



LA REFLEXIÓN DOCENTE EN CONTEXTOS RURALES: SIGNIFICADOS Y ESTRATEGIAS EN EDUCADORAS DE PÁRVULOS

TEACHER REFLECTION IN RURAL CONTEXTS: MEANINGS AND STRATEGIES AMONG EARLY CHILDHOOD EDUCATORS

Ana Suazo Gutiérrez <https://orcid.org/0009-0006-6627-1227> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación, Chile | anasuazo.eparvulos@gmail.com

RESUMEN

La reflexión se constituye en una herramienta fundamental mediante la cual los docentes pueden analizar y evaluar su propio quehacer pedagógico, con el propósito de mejorar sus prácticas, a partir del uso de diversas estrategias y del desarrollo de procesos reflexivos tanto individuales como colectivos. En este estudio se buscó develar los significados y las estrategias que utilizan las educadoras de párvulos que se desempeñan en contextos de ruralidad para llevar a cabo sus procesos reflexivos. Para dar respuesta a este objetivo, la investigación se situó en un paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y el diseño metodológico de un estudio de caso. Como contexto de estudio se consideraron escuelas ubicadas en un sector rural de la Región de Ñuble, las cuales fueron seleccionadas mediante un criterio de conveniencia. La muestra estuvo conformada por educadoras de párvulos que ejercen su labor en las escuelas seleccionadas, quienes cumplieron con criterios de inclusión definidos internamente para el estudio. A estas participantes se les aplicó una entrevista semiestructurada, con el fin de profundizar en sus significaciones respecto de la reflexión docente y en las estrategias que emplean para desarrollar sus procesos reflexivos. Para el análisis de la información se utilizó un procedimiento mixto, que combinó la definición de categorías apriorísticas con la construcción inductiva de nuevas categorías, lo que permitió dar respuesta a los objetivos planteados.

Palabras clave: Reflexión docente, estrategias pedagógicas, Educadoras de párvulos, contexto rural.

ABSTRACT

Reflection is a fundamental tool that teachers can use to analyze and evaluate their own teaching practices with the aim of improving them, based on the use of various strategies and the development of both individual and collective reflective processes. This study sought to reveal the meanings and strategies used by preschool teachers working in rural contexts to carry out their reflective processes. To achieve this objective, the research was based on an interpretive paradigm, with a qualitative approach and a case study methodological design. The study context consisted of schools located in a rural area of the Ñuble Region, which were selected using convenience criteria. The sample consisted of preschool teachers working in the selected schools who met the internally defined inclusion criteria for the study. These participants underwent a semi-structured interview in order to explore their views on teacher reflection and the strategies they use to develop their reflective processes. A mixed procedure was used to analyze the information, combining the definition of a priori categories with the inductive construction of new categories, which made it possible to respond to the objectives set.

Keywords: Teacher reflection, teaching strategies, preschool teachers, rural context.



INTRODUCCIÓN

La presente propuesta de investigación tiene como propósito central identificar las significaciones que las educadoras de párvulos atribuyen a la reflexión docente y las estrategias que emplean para desarrollar sus procesos reflexivos en contextos de ruralidad, considerando tanto las oportunidades que estos procesos ofrecen como los posibles obstáculos que enfrentan en su implementación.

Para la realización del estudio se inició con una revisión de literatura a nivel nacional e internacional sobre reflexión docente. Si bien se constató la existencia de investigaciones relevantes en este ámbito, se identificó una menor producción de estudios centrados en la comprensión que tienen los docentes y, en particular, las educadoras de párvulos que se desempeñan en contextos rurales, respecto del concepto de reflexión, así como de las formas concretas en que la desarrollan en su práctica pedagógica cotidiana. Este vacío investigativo justifica la pertinencia y relevancia del presente estudio.

