



Desarrollo profesional docente en educación infantil desde la investigación-acción

Teacher professional development in early childhood education through action-research

Dr. Ignacio Figueroa-Céspedes es académico investigador de la Universidad Diego Portales, Chile (ignacio.figueroa@mail.udp.cl) (<https://orcid.org/0000-0002-2756-1831>)

Ps. Esteban Fica es asistente de investigación de la Universidad Diego Portales, Chile (esteban.fica@mail.udp.cl) (<https://orcid.org/0000-0002-7142-0825>)

Recibido: 2024-04-29 / **Revisado:** 2024-10-21 / **Aceptado:** 2024-10-29 / **Publicado:** 2025-01-01

Resumen

El desarrollo profesional docente es un aspecto clave para mejorar las interacciones pedagógicas. No obstante, la implementación de programas adaptados a las necesidades específicas del profesorado y a sus contextos de enseñanza sigue siendo un desafío. Este artículo analiza un programa de desarrollo profesional en mediación pedagógica basado en la investigación-acción, dirigido a maestras de educación infantil en Chile. El diseño fue un estudio de caso, que consideró la participación de diecinueve educadoras y seis docentes formadores. La información se recogió mediante entrevistas semiestructuradas e informes escritos, analizados a través de un análisis temático reflexivo. Los resultados destacan cuatro aspectos clave para el desarrollo profesional docente: encadenamiento reflexivo, video-formación, rol del amigo crítico y trabajo en comunidades profesionales de aprendizaje. Las categorías analizadas configuran un espiral continuo de investigación-acción y reflexión que potencia la profesionalidad docente y la autoconciencia sobre la práctica, promoviendo un tránsito de lo individual a lo colectivo y de lo simple a lo complejo. Este enfoque fomenta una cultura colaborativa de mejora, fortaleciendo el desarrollo profesional y sirviendo como modelo para otros programas que contribuyen a la calidad de este nivel educativo.

Palabras clave: educación infantil, investigación aplicada, práctica pedagógica, educación continua, docente de preescolar, formador de docentes.

Abstract

Teacher professional development is a key factor in enhancing pedagogical interactions. However, implementing programs that are tailored to teachers' specific needs and teaching contexts remains challenging. This article examines a professional development program in pedagogical mediation based on action research, designed for early childhood educators in Chile. The study employed a case study design, involving nineteen teachers and six trainer educators. Data was collected through semi-structured interviews and written reports, which were analyzed using reflexive thematic analysis. The findings highlight four key aspects for teacher professional development: reflective chaining, video-based training, the role of the critical friend, and work within professional learning communities. These categories form a continuous action-research and reflection spiral that enhances teaching professionalism and self-awareness of practice, promoting a shift from the individual to the collective and from the simple to the complex. This approach fosters a collaborative culture of improvement, strengthening professional development and serving as a model for other programs that contribute to quality in this educational level.

Keywords: early childhood education, applied research, pedagogical practice, continuing education, preschool teachers, teacher educators.

1. Introducción

Para fomentar un desarrollo integral en educación infantil o parvularia, es fundamental ofrecer interacciones pedagógicas de alta calidad (Grieshaber et al., 2021). No obstante, estudios recientes señalan que en la práctica estas interacciones a menudo muestran debilidades, especialmente en términos de apoyo pedagógico, lo que limita su efectividad en estimular el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños (Aumann et al., 2024; Cubillos, 2018; Gebauer y Narea, 2021).

El contexto descrito subraya la importancia de centrar los esfuerzos en el Desarrollo Profesional Docente (DPD) del nivel, ya que desempeña un papel clave en mantener y mejorar la calidad de la docencia en la Educación Infantil a escala global (Schachter et al., 2019). Estos programas fortalecen las competencias, conocimientos, actitudes y experiencias del profesorado (Brunsek et al., 2020), como lo evidencia el metaanálisis de Egert et al. (2020), que muestra cómo los programas de Educación Continua (EC) potencian la calidad de las interacciones pedagógicas, mediante el fortalecimiento de la organización del aula y el apoyo emocional y pedagógico de las profesionales en servicio.

En este sentido, siguiendo a Bergmark (2020), el DPD históricamente se ha focalizado en eventos puntuales como charlas y talleres llevados a cabo por expertos/as, buscando mejorar el manejo de competencias docentes de forma descontextualizada. En Latinoamérica, los estudios establecen que, a pesar de mejoras y la implementación de políticas de profesionalización, la EC a menudo carece de cohesión y contexto, dificultando la atención a las necesidades específicas del profesorado (Adlerstein y Pardo, 2020; Galván et al., 2023; Vezub, 2019). Por otro lado, la investigación resalta la importancia de mejorar los programas formativos en educación infantil para abordar efectivamente la diversidad del aula y enfrentar las condiciones desafiantes que se presentan en este entorno (Galván et al., 2023; Henry y Namhla, 2020). Recientemente, se ha resaltado la importancia de desarrollar competencias investigativas y reflexivas en el profesorado, como el pensamiento crítico, la observación y la problematización de la práctica, mejorando la profesionalidad y promoviendo la autonomía y la autorregulación del

aprendizaje (Aldana-Zavala et al., 2021; Díaz et al., 2024; Mármol et al., 2024).

Específicamente en educación infantil, los programas exitosos combinan modalidades como talleres, apoyo individual y autorreflexión docente, elementos clave para mejorar las interacciones pedagógicas (Egert et al., 2020; Schachter et al., 2019). La *investigación-acción* se destaca como un método efectivo para el DPD, enfocándose en contextos específicos y relevantes (Hughes, 2023; Johanneson, 2022). Lewin (1948) la define como un paradigma de indagación centrado en mejorar las capacidades y prácticas del investigador, más que en generar únicamente conocimiento teórico. Elliott (1991) subraya la mejora tanto del proceso como del producto, impulsando cambios basados en la evaluación de necesidades para mejorar la situación humana.

Por otra parte, la *práctica reflexiva* constituye un aspecto fundamental para el DPD, entendiéndose como un proceso cíclico de resolución de problemas, sistemático e intencional, en el que la teoría (basada en la evidencia) se relaciona con la práctica (Medina y Mollo, 2021). Además, este proceso cognitivo abarca otros subprocesos de pensamiento y acción como: planificación, evaluación, observación y colaboración, entendidos también como atributos de la competencia investigativa (Mármol et al., 2024). En este ámbito, Flores et al. (2022) resaltan que las educadoras suelen tomar decisiones pedagógicas basadas en la intuición, descuidando el uso de marcos referenciales, lo que obstaculiza el desarrollo de una construcción sólida de saberes mediante la indagación crítica.

Aunque la reflexión se presenta como una habilidad clave para el cambio y el DPD, la formación docente carece de modelos claros y evaluaciones efectivas para fomentarla (Mármol et al., 2024; Ruffinelli, 2017). En este sentido, la reflexión, considerada como una condición necesaria para el estatus profesional, requiere de herramientas específicas para su desarrollo efectivo (Mármol et al., 2024; Ruming y McFarland, 2022). Según Ruffinelli (2017) la reflexión es un fenómeno social que necesita mediación y andamiaje para orientar a individuos en la exploración y comprensión de sus experiencias desde diversas perspectivas. En esta línea, Schachter et al. (2019) subrayan que la EC que incluye modelado experto y coaching individualizado satisface las necesidades de docentes con diversas formaciones y

experiencias previas. Según MacPhail et al. (2020), la estrategia de DPD se ve enriquecida por la inclusión de agentes externos, entendidos como *amigos críticos*. Estos proporcionan un apoyo comprometido, generando dinámicas que estimulan el DPD en una relación basada en el respeto y la confianza, facilitando el progreso en el espiral indagativo y el aprendizaje profesional.

