aligned assessment: An integral approach to translation teaching and learning. *Meta: Journal des Traducteurs*, 61(2), 276–298. <https://doi.org/10.7202/1037760ar>
- Verdugo, A., Tejada, J., y Navío, A. (2021a). Estándares pedagógicos y su integración en los proyectos formativos de las carreras de pedagogía. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 133–155. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100133>
- Verdugo, A., Tejada, J., y Navío, A. (2021b). Valoración de la formación de los estándares pedagógicos según estudiantes de pedagogía. *Perfiles Educativos*, 43(171), 119–137. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59216>
- Villagra Bravo, C., Aravena Kenigs, O., y Torres Zamora, M. P. (2025). Examining the role of curriculum evaluation in schools: A challenge for pedagogical leadership. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 18(3), 201–220. <https://doi.org/10.26822/iejee.2025.413>
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado: Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24.2), 123–149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198007>
- Zurita, B. L., y Villagra, B. C. P. (2024). Investigación en la formación inicial docente: Identificando problemas de la propia práctica pedagógica. *Diálogos sobre Educación: Temas Actuales en Investigación Educativa*, 14(28), 00006. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i28.1325>