A partir de este análisis se definió el objetivo general, orientado a analizar las significaciones que las educadoras de párvulos que se desempeñan en contextos rurales otorgan a la reflexión docente, así como las estrategias que emplean para llevar a cabo procesos reflexivos sobre su práctica pedagógica. De este se desprenden los siguientes objetivos específicos: (a) identificar los significados y valoraciones que las educadoras de párvulos en contextos rurales atribuyen a la reflexión docente en sus prácticas pedagógicas; (b) caracterizar las estrategias de reflexión que emplean al evaluar su práctica pedagógica, considerando procedimientos, recursos, espacios, actores involucrados y tiempos asignados; y (c) determinar las dificultades, tensiones y obstáculos que reconocen al desarrollar la acción reflexiva, particularmente en relación con la disponibilidad de tiempo, la sobrecarga

administrativa, el apoyo directivo y el involucramiento de otros actores.

En el ámbito de la educación, y especialmente en la educación inicial, la práctica reflexiva adquiere un carácter fundamental para el desarrollo profesional docente, al situarse como un eje clave en la mejora continua de la práctica pedagógica (Novoa, 2023). La reflexión permite a los docentes analizar críticamente su desempeño, identificar oportunidades de mejora y tomar decisiones informadas orientadas a favorecer los aprendizajes de los estudiantes. Este proceso puede desarrollarse tanto de manera individual como colectiva, contribuyendo a la construcción de conocimiento pedagógico que fortalece progresivamente la labor docente (MINEDUC, 2019).

No obstante, a pesar de los beneficios ampliamente reconocidos de la reflexión pedagógica, en los contextos rurales esta práctica puede verse limitada o tensionada por diversos factores. La distancia geográfica, la escasez de recursos, las condiciones laborales y organizacionales, así como la falta de espacios y tiempos formales destinados a la reflexión, pueden dificultar su desarrollo. Asimismo, la limitada comprensión o valoración del concepto de reflexión pedagógica puede constituir un obstáculo adicional, especialmente cuando las educadoras de párvulos no cuentan con un entorno institucional que apoye o potencie estos procesos (Montoya, 2022).

En la última década, diversas investigaciones han destacado la reflexión como un componente clave de los procesos educativos, en tanto fortalece el desarrollo profesional docente mediante la consolidación del saber pedagógico. Además, favorece una comprensión más amplia de las situaciones educativas, que trasciende el aula y permite un desarrollo curricular creativo, contextualizado y responsable en escenarios educativos cambiantes y complejos (Venegas & Campos, 2011). Desde esta perspectiva, la reflexión contribuye a una práctica educativa más consciente



y pertinente al desarrollo integral de niños y niñas, al promover la autoevaluación, la autorregulación y la autocrítica, y al incidir directamente en los ajustes y mejoras de la planificación pedagógica (Cornejo & Fuentealba, 2008).

Considerando la relevancia de los procesos reflexivos en la educación inicial, resulta fundamental develar las concepciones que poseen las educadoras de párvulos sobre la reflexión docente, la valoración que le asignan y las estrategias que utilizan para llevarla a cabo, especialmente en los contextos rurales en los que se desempeñan. Diversos estudios han señalado que la reflexión sistemática sobre la práctica constituye un eje central del desarrollo profesional docente, en tanto permite problematizar la acción pedagógica, resignificar la experiencia y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Domingo & Gómez, 2014).

En este sentido, la investigación busca generar nuevo conocimiento sobre la práctica reflexiva desde la perspectiva de las propias educadoras, rescatando sus experiencias, vivencias y significados, coherentemente con enfoques que destacan el valor del saber práctico y narrativo del profesorado (Tardif, 2004; Bolívar, 2012). Asimismo, aportar antecedentes situados resulta especialmente relevante en contextos educativos rurales, donde las condiciones institucionales, culturales y territoriales configuran desafíos específicos para el ejercicio profesional y el desarrollo docente (Boix & Bustos, 2014; Hargreaves, 2001), contribuyendo así al fortalecimiento del desarrollo profesional docente en dichos contextos.

Reflexión docente: conceptualizaciones y políticas

La reflexión docente ha sido ampliamente abordada en la literatura como un proceso clave para la mejora de la práctica pedagógica y el desarrollo profesional.