También, la video-formación se ha establecido como herramienta eficaz para promover el cambio educativo, la reflexión y el análisis de prácticas docentes (Baustad y Bjørnstad, 2023; Figueroa-Céspedes et al., 2024). Específicamente, las video-grabaciones del aula facilitan diálogos reflexivos entre formadores y docentes de educación infantil (Baustad y Bjørnstad, 2023; Varghese et al., 2022), demostrando ser un enfoque efectivo en entornos formativos (Baustad y Bjørnstad, 2023; Figueroa-Céspedes et al., 2024; Walsh et al., 2020). Este método permite analizar interacciones en contextos auténticos, posibilitando una observación repetida y sistemática (Walsh et al., 2020).

Por otra parte, Johannesson (2022) muestra que las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) permiten que el profesorado se apropie de repertorio conceptual y procedimental mediante la investigación-acción, estimulando el aprendizaje profesional mediante: desarrollo de un repertorio analítico colaborativo, construcción del compromiso mutuo y articulación de planes de mejora local. En educación infantil, el trabajo en CPA apoya a los programas a valorizar el aprendizaje y la EC (Schachter et al., 2019), fomentando la confianza y la identidad compartida, fortaleciendo el DPD y la colaboración entre equipos pedagógicos (Guerra et al., 2020).

La investigación-acción emerge como un modelo formativo que promueve la apropiación participativa del rol mediador de las maestras de educación infantil, facilitando interacciones de calidad mediante la autoobservación, reflexión práctica y retroalimentación, potenciando así el protagonismo infantil y la agencia profesional en su desarrollo profesional docente (Figueroa-Céspedes, 2016; Guerra et al., 2017). A nivel internacional, Hughes (2023) investiga los circuitos de investigación-acción entre docentes de educación infantil, resaltando su impacto en la cosmovisión, identidad y agencia dentro del marco de la educación para la sostenibilidad. Sin embargo, aún son limitadas las investigaciones

que exploran las características de los programas formativos basados en la investigación-acción, especialmente aquellos destinados a mejorar las interacciones mediadas en la educación infantil a nivel local, destacando la necesidad de conocer de qué forma aporta al DPD (Egert et al., 2020; Figueroa-Céspedes, 2016, Figueroa-Céspedes et al., 2024; Guerra et al., 2017).

Así, este artículo se propone analizar un programa de DPD en mediación pedagógica basado en la investigación-acción, describiendo aquellos aspectos que, a juicio de los informantes (docentes formadores y participantes), resultaron clave para el proceso formativo.

2. Metodología

El estudio adopta un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo y utiliza un diseño de estudio de caso. Su foco es un programa de desarrollo profesional docente (DPD) implementado entre 2012 y 2020, dirigido a educadoras de una fundación pública en Chile que atiende a niños y niñas de entre 3 meses y 4 años. Este artículo forma parte de un proceso de investigación más amplio orientado a comprender las prácticas formativas de proyectos de Educación Continua (EC), en el cual el equipo investigador también desempeña el rol de docente colaborador (Figueroa-Céspedes, 2016; Guerra et al., 2017; Guerra et al., 2023).

El programa estudiado fomenta una visión inclusiva y dinámica de los procesos pedagógicos a través de ciclos de análisis de las interacciones en el aula desde una perspectiva constructivista socio-cultural. Su objetivo es implementar Experiencias de Aprendizaje Mediado que promuevan la flexibilidad y modificabilidad cognitiva (Feuerstein et al., 2015). Apoyado en una concepción dinámica de la inteligencia, este enfoque resalta la relevancia de interacciones intencionadas, recíprocas, significativas y trascendentes, facilitadas por una educadora mediadora. De este modo, se establece una conexión constructiva y enriquecedora entre cada niño/a y su entorno, mediante una aproximación lúdica adecuada al nivel educativo, optimizando el desarrollo integral y la adaptabilidad cognitiva de las niñas.

El programa combina sesiones presenciales y actividades en una plataforma virtual, alcanzando un total de 124 horas de clases durante dos años. En

el primer año, las educadoras analizan y optimizan sus prácticas pedagógicas con el apoyo de docentes tutores, centrándose en la mejora de las interacciones que promueven. En el segundo año, las educadoras se agrupan en comunidades según su región de origen y desarrollan un plan de investigación-acción colaborativo, lo que favorece una reflexión continua sobre su aprendizaje profesional y culmina con la presentación de un informe final individual reflexivo.

La muestra fue seleccionada por criterios de accesibilidad y disponibilidad, y está compuesta por veinticinco participantes: seis docentes formadores y diecinueve educadoras. Participó la totalidad del profesorado formador que impartió clases en el cierre de la cohorte 2018-2020. El grupo docente formador está conformado principalmente por mujeres, con edades entre 30-45 años, provenientes de diversas profesiones y con distintos niveles de experiencia (tabla 1).

Tabla 1. Caracterización muestra de docentes

Participante	Género	Profesión	Edad	Años Experiencia
D1			33	10
D2		Docente de Educación Especial	45	15
D3	Femenino		34	5
D4		Fonoaudióloga	33	7
D5			30	10
D6	Masculino	Psicólogo	43	15

La muestra de educadoras participantes está compuesta por diecinueve mujeres con una edad promedio de 33 años, provenientes de diversas regiones de Chile. Estas educadoras se encuentran en diferentes etapas de su DPD, contando con una experiencia profesional que oscila entre 3 y 22 años (tabla 2). La selección de la muestra se fundamentó

en su participación activa entre 2018 y 2020 y en la accesibilidad de sus informes reflexivos, asegurando datos pertinentes y representativos del periodo. Además, se realizaron entrevistas de profundización a tres educadoras voluntarias para obtener perspectivas detalladas y comprometidas sobre su experiencia en el programa formativo.

Tabla 2. Caracterización muestra de educadoras

Participante	Región	Edad	Años Experiencia	Instrumento	
				Informe	Entrevista
P1	Arica y Parinacota	39	14	●	
P2		28	3	●	
P3		32	8	●	
P4	Tarapacá	28	3	●	
P5		31	6	●	
P6		36	11	●	
P7	Antofagasta	36	12	●	
P8		29	5	●	
P9	Valparaíso	34	10	●	●

Participante	Región	Edad	Años Experiencia	Instrumento	
				Informe	Entrevista
P10	Araucanía	33	9	●	
P11		31	7	●	
P12		30	6	●	
P13		43	19	●	
P14		28	4	●	
P15	Los Ríos	28	5	●	●
P16		30	6	●	
P17		47	22	●	
P18	Aysén	33	9	●	●
P19		32	7	●	

Como herramientas de producción de información se utilizaron 19 informes reflexivos de educadoras participantes, estructurados en (1) introducción, que establece contexto y expectativas, (2) un cuerpo, que narra aprendizajes y la participación en el programa, y (3) conclusiones, que sintetizan logros y proyecciones. Para asegurar la credibilidad de estos informes, se realizaron revisiones iterativas y se proporcionaron guías para su elaboración. Además, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas en dos sesiones de aproximadamente una hora con seis docentes formadores y tres educadoras, siguiendo pautas basadas en investigaciones previas (Figueroa-Céspedes, 2016; Figueroa-Céspedes et al., 2024; Guerra et al., 2017). La primera sesión exploró la caracterización del curso, el rol del docente-tutor y el desarrollo reflexivo, mientras que la segunda se enfocó en el proceso de problematización y el fortalecimiento de la reflexión dentro de las CPA, proporcionando descripciones detalladas de aquellas situaciones y experiencias del curso. Las entrevistas se llevaron a cabo entre julio de 2019 y octubre de 2020, realizándose las de 2019 de manera presencial y las de 2020 a través de Zoom. La combinación de estos métodos y fuentes de datos permite una cristalización de los hallazgos, proporcionando una comprensión más rica y matizada de la experiencia (Tracy, 2021).

