

## **Aprendizajes exigidos y potenciados en la práctica docente de maestros de lengua**

### ***Required and Enhanced Learnings in the Teaching Practice of Language Teachers***

Gloria Esperanza Mora-Monroya<sup>1</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6485-0504>

Blanca Yaneth González Pinzón<sup>2</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4589-2893>

<sup>1</sup>Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia, email: [gemoram@unal.edu.co](mailto:gemoram@unal.edu.co)

<sup>2</sup>Investigadora independiente, Bogotá, Colombia, email: [blaygon@gmail.com](mailto:blaygon@gmail.com)

Autora para correspondencia: Gloria Esperanza Mora-Monroya, email:

[gemoram@unal.edu.co](mailto:gemoram@unal.edu.co)

#### **Resumen:**

Se presentan los resultados de un estudio de caso, cuyo objetivo fue identificar los aprendizajes exigidos y los potenciados en el contexto de la práctica docente de un programa de formación de maestros de lengua. Para ello, se analizaron las percepciones de los practicantes y se contrastaron, en orden de relevancia, con la perspectiva de las coordinadoras de práctica y los profesionales en los colegios. Los postulados sobre Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado apoyaron las discusiones y reflexiones. Los resultados revelan que, para el estudiantado, los saberes más importantes para desarrollar su práctica son de índole pedagógica, mientras que para las coordinadoras de práctica son de dominio disciplinar; en el caso de los profesionales de los colegios, de competencias socioemocionales. Los hallazgos aportan elementos de discusión para impactar el perfil de egreso y ayudar a repensar la planeación curricular frente a las necesidades del programa de formación.

**Palabras clave:** práctica pedagógica, comunidades de práctica, aprendizaje situado, competencias, aprendizajes

### **Abstract**

The results of a qualitative research study, based on a case study, are presented to identify the required and enhanced learnings in the context of teaching practice within a language teacher training program. To this end, the practitioners' perceptions were analyzed and compared, in order of relevance, with the perspectives of the practicum coordinators and the professionals at the schools. The postulates on Communities of Practice and Situated Learning supported the discussions and reflections. The results reveal that students consider the most important knowledge for developing their practice to be of a pedagogical nature, while for practice coordinators, it is of disciplinary domain, and for school professionals, it is socio-emotional competencies. The results provide discussion elements to impact the graduation profile and help rethink curricular planning, considering the needs of the training program.

**Keywords:** pre-service teaching, communities of practice, situated learning, competences, learning

Recibido: 3/9/2025

Revisado: 17/9/2025

Aprobado: 19/11/2025

Publicado: 28/01/2026

## **1. Introducción**

A nivel institucional, los programas colombianos de formación universitaria integran las prácticas como parte de la preparación para ejercer la educación como profesión. Son

espacios curriculares obligatorios, donde futuros maestros despliegan competencias básicamente pedagógicas (Congreso de la República de Colombia, 1994; Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2013, 2016). Cada vez con mayor frecuencia se integran competencias investigativas, que implican observar, descubrir problemas, formular preguntas, aplicar métodos (así sean simples) e interpretar resultados. Con el desarrollo de estas competencias, los maestros adquieren mayor autonomía profesional, mayor capacidad de innovación, mayor compromiso con la mejora de su práctica y, en consecuencia, con la calidad educativa. Para lograrlo, es fundamental que estén integradas y no sean un añadido, porque al vincular la investigación se le da protagonismo a la reflexión y la transformación. Esto implica que los futuros maestros no solo “hagan” clase, sino que investiguen su práctica, cuestionen, modifiquen e innoven (Cárdenas y Suárez, 2011; Hernández y Díaz, 2018).

También han tomado gran impulso actualmente las iniciativas de inclusión, gracias a la presencia de estudiantes con necesidades de aprendizaje en las aulas. Según los estudios que abordan este tema, su desarrollo permite que desde su formación el profesorado valore la diversidad, incluya esas necesidades en sus planeaciones, diseñe adaptaciones y fomente la participación, la equidad y el aprendizaje para todos. Asimismo, se advierte que para que suceda una verdadera transformación, se requiere un cambio sistemático. Para cerrar esta brecha, resultan necesarias condiciones institucionales, culturales y formativas: programas de formación docente que integren la inclusión como eje, prácticas auténticas en aulas diversas, tutores/mentores preparados, escuelas conscientes de la inclusión y políticas e instituciones que respalden la formación y la práctica (González y Flórez, 2016; Rueda, 2022).

Estas prácticas pueden llevarse a cabo mediante escenarios reales, virtuales —como ocurrió durante la pandemia por COVID-19— o mixtos. El artículo 109 de la Ley General de Educación propone el desarrollo de “la teoría y la práctica pedagógica como parte del saber del educador” (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 131). A pesar de esta normativa y de los programas que buscan conectar teoría y práctica, se han identificado varios desafíos, entre ellos el descontento general del estudiantado, quienes perciben un desfase entre lo que se enseña en la formación inicial y lo que realmente ocurre en las aulas. La escasez de escenarios de práctica de calidad, que ofrezcan tutorías y supervisión adecuada, es otra de sus dificultades.