Torres et al. (2020) la conciben como el acto mediante el cual los docentes analizan y evalúan su propio quehacer con el propósito de perfeccionar su práctica. Desde esta perspectiva, la continuidad del ejercicio reflexivo permite a los docentes desarrollar un pensamiento más intencional y deliberado sobre la enseñanza, generando información relevante para comprender lo que ocurre en el aula y orientar procesos de mejora.

En esta misma línea, Domingo (2021) plantea que la práctica reflexiva constituye una opción formativa innovadora, en tanto articula de manera profunda y significativa el conocimiento teórico y práctico. Esta integración favorece que los docentes reflexionen sobre su experiencia profesional desde una perspectiva crítica, contribuyendo a la mejora sostenida de su desempeño.

Uno de los referentes clásicos en el estudio de la reflexión es Schön (1998), quien distingue distintos ámbitos del proceso reflexivo. El autor propone, en primer lugar, la reflexión en la acción, que se produce mientras el docente se encuentra inmerso en la práctica, permitiendo un diálogo constante entre el pensar y el hacer. En este nivel, el docente se posiciona como un investigador de su propia práctica, generador de nuevo conocimiento. En segundo lugar, se encuentra la reflexión sobre la acción, que se desarrolla una vez finalizada la intervención pedagógica y tiene como propósito analizar y comprender lo realizado, otorgando nuevos significados a la experiencia vivida (Flores, & Sánchez, 2023).

Desde una perspectiva de política educativa, la UNESCO (2021) reconoce la reflexión como un componente fundamental de la formación continua del profesorado. En sus orientaciones para el desarrollo y revisión de políticas docentes, enfatiza la necesidad de que los sistemas educativos garanticen espacios y condiciones para la reflexión, tanto individual como colectiva, como parte constitutiva del desarrollo profesional docente (p. 90).



La reflexión pedagógica es reconocida, a nivel internacional, como el motor del desarrollo profesional docente (Chávez et al., 2025). En el contexto chileno, esta concepción se ve reflejada en diversas políticas públicas y documentos normativos que promueven el desarrollo de prácticas reflexivas de manera sistemática. Entre ellos, destaca el Marco para la Buena Enseñanza Profesional (MINEDUC, 2019), que establece como uno de sus propósitos fomentar la reflexión pedagógica crítica, tanto individual como entre pares, en contextos educativos diversos. Asimismo, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Carrasco, & González, 2017) y las Orientaciones para la implementación de estándares en proyectos colaborativos (MINEDUC, 2024) refuerzan la importancia de la reflexión como eje del aprendizaje profesional. No obstante, pese a estos avances normativos, aún no se evidencia una generación de docentes que se caracterice por una formación sólida y una disposición sistemática hacia la práctica reflexiva (Chávez et al., 2025).

La reflexión docente implica, además, abordar una multiplicidad de dimensiones del quehacer pedagógico. Domingo (2021) señala que los docentes reflexionan sobre aspectos tales como el conocimiento general y específico que poseen, la selección y secuenciación de contenidos, las estrategias de enseñanza, los recursos utilizados, las fortalezas y debilidades de los estudiantes, el manejo del aula, las formas de evaluación, así como sus valores, creencias y niveles de satisfacción profesional. Este proceso reflexivo integral permite al docente tomar decisiones pedagógicas más fundamentadas y promover transformaciones significativas en su práctica (Torres et al., 2020).

En Chile, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), organismo encargado de orientar el desarrollo profesional docente, establece que los docentes deben fundamentar sus decisiones no solo desde el conocimiento teórico y disciplinar, sino también desde una dimensión ética. En este

sentido, la reflexión cumple un rol central, al favorecer la toma de decisiones pedagógicas conscientes y responsables (MINEDUC, 2021). Asimismo, se reconoce que el aprendizaje profesional se construye a partir de la retroalimentación pedagógica, la reflexión sistemática sobre la práctica, la actualización de conocimientos y el fortalecimiento de competencias para la inclusión educativa, siendo el diálogo profesional un elemento articulador de estos procesos.