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis temático reflexivo (Braun y Clarke, 2022) para interpretar los datos de manera profunda y detallada, útil en la exploración de perspectivas diversas. El proceso incluyó la lectura inicial, codificación emergente y agrupación de temas transversales, seguido

de un refinamiento iterativo y recursivo de códigos y categorías. El análisis conjunto de los instrumentos permitió confirmar la exhaustividad de los temas hasta alcanzar la saturación de la información. Se garantizaron rigor y calidad siguiendo los criterios de Tracy (2021), asegurando validez, transparencia y relevancia investigativa. El análisis se realizó con el software Atlas.ti ©24.

Finalmente, se siguieron directrices éticas, informando detalladamente a los y las participantes sobre los objetivos del estudio y obteniendo su consentimiento validado por la universidad. Además, se abordaron respetuosamente las complejidades individuales, garantizando confidencialidad, anonimato, equidad, imparcialidad y un compromiso integral con el conocimiento (Villalta et al., 2022).

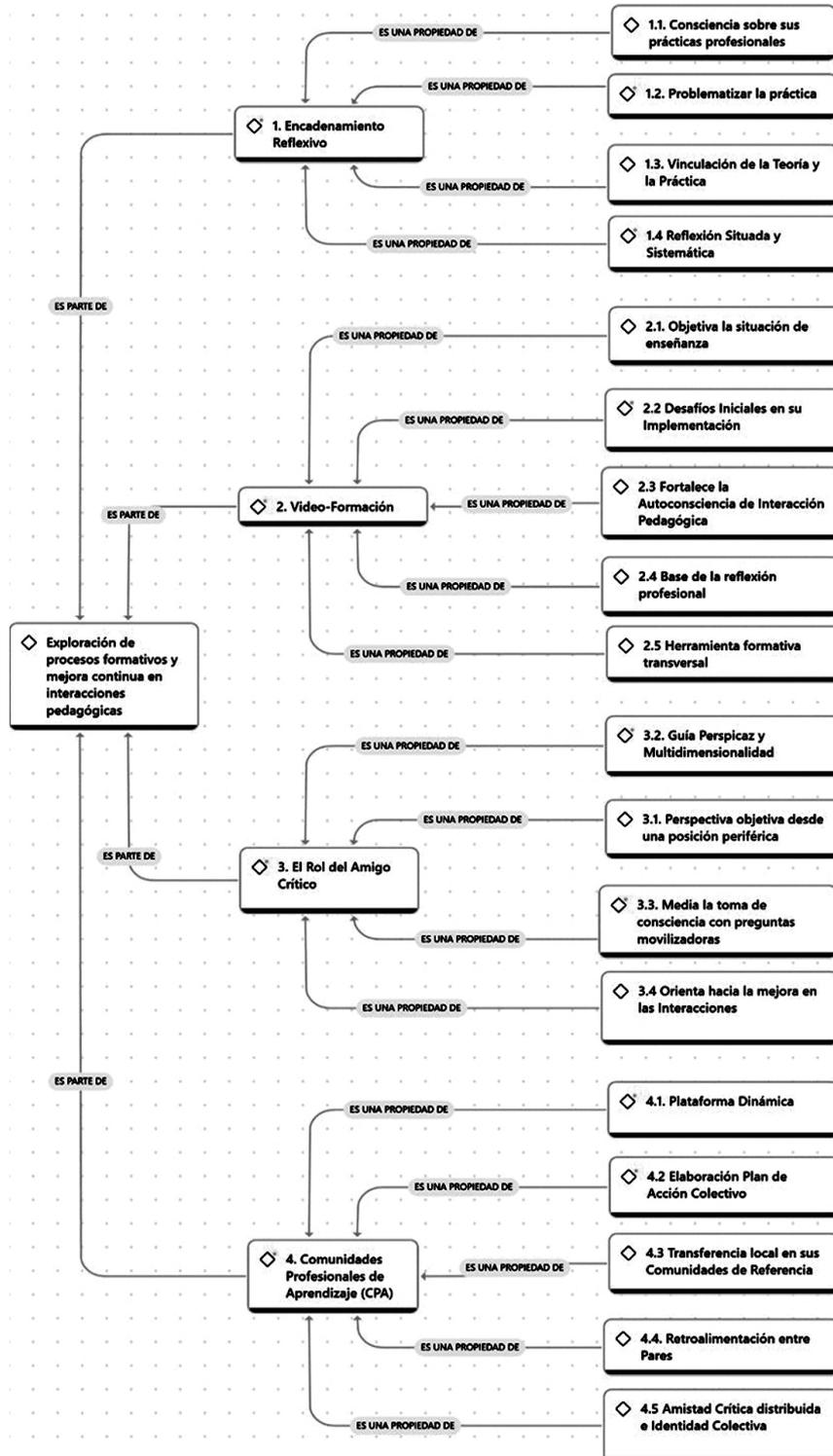
3. Resultados

Los resultados revelan que las situaciones, herramientas y metodologías utilizadas promueven la reflexión y el desarrollo profesional de los participantes mediante un enfoque de investigación acción en la educación continua docente. Este proceso integra cuatro temas centrales: el *encadenamiento reflexivo*, que garantiza continuidad en el análisis crítico de la propia práctica; la *video-formación*, que favorece la autoevaluación para ajustar habilidades mediadoras; el rol del amigo crítico, que fomenta la retroalimentación constructiva entre pares; y las *comunidades profesionales de aprendizaje*, que generan espacios colaborativos de intercambio y apoyo mutuo. Estas estrategias, apli-

cadras en un proceso espiral de indagación, permiten a las participantes consolidar sus competencias profesionales al integrar reflexión y aprendizaje en cada

etapa de su desarrollo (figura 1). A continuación, se revisará el detalle de cada categoría:

Figura 1. Síntesis de hallazgos



3.1 Encadenamiento reflexivo: un ciclo de teoría y práctica

El encadenamiento reflexivo destaca como un componente esencial en la implementación del programa, la cual consiste en integrar cíclicamente la teoría educativa con la práctica situada en el contexto de enseñanza. Al respecto, las educadoras participantes señalan la relevancia de ser *conscientes de sus prácticas*, analizando que, antes de iniciar el programa, sus reflexiones no eran sistemáticas ni intencionadas debido a limitaciones de su contexto institucional y sociocultural.