Como parte de las reflexiones sobre la relación teoría-práctica, se han realizado investigaciones desde la praxis pedagógica y su interrelación con la apropiación epistemológica y teórica por parte de los futuros maestros (Cruz et al., 2020; Melgarejo, 2021; Tejada-Fernández et al., 2017). Igualmente, otras investigaciones se han hecho desde la perspectiva del *aprendizaje-servicio*, en el que se observa equilibrio entre conocimientos y competencias adquiridas en el entorno educativo y su aplicación práctica mediante la realización de servicios útiles para la comunidad (Gómez-Escobar y Fernández-César, 2020; Poole, 2023). En este caso particular, se examinará el espacio de práctica docente de un programa cuyo perfil profesional establece que “los egresados podrán desempeñarse como docentes de lengua española y de literatura, así como participar en procesos de planeación, diseño y evaluación en dichos campos del saber” (Universidad Nacional de Colombia [UN], 2014, párr. 2).

El currículo de este programa (UN, 2018) incluye cuatro componentes, dentro de los cuales está el de educación, que otorga 14 créditos de un total de 125, lo que revela desequilibrio entre los componentes. En educación se cursan 6 materias de las 53, equivalente a un 11,2 % del plan de estudios: *Fundamentos de la educación*, *Didáctica de la lengua española*, *Didáctica de las lenguas clásicas*, *Proyectos pedagógicos*, *Psicología y educación*, y *Práctica docente en español o en lenguas clásicas*. Esta última se cursa una vez que se han aprobado tres de las cinco materias de este componente, y es de carácter obligatorio. En vista de que el componente incluye *Didáctica de la lengua española* y *Didáctica de las lenguas clásicas*, el programa permite flexibilidad con respecto a los lugares de práctica: colegios públicos de Bogotá (Col. 1, Col. 2 y Col. 3); apoyo como tutores en temas de habilidades comunicativas en algunos cursos de las carreras de Veterinaria (Vet.) y Enfermería (Enf.) de la misma universidad; y un curso electivo de griego o latín (CGoL).

La práctica tiene una intensidad de 240 horas por semestre y se puede desarrollar en “la Universidad Nacional o en establecimientos de educación formal” y, en casos excepcionales, en contextos de educación no formal relacionados directamente con el campo de desempeño. Su objetivo general es “preparar profesores/as que tengan un conocimiento profundo del Español, de las Lenguas Clásicas y de la Didáctica, que promuevan el aprendizaje de todos/todas sus estudiantes y contribuyan al desarrollo de la comunidad escolar y de la educación colombiana” (UN, 2023). Sin embargo, a pesar de la explicitación de este objetivo

general, existe una ambigüedad en el programa, pues su denominación aparece en algunos documentos como Licenciatura en Español y filología clásica (UN, 2014), y en otros como Español y filología clásica (UN, 2018); además, el título que otorga es el de Licenciado(a) en Español y Filología Clásica, en consonancia con el perfil planteado.

La revisión de literatura sobre las prácticas de los programas de formación de maestros muestra variedad en los aspectos analizados. En el contexto norteamericano, por ejemplo, se encuentran estudios según los cuales predominan prácticas atravesadas por la estandarización, la rendición de cuentas y la evaluación de desempeño y, en menor medida, la diversidad, la innovación pedagógica y el liderazgo docente (Brown et al., 2015; Cassata y Allensworth, 2021; Rodríguez et al., 2020). En el contexto hispanoamericano, se le da relevancia al desarrollo de *competencias*, que generan debate como concepto, pero que en general se entienden como un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para desempeñar una ocupación dada (Melgarejo, 2021; Mora-Meneses, 2019; Páramo et al., 2015; Vivas et al., 2021).

Otros trabajos desarrollados en Hispanoamérica concluyen que incorporar un enfoque competencial en la educación universitaria transforma profundamente el diseño curricular, el rol docente y la formación del profesorado (Yániz, 2008; Santana-Ardila et al., 2021). El trabajo de Yániz (2008) evidencia que la formación basada en competencias favorece aprendizajes más prácticos, integrales y socialmente relevantes, al conectar los contenidos con contextos profesionales reales. Además, subraya la necesidad de una formación docente continua que fortalezca la reflexión, la colaboración y la evaluación ética.

Algunos estudios evalúan las competencias laborales (Mora-Meneses, 2019) o las implicaciones de las competencias profesionales para el diseño de procesos de aprendizaje en la formación de maestros (Yániz, 2008). También se analizan las percepciones de los futuros docentes en relación con las competencias transversales que se adquieren o no (Santana-Ardila et al., 2021). Las competencias más valoradas y mejor adquiridas son las relacionadas con el trabajo en equipo, la responsabilidad y la capacidad de aprendizaje autónomo, mientras que las vinculadas con la creatividad, el liderazgo y la comunicación en otros idiomas presentan mayores carencias (Santana-Ardila et al., 2021). En el trabajo de Tejada-Fernández et al. (2017) se observa que la tutorización y la coordinación entre universidad y centros escolares son determinantes para la calidad formativa. Salvo este

estudio, pocas investigaciones contrastan las percepciones de los distintos actores involucrados, en particular las de los profesionales en los lugares de práctica, aspecto sobre el cual este trabajo ofrece aportes.