Desde una perspectiva evolutiva de la reflexión, Van Manen (1977) propone una jerarquía de niveles reflexivos asociados al desarrollo profesional del docente. En un primer nivel, correspondiente al docente principiante, la reflexión se centra en la aplicación eficaz de habilidades y conocimientos técnicos, particularmente en la selección y uso de estrategias didácticas. En un segundo nivel, el docente reflexiona sobre los supuestos implícitos de sus prácticas, las consecuencias de sus decisiones pedagógicas y los criterios que orientan la enseñanza en contextos específicos. Finalmente, el tercer nivel corresponde a la reflexión crítica, propia del docente experto, caracterizada por el cuestionamiento de criterios éticos, normativos y morales de la práctica profesional y al contexto educativo.

En el ámbito de la educación parvularia, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia destacan la importancia de generar instancias sistemáticas de reflexión pedagógica. En este marco, se sugiere que las educadoras de párvulos y los equipos pedagógicos elaboren registros, como bitácoras de trabajo, que permitan evidenciar los procesos de aprendizaje y facilitar la reflexión sobre su sentido. A partir de estas evidencias, se promueve el desarrollo de diálogos reflexivos en torno a situaciones concretas, favoreciendo una mirada rigurosa sobre la propia práctica y la construcción colectiva de criterios para la mejora educativa (Ministerio de Educación de Chile, 2018, p. 111).



Desde una perspectiva conceptual, Oxford (1990) define las estrategias como un conjunto de acciones específicas que las personas utilizan para facilitar el aprendizaje, resolver problemas y mejorar su desempeño. La noción de acción, proveniente del latín *actio, actionis*, refiere a la ejecución de un acto o a las consecuencias derivadas de este, y posee un carácter dinámico y transversal a las diversas actividades humanas (significados, 2019). Por su parte, la Real Academia Española (s.f.) define recurso como el medio del que se dispone para alcanzar un objetivo, mientras que el tiempo es comprendido tanto como una magnitud que ordena la secuencia de los acontecimientos, como la época en la que ocurre un hecho determinado.

Estas conceptualizaciones resultan fundamentales para comprender cómo las educadoras de párvulos organizan y desarrollan sus procesos reflexivos, considerando las acciones que realizan, los recursos de los que disponen y el tiempo asignado para la reflexión pedagógica, dimensiones que han sido identificadas como claves para el desarrollo profesional docente (Schön, 1998; Domingo & Gómez, 2014; Zeichner & Liston, 1996). Ello cobra especial relevancia en contextos rurales, donde las condiciones institucionales, organizativas y territoriales configuran escenarios particulares que tensionan y resignifican las prácticas reflexivas, planteando desafíos específicos asociados a la carga laboral, el aislamiento profesional y la disponibilidad de apoyos pedagógicos (Boix & Bustos, 2014; Hargreaves, 2001; UNESCO, 2015).

Práctica docente en contextos de ruralidad

En el territorio nacional, la educación rural se concentra mayoritariamente en los niveles de educación parvularia y educación básica, siendo esta última impartida, en muchos casos, en escuelas multigrado incompletas o en establecimientos que atienden cursos combinados (MINEDUC, 2019; Boix & Bustos, 2014). Esta realidad configura un escenario particularmente desafiante,

especialmente si se considera que el currículum nacional ha sido diseñado para cursos organizados por nivel, lo que exige a los docentes realizar adecuaciones permanentes para responder a la diversidad de edades, ritmos y niveles de aprendizaje presentes en el aula (UNESCO, 2015).

En este contexto, la enseñanza suele desarrollarse de manera altamente individualizada, lo que implica una elevada demanda profesional y emocional para los docentes, más aún cuando la formación inicial no siempre los prepara de manera suficiente para enfrentar estas condiciones específicas de la educación rural y multigrado (Hargreaves, 2001; Vaillant & Marcelo, 2015). En consecuencia, el desempeño en contextos rurales requiere el desarrollo de competencias pedagógicas particulares y habilidades profesionales ajustadas a esta realidad educativa, incluyendo flexibilidad curricular, gestión de la diversidad y capacidad de adaptación a contextos territoriales específicos (Boix & Bustos, 2014; MINEDUC, 2019).