Una no es tan consciente, ni reflexiva antes del curso, quizás es un poquito más automática, como los mismos jardines infantiles y los colegios que tienen rutinas súper establecidas. Hay pocos momentos, o períodos en los que uno se sienta a pensar o se sienta como a reflexionar, reflexionar realmente, porque uno puede decir todos los días, mira el día salió bien o esto me faltó, pero eso es como más superficial(...) reflexionar, así como bien consciente, fue más con este curso. (P14, septiembre/2020)

Este aspecto es respaldado por el equipo formador, quienes coinciden en la necesidad de desarrollar la competencia de *problematización sobre la práctica*. Esto impulsa a las educadoras a enfrentar desafíos pedagógicos, cuestionando saberes y yendo más allá de la respuesta tradicional basada únicamente en la intuición y la experiencia.

Muchas veces ellas cuentan con habilidades para problematizar disminuidas, por ejemplo: buscar información fidedigna, confiable y desde el área científica; entonces hay mucho conocimiento cotidiano, de la práctica en sí sobre el cual ellas se mueven y no tanto desde la otra mirada del conocimiento más formal. (D5, julio/2019)

Tuve que desaprender gran parte de las cosas que creía hacer bien en torno a la mediación para internalizar nuevos conocimientos. Al llevarlos a la práctica me di cuenta de que no era tan fácil como creía. (P13, agosto/2020)

Así, el curso propone *vincular teoría y práctica* mediante el desarrollo de relaciones conscientes entre los conceptos teóricos relacionados con la

mediación y las acciones concretas llevadas a cabo durante las experiencias pedagógicas. Esto se logra proporcionando estructuras de reflexión y ejemplos prácticos que exigen un posicionamiento pedagógico y la necesidad de fundamentar su quehacer.

No solo enseñamos cuáles son las formas de reflexionar, sino que toda nuestra metodología de trabajo está en función de la reflexión, es decir, enseñando a reflexionar reflexionando, no les enseñamos a reflexionar como contenido. (D3, agosto/2019)

Siento que del curso quedó eso (...) la teoría se llevaba a la práctica (...) uno tenía que ir viendo que esta clase [grabada] tuviera ciertas características, después esa clase se reflexiona, se analiza, pero siempre es con otro, nunca es sola. (P17, septiembre/2020)

En este sentido, la integración teórico-práctica, no es simplemente una cuestión de aplicar ideas abstractas a situaciones concretas, sino de establecer una *reflexión situada y sistemática*, para problematizar y mejorar la calidad de las interacciones. Al profundizar en la comprensión de la teoría a través de su implementación visible y concreta, se orienta la mejora significativa y la alineación entre sus prácticas pedagógicas y los fundamentos conceptuales que sustentan la interacción mediada.

Yo pienso que la reflexión real que logramos tener en las distintas instancias de encuentro, es una reflexión que no es en el aire (...) se abordan nudos críticos, donde la reflexión está en torno a una estrategia de mejora para esa situación (...) Yo pienso que hoy día van con una mirada muy de esta espiral de la investigación-acción: algo pasa, descubramos por qué, descubramos qué hacer, pongámoslo en práctica, volvamos a mirar si nos está resultando, replanteémonos el problema. (D2, junio/2019)

El programa ha desarrollado en mí nuevas formas de enseñar siendo más conscientes de que las experiencias mediadas se dan a través de momentos intencionados por el adulto que consideran factores curriculares específicos. (P2, agosto/2020)

En consecuencia, el encadenamiento reflexivo beneficia a las educadoras, a la vez que instala una cultura profesional que valora la reflexión para alcanzar el aprendizaje y mejora continua. Esta sinergia sugiere que la reflexión no es un acto aislado,

sino parte integral de un proceso más amplio que enriquece la práctica docente.

3.2 Video-formación: *aprendizaje y reflexión con evidencia*

La video-formación es una herramienta que promueve la reflexión y el aprendizaje profesional. Al integrarse en el ciclo de investigación-acción, permite a las participantes observar y reflexionar sobre sus propias prácticas mediante videograbaciones. Este proceso detallado ayuda a objetivar la situación pedagógica y a identificar desafíos en el aprendizaje profesional.

[la] observo como una excelente herramienta la metodología de video-formación, ya que nos permite mirar objetivamente nuestras prácticas pedagógicas en relación a lo escrito en la planificación y realizar un análisis crítico, que nos lleve a la mejora constante. (P10, agosto/2020)

De esta forma, la video-formación actúa simultáneamente como escenario formativo y herramienta, ya que cataliza las percepciones preexistentes, estimulando la identificación de oportunidades de mejora. Aunque *inicialmente desafiante*, este proceso permite a las educadoras aprender a observar equilibradamente sus prácticas, identificar patrones de comportamiento y evaluar la efectividad de las estrategias implementadas.

Al principio no fue fácil tanto para el equipo como para mí, grabarse no era simple y realmente uno observaba acciones que no eran las óptimas. (P3, agosto/2020)

La video-formación es una estrategia valiosísima que será de gran utilidad en mi ejercicio profesional, me saca de la zona de confort, avanzando en búsqueda de nuevas estrategias... (P18, agosto/2020)

También, este proceso fortalece la autoconciencia al permitir una vigilancia constante y un análisis detallado del aula, facilitando la identificación de problemas en la interacción pedagógica. El proceso formativo y los ciclos de análisis promueven una apropiación progresiva de las técnicas y estrategias de mediación pedagógica, resultando en una práctica más fluida y efectiva.

Yo juraba que estaba bien al inicio, pero no había mucho la verdad (...) después vas pudiendo planificar de forma más consciente lo que tú quieres que los niños logren y también consciente de sus habilidades(...)le vas agarrando el ritmo y es como que después de a poco va saliendo de manera más natural. (P18, octubre/2020)

(...) No es solo grábate y dinos cómo te fue, sino que grábate en función de un problema que sistemáticamente estés mirando con ese nivel con el que trabajas, con ese grupo de niños y niñas, un problema que más o menos se vuelve recurrente en tu práctica. (D2, junio/2019)

De esta forma, la video-formación se posiciona como la *base de la reflexión* al profundizar en los análisis y avanzar en la argumentación teórica de las problemáticas de aula. Además, se percibe como una *herramienta transversal* que proporciona soporte sólido para que las educadoras puedan analizar y justificar sus observaciones e interpretaciones. Este proceso de integración teórico-práctica facilita una comprensión más profunda y fundamentada de las estrategias pedagógicas, promoviendo la mejora continua en la práctica docente.

Cuando uno se graba(...)es ahí cuando uno realmente, siento yo, que reflexiona. Así como, digamos con todos los sentidos. (P1, agosto/2020)

La video-formación es la base transversal a toda esta reflexión (...) permite tener una opinión argumentada sobre lo que están diciendo. Si ellas dan una opinión la están dando en relación con lo que han logrado integrar en el proceso de formación. Es lo que trataba de decir antes, en el fondo, ¿cómo doy una opinión que pueda argumentar desde la teoría lo que yo estoy viendo en mi práctica? eso no lo puedo hacer si no he pasado por un proceso de video-formación. (D1, junio/2019)

Así, la video-formación es un proceso clave para el aprendizaje y la reflexión continua de las educadoras, especialmente en el marco de la investigación-acción. Al grabar y analizar videos de sus prácticas pedagógicas, las participantes identifican desafíos específicos y mejoran su comprensión de las estrategias pedagógicas del curso, integrando teoría y práctica. Este proceso impulsa mejoras en su enseñanza, ampliando su repertorio de estrategias y

fortaleciendo su autoconciencia sobre las necesidades de las niñas.