En este escenario, la reflexión sistemática sobre la práctica docente adquiere un rol central para asegurar aprendizajes significativos y favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, en tanto constituye un proceso intencionado de análisis pedagógico que permite vincular la teoría con la práctica y mejorar la calidad de la enseñanza (Korthagen, 2010; Pérez Gómez, 2012). La práctica reflexiva favorece que los docentes examinen críticamente sus decisiones pedagógicas, ajusten sus estrategias de enseñanza y respondan de manera pertinente a las necesidades de los niños y niñas, especialmente en contextos rurales, donde la diversidad sociocultural y las condiciones territoriales demandan prácticas pedagógicas flexibles y contextualizadas (Boix & Bustos, 2014; Murillo & Hernández-Castilla, 2020).

Para ello, resulta fundamental que los docentes cuenten con una preparación que no solo se origine en las instituciones de educación superior, sino que se fortalezca mediante espacios formales e



informales de reflexión al interior de las escuelas, los cuales actúan como mediadores del aprendizaje profesional docente (Avalos, 2011; Darling-Hammond et al., 2017). Estos espacios, tanto individuales como colectivos, favorecen el intercambio de experiencias, la construcción de saber pedagógico situado y la implementación de procesos de mejora continua, orientados al bienestar de los estudiantes y al desarrollo profesional docente, promoviendo culturas escolares colaborativas que inciden positivamente en la enseñanza y el aprendizaje (Stoll et al., 2006; Krichesky & Murillo, 2018).

MÉTODO

La investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, orientado a comprender los significados y valoraciones que las educadoras de párvulos atribuyen a sus prácticas reflexivas desde su propia experiencia. El diseño metodológico correspondió a un estudio de caso, el cual permitió analizar el fenómeno en profundidad y en su contexto real (Merriam & Tisdell, 2016). El alcance del estudio fue descriptivo, dado que buscó caracterizar las comprensiones y estrategias de reflexión docente en un contexto poco investigado, como es la ruralidad.

El estudio se desarrolló en establecimientos rurales de la Región de Ñuble, pertenecientes al SLEP Punilla Cordillera, que imparten educación parvularia. La muestra, seleccionada de manera intencional, estuvo conformada por tres educadoras de párvulos, quienes cumplían con los siguientes criterios de inclusión: desempeñarse en escuelas rurales, contar con al menos dos años de experiencia en ruralidad, trabajar en niveles de transición combinados y participar voluntariamente mediante consentimiento informado.

La técnica de recolección de datos utilizada fue la entrevista semiestructurada, aplicada a partir de un guion alineado con los objetivos del estudio. Las entrevistas fueron grabadas, previa autorización, y posteriormente transcritas. Para resguardar la confidencialidad, a cada participante se le asignó un código alfanumérico.

El análisis de los datos se realizó mediante análisis de contenido, apoyado por el software Atlas.ti, utilizando un procedimiento mixto que combinó categorías apriorísticas con categorías emergentes de carácter inductivo.

Desde el punto de vista ético, se resguardaron los principios de voluntariedad, anonimato y confidencialidad, informando a las participantes sobre los objetivos del estudio y el uso de la información.

RESULTADOS

El análisis de contenido permitió identificar un conjunto de categorías y subcategorías que dan cuenta de las significaciones, valoraciones y prácticas reflexivas de las educadoras de párvulos en contextos rurales. La Tabla 1 sintetiza los principales hallazgos, evidenciando una comprensión de la reflexión docente estrechamente vinculada a la práctica pedagógica, sustentada en la experiencia cotidiana y desarrollada mayoritariamente a través de acciones colaborativas.