3.3 El rol del amigo crítico: *facilitador del cambio y la reflexión*

El equipo formador asume el *rol de amigo crítico* al colaborar en la investigación de la práctica educativa de las educadoras participantes. Solicitan argumentación, ofrecen contrapuntos y brindan acompañamiento en la investigación individual y colectiva, adoptando un estilo interrogativo y empático para co-indagar las interacciones mediadas. Este rol ofrece una *perspectiva objetiva desde una posición periférica*, crucial para enfocarse en los desafíos pedagógicos. Esto subraya la importancia de un enfoque estructurado para enriquecer la reflexión y el aprendizaje en la video-formación.

El amigo crítico (...) cumple un rol fundamental porque en un proceso de análisis es importante tener una mirada objetiva que permita no perder el norte (...) porque al no estar como inserto dentro del grupo favorece la mirada objetiva, eso es un elemento clave. (D3, agosto/2019)

El amigo crítico ejerce una *guía perspicaz* que colabora a las educadoras a navegar a través de las complejidades de sus propias prácticas. Su función es *multidimensional*, abarcando desde la facilitación de la comunicación de reflexiones hasta el enriquecimiento del proceso a través de la escucha activa, la orientación, la estimulación de la discusión y la promoción de una reflexión más profunda.

Ellos comparten ese conocimiento de verdad que, y que te lo hagan entender, y que te lo expliquen una, veinte y, por último, si es que no te lo explican, te hacen que te cuestiones y es como ya, pero piensa, a ver, cómo, porque tampoco te lo dan muy fácil, no es que te digan todo, así como mira aquí, ¡no!, también te hacen a ti, aquí (apunta la cabeza) ¡pg! Construir y co-construir y deconstruir y volver y es como ¡guau! Es como que te explota la cabeza, entonces, yo creo que ese, esa oportunidad, fue un súper facilitador. (P18, octubre/2020)

El amigo crítico desempeña el rol de mentor reflexivo, facilitando la toma de conciencia sobre la calidad de las interacciones pedagógicas mediante la búsqueda de evidencias lógicas. A través de

preguntas movilizadoras, guía a las educadoras en la reflexión sobre sus procesos de pensamiento y decisiones, promoviendo el pensamiento crítico y ayudando a identificar fortalezas y debilidades. Su retroalimentación equilibrada fortalece la confianza de las educadoras y subraya la importancia de desarrollar la comprensión emocional en estas interacciones, transformándolas en oportunidades valiosas para el aprendizaje y el desarrollo personal.

Debemos cuidar que las preguntas que uno hace, sean preguntas que las impliquen cognitivamente; argumentar no solo desde la experiencia, sino también argumentar desde el conocimiento, desde este análisis, de esta capacidad crítica y para eso yo me estoy parando desde un paradigma sociocultural para decir tal cosa, estoy diciendo que la mediación es tal cosa porque creo que efectivamente en la capacidad de cambio. (D1, octubre/2019)

Mi tutora es una mediadora que no solo responde mis dudas a través de una pantalla de manera clara, asertiva y oportuna, sino que también, logra volverme consciente de cada proceso por el que paso, me enseña y potencia mi forma de asimilar y comprender mis emociones desde el enriquecimiento y amor, para utilizar todo aquello como fuente de aprendizaje. (P16, agosto/2020)

El enfoque del amigo crítico impulsa a *centrarse en las interacciones* como aspectos susceptibles de cambio, aumentando así los niveles de agencia y empoderamiento de las educadoras, sin dejar de reconocer la relevancia del contexto institucional. Además, se destaca que la grabación y el análisis de prácticas pedagógicas pueden resultar emocionalmente desafiantes debido a la exposición personal y a la recepción de críticas, lo cual puede afectar la autoestima y la confianza durante el proceso formativo.

Entonces nuestra ayuda, al hacer el análisis desde el *árbol de problemas*, es 'ok, esa es una realidad. ¿Es más bien un problema, es una consecuencia, es un efecto? ¿Qué es y qué podemos hacer sobre eso?'. Por lo tanto, despejamos todo sobre lo cual no tenemos injerencia, como en cualquier institución... y aboquémonos al aula. (D2, junio/2019)

Me quedé con unas palabras que dijo unas de las tutoras cuando teníamos que ver los videos de las prácticas pedagógicas que fue "la cajita de amor

propio” que no es fácil mostrar video, tampoco es fácil contar tus experiencias de aula y que otras personas te corrijan, te cuestionen, te critiquen algunas veces de mala manera. (P6, agosto/2020)

Por lo tanto, el equipo formador, desde la amistad crítica, guía a las educadoras en la investigación de su práctica, fomenta el pensamiento crítico y ofrece retroalimentación aguda y empática. Su enfoque estructurado y objetivo facilita la reflexión y mejora pedagógica en el contexto de video-formación.

3.4 Comunidades profesionales de aprendizaje: *colaboración y crecimiento colectivo*

El trabajo en CPA se caracteriza por la interacción activa y participativa entre educadoras de un mismo territorio. Durante el segundo año del programa, se implementa esta metodología que trasciende el simple intercambio de experiencias, convirtiéndose en una *plataforma dinámica* para involucrarse en un diálogo reflexivo profundo acerca de sus interacciones en el aula, al identificar y abordar problemáticas comunes.

En el segundo año ellas llegan a una problematización y con base en ella diseñan un plan de acción, obviamente siempre vinculado con lo que es el proceso de formación en mediación pedagógica. (D3, junio/2019)

En este contexto, las CPA se revelan como un espacio enriquecedor que promueve la colaboración y desempeña un papel significativo en la elaboración de un proceso de investigación-acción colectivo. Este enfoque implica una inmersión conjunta en las dinámicas del aula, y permite a las educadoras compartir, cuestionar y reflexionar sobre sus intervenciones pedagógicas, a través de la elaboración de un *plan de acción compartido*.

Hemos actuado como un puente, enriqueciendo nuestros conocimientos mediante la ejecución de un plan de acción diseñado y llevado a cabo por nosotras mismas. Este plan responde a las necesidades identificadas en nuestra región y en las prácticas educativas dentro de las aulas, tanto por nosotras como por nuestras compañeras. (P12, agosto/2020)

Este enfoque colaborativo proporciona comprensión del escenario pedagógico, señalando que la teoría no es solo un componente abstracto, sino un cimiento práctico y organizativo que guía el análisis y la toma de decisiones fundamentadas. Así, la investigación-acción emerge como un componente esencial que transita entre un proceso individual a un proceso colectivo de transferencia local de sus aprendizajes profesionales.

Eso que es individual en el primer año, tiene su decantamiento en la primera jornada presencial del segundo año para la conformación de la comunidad y permite en este compartir de incidentes críticos, de problemas individuales, ir llegando en conjunto a algo que ven global desde ese grupo de educadoras y que ellas también extrapolan a lo que ocurre con las educadoras de sus jardines, a sus colegas. (D2, septiembre/2019)

La colaboración se convierte en una fuerza impulsora para la optimización de las prácticas pedagógicas. Dentro de las comunidades, la *retroalimentación entre pares* emerge como recurso reflexivo hacia la búsqueda de soluciones efectivas a problemáticas educativas comunes. La generación de un vínculo afectivo y un espacio seguro en cada comunidad favorece el proceso de investigación-acción en el contexto de la CPA.