Tabla 1

Categorías y subcategorías emergentes sobre reflexión docente en contextos rurales

Categoría	Subcategoría	Descripción
Conceptualización de la reflexión docente	Reflexión como análisis de la práctica	La reflexión es entendida como revisión del propio quehacer pedagógico en el aula.
	Reflexión desde la experiencia	Se construye a partir de situaciones cotidianas y emergentes del contexto educativo.
Valoración de la reflexión docente	Importancia para la mejora pedagógica	Se reconoce como un elemento central para mejorar los aprendizajes y la práctica docente.
	Valoración individual y colectiva	Se valora tanto a nivel personal como en espacios de trabajo colaborativo.
Acciones reflexivas	Evaluación de la práctica	Análisis sistemático de lo realizado en la planificación y ejecución pedagógica.
	Diálogo y trabajo colaborativo	Intercambio de experiencias y reflexión conjunta con otros profesionales.
Recursos para la reflexión	Observación pedagógica	Uso de la observación directa de niños y niñas como insumo reflexivo.
	Intercambio de información	Conversaciones con el equipo de aula y otros actores educativos.
Condiciones temporales	Tiempo limitado	Falta de espacios protegidos para la reflexión dentro de la jornada laboral.
Desafíos del contexto rural	Niveles combinados (NT ₁ –NT ₂)	Complejidad en la planificación y atención a la diversidad etaria.
	Sobrecarga laboral	Demandas administrativas y pedagógicas que dificultan la reflexión profunda.
Impacto de la reflexión	Mejora de la toma de decisiones	Ajuste de estrategias, objetivos y actividades según necesidades del aula.
	Fortalecimiento del trabajo colaborativo	Promueve coordinación, diálogo profesional y mejora colectiva de la práctica.

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la Tabla 1, las educadoras de párvulos conciben la reflexión docente como un proceso estrechamente vinculado a la práctica pedagógica y construido principalmente desde la experiencia cotidiana. Si bien no se identifican referencias explícitas a marcos teóricos, las significaciones atribuidas a la reflexión se alinean con una comprensión crítica orientada a la mejora del quehacer docente.



Asimismo, se evidencia una alta valoración de la reflexión, tanto a nivel individual como colectivo, destacándose su rol en la mejora de los aprendizajes, la atención a la diversidad y la toma de decisiones pedagógicas. Las acciones reflexivas se concretan mediante prácticas situadas, tales como la evaluación de la práctica y el diálogo colaborativo, apoyadas en recursos provenientes de la experiencia directa en el aula.

El tiempo emerge como una condición clave y, a la vez, restrictiva para el desarrollo de procesos reflexivos profundos, especialmente en contextos rurales caracterizados por la atención de niveles combinados y la sobrecarga laboral. No obstante, las educadoras reconocen que la reflexión tiene un impacto positivo y sostenido en su práctica, orientando una planificación flexible, fortaleciendo el trabajo colaborativo y favoreciendo la mejora continua del quehacer pedagógico.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados evidencian que las educadoras de párvulos comprenden la reflexión docente como un proceso estrechamente vinculado a la práctica pedagógica, orientado al análisis del quehacer en el aula y a la toma de decisiones para la mejora de los aprendizajes. Esta comprensión se construye principalmente desde la experiencia cotidiana y las situaciones emergentes del contexto educativo, lo que se vincula con la noción de reflexión en la acción propuesta por Schön (1998).

Si bien las participantes no hacen referencia explícita a marcos teóricos, los significados atribuidos a la reflexión docente se alinean con enfoques que la conciben como una estrategia clave para la mejora profesional (Domingo, 2021). La reflexión es altamente valorada por las educadoras y reconocida como una condición necesaria para una práctica pedagógica de calidad, en coherencia con el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2019).

Las estrategias reflexivas se desarrollan de manera situada, tanto en espacios formales como informales, y se sustentan principalmente

en la observación, el análisis de la práctica y el diálogo profesional. No obstante, se observa un nivel medio de sistematización, con escaso uso de registros formales y referentes conceptuales explícitos, lo que limita la profundización del proceso reflexivo.

El tiempo emerge como la principal dificultad para la reflexión docente, debido a la sobrecarga laboral, las exigencias administrativas y la falta de espacios institucionalizados dentro de la jornada laboral. Esta limitación afecta la continuidad y profundidad de la reflexión, evidenciando que su desarrollo no depende únicamente de la disposición individual, sino también de condiciones organizacionales favorables.