En los últimos trabajos, donde se debía analizar el trabajo de una compañera a partir de un video de una experiencia grabada, me sirvió bastante. No me resultaba difícil aceptar comentarios como ‘mira, aquí podrías haber notado esto’ o ‘acá podrías haber hecho aquello’. Creo que ese tipo de confianza y complicidad surge más cuando existe mayor afecto y vínculo con alguien. (P15, septiembre/2020)

La retroalimentación entre pares se convierte así en un vehículo para el análisis profundo y la generación colectiva de estrategias pedagógicas, enfocándose en la aplicación práctica de la mediación en el contexto específico de cada comunidad, *extendiendo el enfoque de amistad crítica a la práctica cotidiana*.

Cuando ya eres mediadora, con otras colegas, con las comunidades, que eso también es súper importante, cuando hay otras personas que te contienen, que te aconsejan, que visualizan cosas

desde la misma expertiz que tienes tú em y que tú a lo mejor no eres capaz de visualizar. (P18, octubre/2020)

Por último, las CPA se vinculan fuertemente a la creación de una *identidad colectiva* que dota de sentido y propósito el aprendizaje profesional docente. Las participantes subrayan la importancia de la colaboración y co-creación en la mediación, destacando la construcción de un saber colectivo que moviliza y fortalece su sentido de unidad y propósito. De esta forma, la mediación es vista como un esfuerzo comunitario que valora la cultura y fomenta el desarrollo integral.

Como Comunidad *Guiando Saberes* propusimos ser un aporte a la región, proyectándonos en el tiempo con un plan dirigido a equipos, familias y comunidad, lograr que nuestros niños y niñas sean seres pensantes y aprovechar cada oportunidad e interacción para fomentar su pensamiento. (P3, agosto/2020)

Este lindo, complejo y hasta mágico concepto de 'entre' ha nacido en la comunidad mediadora bajo el nombre de 'Zomo Kimün' ("sabiduría femenina", en Mapudungun). (P16, agosto/2020)

He aprendido mucho de cada una de ellas, en conjunto hemos creado un saber colectivo sobre mediación que nos moviliza a cumplir el objetivo de nuestro plan de acción. (P11, agosto/2020)

Las CPA, implementadas en el segundo año del programa, permiten identificar y abordar problemáticas comunes con un plan de acción conjunto. Lideradas por las participantes, fomentan la colaboración y el crecimiento colectivo entre educadoras. Este enfoque facilita la investigación-acción, y proporciona un espacio seguro para la retroalimentación y la construcción de un saber colectivo que favorece el DPD.

4. Discusión y conclusiones

Este artículo analiza un programa de DPD en mediación pedagógica basado en la investigación-acción, destacando cuatro aspectos clave: encadenamiento reflexivo, video-formación, rol del amigo crítico y comunidades profesionales de aprendizaje. Cada uno de estos elementos ofrece perspectivas

valiosas para fomentar la reflexión y el DPD en la educación infantil. Se enfatiza la importancia de integrar estos recursos en la práctica diaria, fortaleciendo las competencias investigativas y potenciando la profesionalidad de las maestras en servicio (Aldana-Zavala et al., 2021; Díaz et al., 2024; Mármol et al., 2024).

El *encadenamiento reflexivo* actúa como una poderosa herramienta mediadora que facilita la construcción de conocimiento pedagógico relevante a través de la articulación estratégica entre teoría y práctica, revitalizando el ejercicio profesional de las participantes. La conexión consciente entre conceptos teóricos y acciones concretas resalta los desafíos de ir más allá de una reflexión meramente experiencial, sobre todo en ausencia de un marco teórico adecuado o condiciones óptimas para su implementación. Este hallazgo pone de relieve la necesidad de entender la práctica reflexiva como un proceso deliberado y sistemático que integra teoría y práctica (Flores et al., 2022; Medina y Mollo, 2021) manifestándose en una intención curricular transformadora. Además, es fundamental fomentar la autoobservación y la conciencia sobre la propia práctica, desarrollando un pensamiento crítico que integre diversas perspectivas y marcos referenciales esenciales para la indagación y la mejora continua (Mármol et al., 2024; Ruffinelli, 2017; Ruming y McFarland, 2022).

La *video-formación*, anidada en el ciclo de investigación-acción del programa, se centra en las interacciones pedagógicas y en la identificación de desafíos de mejora. A pesar de que puede generar ansiedad por el temor a evaluaciones negativas (Figueroa-Céspedes et al., 2024), grabar la propia práctica potencia la autoconciencia y facilita la mediación activa en el aula al basarse en evidencia concreta que confronta teoría y práctica. Este proceso iterativo no solo construye un conocimiento profundo y relevante, sino que también enriquece la intencionalidad pedagógica y fortalece las competencias investigativas, con foco en el análisis de la mediación ofrecida (Figueroa-Céspedes et al., 2024; Mármol et al., 2024). La video-formación sistematiza la visión profesional (Walsh et al., 2020), reafirmando el rol clave que tiene el profesorado en la educación infantil. Esta estrategia se alinea con el aprendizaje profesional basado en la investigación-acción, que impulsa la agencia docente y la identidad profesional (Figueroa-Céspedes, 2016; Hughes, 2023). Al ale-

jarse de enfoques univocales y descontextualizados que han predominado en la EC (Adlerstein y Pardo, 2020; Henry y Namhla, 2020; Vezub, 2019), esta propuesta formativa adopta un giro sociocultural que empodera al cuerpo docente como protagonista activo en sus procesos de aprendizaje profesional dentro de sus contextos específicos (Figueroa-Céspedes, 2016; Guerra et al., 2017; Guerra et al., 2020; Mármol et al., 2024; Ruffinelli, 2017).

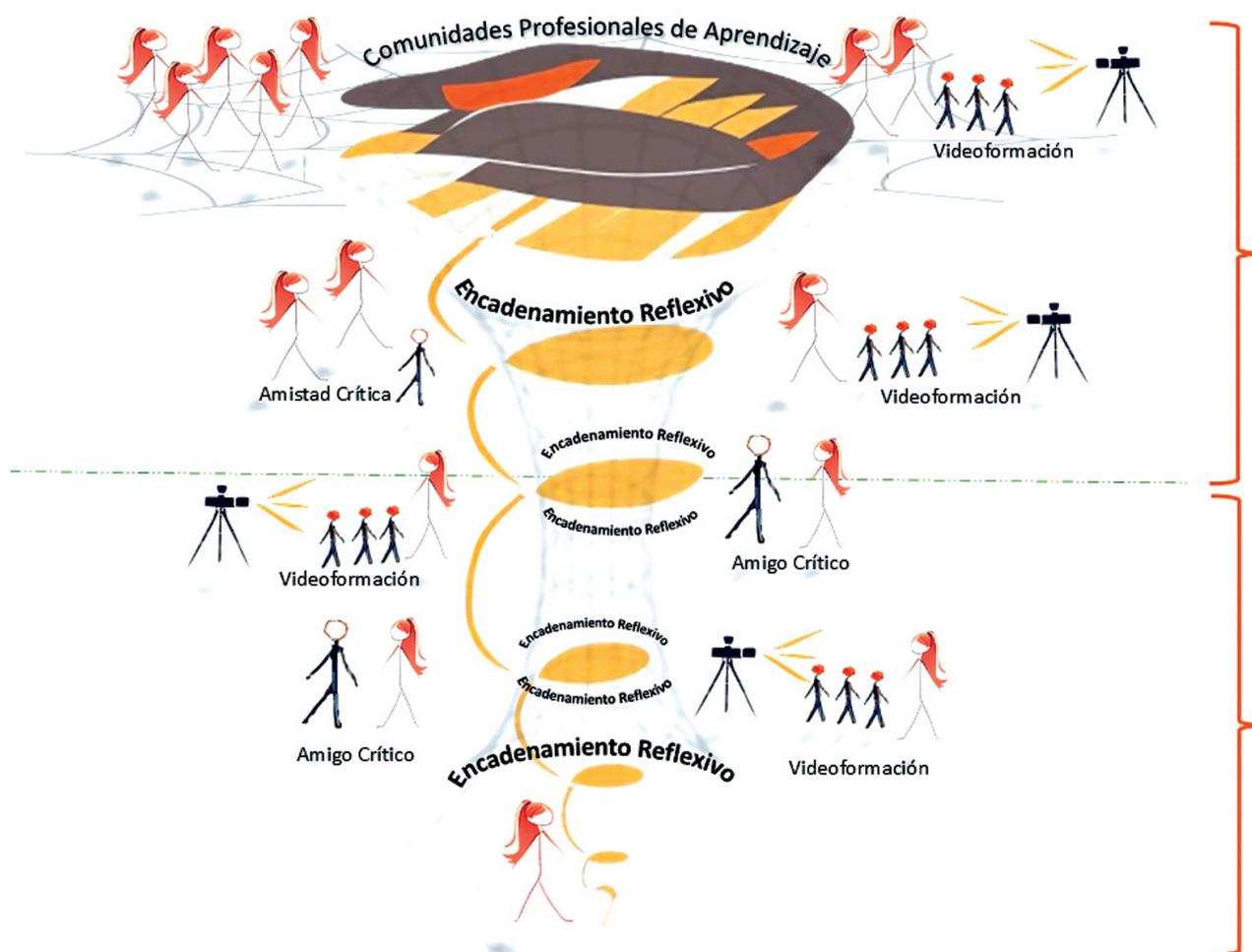
El *rol del amigo crítico* facilita una reflexión profunda entre las educadoras sobre sus interacciones pedagógicas en el aula, actuando como mentor reflexivo con un enfoque multidimensional y contextualizador. Su énfasis en la autoobservación y la problematización de la propia práctica enriquece el repertorio profesional (Figueroa-Céspedes, 2016), promoviendo la colaboración entre el equipo formador y el profesorado (Varghese et al., 2022) para desarrollar una práctica reflexiva sistemática y compartida (Mármol et al., 2024; Ruming y McFarland, 2022) en beneficio de las infancias que acuden a sus instituciones. De esta manera, el amigo crítico, en su rol reflexivo, enriquece la video-formación al plantear cuestionamientos sobre la calidad de la mediación y la consistencia con los objetivos pedagógicos planteados. Esto estimula la problematización de la propia práctica, resaltando el potencial de desarrollo profesional de cada participante. Al fomentar la argumentación, los amigos críticos acompañan a las educadoras en una comprensión más profunda y consciente de su labor y sus creencias a la base, coincidiendo con MacPhail et al. (2020), quienes subrayan el carácter longitudinal y adaptable de la amistad crítica.

Las CPA destacan el liderazgo pedagógico y el diálogo entre pares como motores esenciales para la mejora de las prácticas educativas, creando un sentido de propósito compartido. Movilizar prácticas de retroalimentación entre educadoras supone el desafío de promover la amistad crítica y la colaboración, elementos esenciales para el desarrollo profesional docente (DPD), en un vínculo similar al coaching y al andamiaje entre pares (Ruffinelli, 2017; Schachter et al., 2019). La participación activa en análisis colaborativos permite identificar áreas de mejora y compartir propuestas, sustentándose en teorías que valoran la colaboración docente como un elemento

clave para mejorar la práctica (Johannesson, 2022). Este enfoque no solo responde a la necesidad de elevar la calidad educativa en la infancia (Aumann et al., 2024; Cubillos, 2018; Gebauer y Narea, 2021), sino que también promueve confianza e identidad compartida (Guerra et al., 2020) y alinea los propósitos del DPD con los intereses del personal, impactando positivamente en las comunidades educativas (Schachter et al., 2019). En este marco, las CPA consolidan una cultura colaborativa de mejora continua e investigación-acción, posicionándose como un modelo efectivo para el DPD (Johannesson, 2022).

A modo de integración conceptual, los resultados revelan una clara espiral de progresión en la que las educadoras pasan de la reflexión individual a la integración en comunidades de aprendizaje, un proceso que impulsa su DPD, estableciendo un tránsito de lo individual a lo colectivo y de lo simple a lo complejo (figura 2). Durante el primer año del programa, las participantes se enfocan en la exploración teórica y en cuestionar sus concepciones pedagógicas a través de la reflexión personal sobre sus prácticas, lo que les permite identificar y analizar sus enfoques de enseñanza y sentar una base sólida para comprender más profundamente su rol docente y los principios de la mediación pedagógica. En el segundo año, el proceso se vuelve más complejo, ya que las educadoras enfrentan desafíos prácticos que requieren la negociación de ideas, la resolución de conflictos y la co-creación de estrategias pedagógicas efectivas. Este enfoque de investigación-acción permite que las experiencias individuales se articulen en un esfuerzo colectivo para mejorar la práctica educativa (Guerra et al., 2017; Guerra et al., 2020), avanzando hacia la construcción de conocimiento relevante para su propia práctica.

Este enfoque expande la mediación y la práctica reflexiva más allá del aula, integrando el contexto sociocultural en su propósito transformador. La incorporación de herramientas como la video-formación y la amistad crítica se presenta como un modelo prometedor para optimizar las prácticas en educación infantil, ya que promueven la autorreflexión (Egert et al., 2020; Schachter et al., 2019) y la investigación-acción colaborativa (Johannesson, 2022).

Figura 2. Diagrama del proceso formativo

Esta experiencia evidencia que un desarrollo profesional docente (DPD) situado y pertinente requiere superar obstáculos como la falta de autoconciencia sobre la propia práctica pedagógica, la ausencia de un marco teórico sólido, la escasez de espacios para la reflexión y la resistencia a la crítica constructiva, factores que pueden socavar la confianza y dificultar el aprendizaje colaborativo. Además, las dinámicas grupales complejas y una baja motivación para el aprendizaje continuo pueden restringir los intercambios a diálogos superficiales. Para enfrentar estos desafíos, es fundamental implementar estrategias proactivas que fortalezcan un DPD orientado a potenciar el rol mediador de las educadoras en los procesos de aprendizaje (Figueroa-Céspedes, 2016). Esto requiere diseñar políticas sistémicas que impulsen programas de DPD enfocados en promover un cambio cultural donde

la investigación-acción y la colaboración interdisciplinaria se consoliden como pilares de la práctica docente (Adlerstein y Pardo, 2020; Aldana-Zavala et al., 2021; Johannesson, 2022).