Los desafíos identificados se relacionan principalmente con la atención simultánea de niveles combinados (NT₁ y NT₂), lo que complejiza la práctica pedagógica y tensiona los procesos reflexivos. En este escenario, se hace necesario fortalecer la reflexión docente como una práctica sistemática y consciente, apoyada por los equipos directivos, mediante la asignación de tiempos, espacios y recursos que la legitimen como parte del desarrollo profesional continuo, en concordancia con las orientaciones de la UNESCO (2021).



REFERENCIAS

- Boix, R., & Bustos, A. (2014). La escuela rural: Situación educativa y desafíos actuales. *Revista de Educación*, (364), 27–50. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-256>
- Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos*. Octaedro.
- Carrasco, A., & González, P. (2017). Sistema de desarrollo profesional docente en la legislación chilena: El Liderazgo del director/a. Nota Técnica N°6-2017, líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/Nota-te%CC%81cnica-N%C2%Bo6-L1.pdf>
- Cornejo, J., & Fuentealba, R. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿Qué las hace eficaces?* Ediciones USCH.
- Chávez, F., & Nocetti, A., & Borquez, J. (2025). Significado de práctica reflexiva de docentes en servicio: una experiencia vivida en el seminario narrativo docente. *Revista Aula abierta*, 54(1), 107-117. <https://doi.org/10.17811/rifie.20813>
- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Revista Zona Próxima*, 34, 1-21 <http://dx.doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Domingo, A., & Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Flores, C., & Sánchez, S. (2023). Prácticas reflexivas implementadas en el desarrollo del prácticum, en perspectiva de docentes en formación de Educación Básica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 22(50) (2023), 47-64 <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>
- Merriam, Saharan. B., & Tisdell, Elizabeth. J. (2016). *Investigación cualitativa: Guía para el diseño y la implementación* (4.ª ed.). Jossey Bass.
- MINEDUC. (2018). Bases curriculares de la educación parvularia (Cap. 3: Contextos para el aprendizaje, p. 111). [PDF]. Mineduc. URL del PDF https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Bases-curriculares_Educ-Parv_IMPRENTA-v3-1.pdf
- MINEDUC. (2019). Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia. Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente. https://fliphtml5.com/tejpf/znbz/19-10-30-MBE-EP-Final-para-web-largo-comprimido-1/?utm_source=chatgpt.com
- MINEDUC. (2024). Informe anual 2024. Seguimiento de la puesta en marcha del Sistema de Educación Pública. <https://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2025/06/Informe-Anual-2024-Digital.pdf>
- Montoya, G. V., Valencia, L., Vargas, L., García, J., Franco, J., & Calderón, H. (2022). Ruralidad, educación rural e identidad profesional de maestras y maestros rurales. *Praxis & Saber*, 13(34), 138-154. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.e13323>



- Novoa, Á. (2023). Práctica reflexiva docente como método. *Realidad educativa*, 24-32. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i1.284>
- Oxford, R. I. (1990). *Estrategias de aprendizaje de idiomas: Lo que todo profesor debería saber*. Newbury House Publisher.
- Schön, D (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Torres, M., Yépez, D., & Lara, A. (2020). *La reflexión de la práctica docente*. Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades, pág. 87-101 <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>
- UNESCO. (2015). Reporte Anual 2015. Oficina de Santiago Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244732_spa
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education* (p. 90). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El A, B, C, D de la formación docente*. Narcea Ediciones.
- Van Manen, M. (1977). Vinculando las formas de conocimiento con las formas de ser práctico. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1874.2004.tb00192.x>
- Venegas, P., & Campos, J. (2011). *Comunidades de Aprendizaje una estrategia de participación y desarrollo profesional docente. Pensamiento Pedagógico*. https://www.academia.edu/4316404/Comunidades_de_aprendizaje_Una_estrategia_de_participaci%C3%B3n_y_desarrollo_profesional_docente.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Lawrence Erlbaum Associates.