Si bien esta investigación aporta una comprensión rica y detallada de un caso específico, presenta ciertas limitaciones metodológicas. Por un lado, los hallazgos derivados de un solo caso no pueden generalizarse estadísticamente, y los temas emergentes pueden variar en otros contextos, limitando su extrapolación directa (Tracy, 2021). No obstante, la profundidad del análisis ofrece un valor significativo en términos de transferibilidad, permitiendo aplicar estos conocimientos a situaciones similares. Asimismo, habría sido pertinente incorporar métodos de registro etnográfico de las actividades formativas y crear espacios dialógicos para discutir los resultados con las/os participantes, lo cual se sugie-

re como un desafío para futuras investigaciones. Finalmente, se recomienda explorar cómo los aspectos clave del programa analizado pueden adaptarse a diferentes contextos educativos y evaluar su impacto a largo plazo en las prácticas pedagógicas.

Agradecimiento

Los autores agradecen a las educadoras y al equipo académico participante en la investigación por su participación y compromiso. Asimismo, extienden un agradecimiento especial a Fernanda Agurto y Valentina Veit por su colaboración y apoyo durante la fase de recolección de datos.

Referencias bibliográficas

- Adlerstein, C. y Pardo, M. (2020). ¡Otra cosa es con sistema! En camino hacia una educación parvularia de calidad. En M. Corvera y G. Muñoz (eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 23-51). Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Aldana-Zavala, J. J., Vallejo-Valdivieso, P. A. e Isea-Argüelles, J. (2021). Investigación y aprendizaje: Retos en Latinoamérica hacia el 2030. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(1), 78-91. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.06>
- Aumann, L., Gasteiger, H. y Puca, R. (2024). Early childhood teachers' feedback in natural mathematical learning situations: Development and validation of a detailed category system. *Acta Psychologica*, 244, 104175. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104175>
- Baustad, A. G. y Bjørnstad, E. (2023). In-service professional development to enhance interaction-staffs' reflections, experiences and skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(6), 1001-1015. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2217694>
- Bergmark, U. (2020). Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*, 49(2), 210-224. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011>
- Braun, V. y Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Cubillos, J. (2018). El significado de las competencias emocionales para educadoras de párvulos. *Paideia*, 62, 81-106. <https://bit.ly/4hOLcAe>
- Díaz, V., Saavedra, N. y Zevallos, K. (2024). Competencia Investigativa y Desarrollo Profesional Docente. *Revista Docentes 2.0*, 17(1), 261-270. <https://doi.org/10.37843/rtded.v17i1.471>
- Egert, F., Dederer, V. y Fukkink, R. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 29, 100309. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100309>
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. y Falik, L. (2015). *Beyond Smarter: Mediated Learning and the Brain's Capacity for Change*. Teachers College Press.
- Figueroa-Céspedes, I. (2016). Rol mediador de aprendizajes en educación parvularia: Procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en experiencia de aprendizaje mediado. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 33-44. <https://bit.ly/3ACIoWo>
- Figueroa-Céspedes, I., Fica-Pinol, E. y Yañez-Urbina, C. (2024). El uso de videos en procesos de desarrollo profesional continuo en educación infantil. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 146-167. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16754>
- Flores, C., Alvarado, T., Gutiérrez, T. y Medel, S. (2022). Saberes pedagógicos para la enseñanza infantil desde la perspectiva de personas educadoras de infantes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 4-35. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v22i1.47433>
- Galván, F., Huaylinos, F. y Huayta-Franco, Y. (2023). Desafíos de la Formación Continua Docente: una revisión sistemática. *Revista Conrado*, 19(93), 465-472. <https://bit.ly/4hJQAoq>
- Gebauer, M. y Narea, M. (2021). Calidad de las interacciones entre educadoras y niños/as en jardines infantiles públicos en Santiago. *Psyche*, 30(2), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.22319>
- Grieshaber, S., Krieg, S., McArdle, F. y Sumsion, J. (2021). Intentional Teaching in Early Childhood Education: A Scoping Review. *Review of Education*, 9(3), e3309. <https://doi.org/10.1002/rev3.3309>
- Guerra, P., Figueroa-Céspedes, I., Salas, N., Arévalo, R. y Morales, A. (2017). Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: análisis de una experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 175-192.
- Guerra, P., Rodríguez, M. y Zañartu, C. (2020). Comunidades profesionales de aprendizaje en

- educación parvularia en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 50(177), 828-844.
<https://doi.org/10.1590/198053146858>
- Henry, C. y Namhla, S. (2020). Challenges and opportunities of continuous professional development for early childhood development teachers in inclusive education in Chiredzi, Zimbabwe and South Africa. *Africa Scientific*, 8, e00270.
<https://doi.org/10.1016/j.sciaf.2020.e00270>
- Hughes, F. (2023). Early Childhood Educators' Professional Learning for Sustainability Through Action Research in Australian Immersive Nature Play Programmes. *Educational Research for Social Change*, 12(1), 69-83.
<https://dx.doi.org/10.17159/2221-4070/2023/v12i1a6>
- Johannesson, P. (2022). Development of professional learning communities through action research: understanding professional learning in practice. *Educational Action Research*, 30(3), 411-426.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1854100>
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. Harper.
- MacPhail, A., Tannehill, D. y Ataman, R. (2021). The role of the critical friend in supporting and enhancing professional learning and development. *Professional Development in Education*, 1-14.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1879235>
- Mármol, M., Conde, E. y Yaguana, T. (2024). Research competencies in teacher training in the early childhood education career. *PRA*, 24(36), 228-246.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.24.36.2024.228-246>
- Medina, P. y Mollo, M. (2021). Práctica reflexiva docente: eje impulsador de la retroalimentación formativa. *Revista Conrado*, 17(81), 179-186.
<https://bit.ly/4fBQrBE>
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111.
<https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701158626>
- Ruming, N. y McFarland, L. (2022). 'When we sat together, it just worked': Supporting individual and collaborative reflective practice in a team of early childhood educators. *Australasian Journal of Early Childhood*, 47(1), 32-47.
<https://doi.org/10.1177/183693912111052683>
- Schachter, R., Gerde, H. y Hatton-Bowers, H. (2019). Guidelines for selecting professional development for early childhood teachers. *Early childhood education journal*, 47, 395-408.
<https://doi.org/10.1007/s10643-019-00942-8>
- Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 173-201.
<https://doi.org/10.1177%2F1077800410383121>
- Varghese, C., Crawford, A., Morgan-Dorsey, L., Ahmed, M., Prendergast, L. y Osborn, T. (2022) When seeing is believing: a framework for reflective conversations in remote and face-to-face coaching approaches. *Early Childhood Education Journal*, 51, 827-835.
<https://doi.org/10.1007/s10643-022-01349-8>
- Vezub, L. (2019). *Análisis comparativos de Políticas de Educación. Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. IIPPE Unesco.
- Villalta, M., Garrido, A. y San Martín, J. (2022). Criterios éticos para revisar investigaciones en Ciencias Sociales. Sistematización de una experiencia. *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (54), 145-167.
<https://doi.org/10.5944/empiria.54.2022.33739>
- Walsh, M., Matsumura, L., Zook-Howell, D., Correnti, R. y Bickel, D. (2020). Video-based literacy coaching to develop teachers' professional vision for dialogic classroom text discussions. *Teaching and Teacher Education*, 89, 1-13.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2019.103001>