La perspectiva teórica desde la cual se harán los análisis en este estudio de caso, dentro de un multicaso más amplio (ver nota al pie 1), incluye las Comunidades de Práctica (CdP) y la noción de aprendizaje situado (AS), base fundamental para su comprensión. Dentro de la investigación macro multicaso, solo se presentan dos investigaciones que se fundamentan en las CdP. La primera de estas no analiza la formación de maestros, pero sí el rol de la lectura y la escritura en las prácticas académicas (Narváez-Cardona et al., 2023). En otra de ellas se hacen aportes desde la incidencia de la política nacional en la orientación de la formación y la implicación de la ausencia de las competencias socioemocionales en la identidad del maestro (Zamudio-Tobar et al., 2023). Una tercera investigación se concentra en dos programas virtuales de licenciatura, con el fin de analizar el papel del acompañamiento en estos entornos y el impacto de los reglamentos internos sobre la orientación para los lugares de práctica (Benavides-Cáceres et al., 2023).

Estos estudios coinciden, en primer lugar, en que las prácticas pedagógicas y profesionales, más que solo requisitos curriculares, son escenarios de aprendizaje situado que permiten la articulación entre teoría, experiencia y reflexión; son el núcleo donde realmente se consolidan las competencias docentes. En segundo lugar, revelan la necesidad de integrar las dimensiones socioemocional y profesional. Tanto el estudio sobre competencias blandas como el de comunidades de práctica destacan que la formación de maestros no puede centrarse solo en el dominio disciplinar o técnico. La empatía, la autorregulación, la comunicación y el trabajo colaborativo son esenciales para el ejercicio docente contemporáneo. En tercer lugar, muestran la reconfiguración del rol docente en entornos digitales, pues las tecnologías no solo transformaron los medios, sino también los modos de enseñar y aprender. Los docentes en formación deben desarrollar competencias digitales y adaptativas que les permitan actuar críticamente en entornos mediados por TIC.

Los tres estudios coinciden en que la formación docente contemporánea debe ser integral, reflexiva y situada, donde la práctica se conciba como un espacio de construcción de saber pedagógico y de desarrollo personal. Sin embargo, también dejan abierta una brecha estructural: la falta de articulación sistémica entre los componentes curriculares, emocionales

y tecnológicos de la formación. Los desafíos apuntan a institucionalizar las comunidades de práctica, fortalecer la mediación docente en las prácticas y garantizar que los maestros egresen con las competencias humanas y digitales que demandan las nuevas realidades educativas.

En este aspecto, se complementa la discusión desde las diversas comunidades que se configuran para hacer la práctica: la global, la de la asignatura de práctica docente, la del lugar de práctica con profesionales encargados de las asignaturas y la del aula de clase, así como desde la relevancia que las competencias socioemocionales tienen en la práctica y la necesidad de mejorar la articulación institucional. En este sentido, el objetivo general de este estudio es identificar los aprendizajes exigidos y potenciados en el contexto de la práctica docente de un programa de formación de maestros de lengua, desde la perspectiva de los estudiantes practicantes (EP), y contrastarlos con la perspectiva de los coordinadores (as) de práctica (CP) en el programa y los profesionales en los lugares de práctica (PP).

Con “aprendizaje exigido” nos referimos a los saberes y competencias que hacen parte de los perfiles de egreso y que se le exigen, de manera obligatoria, al estudiante, definidos por estándares, planes curriculares o indicadores de aprendizaje, los cuales, en la mayoría de los casos, son públicos y se explicitan en documentos institucionales. El aprendizaje potenciado, en cambio, hace referencia al que, en efecto, se fortalece desde la práctica, trasciende lo exigido y surge como resultado de las dinámicas y requerimientos del lugar donde esta se desarrolla.

En los siguientes apartados se desarrolla lo referente a la fundamentación teórica, la metodología empleada para la recolección de información, el análisis de los datos, la reflexión y las conclusiones del estudio.

## **2. Revisión de la literatura**

### **2.1. Las comunidades de práctica y el aprendizaje situado como sistemas sociales de aprendizaje**

Los sistemas sociales de aprendizaje (SLS, por sus siglas en inglés) han tenido un efecto significativo en los estudios en educación, pues sus postulados, en general, ubican los procesos de enseñanza-aprendizaje y el entorno escolar en situaciones sociales reales, plurales y colectivas (Akasha, 2020; Elichiry y Regatky, 2010; Páramo et al., 2015). Desde finales de los años ochenta y con mucho énfasis en los noventa, se ha planteado el carácter situado de lo que se aprende (Lave y Wenger, 1991; Meihami, 2023). Estos dos horizontes aportan miradas esenciales para analizar cómo se desarrollan los aprendizajes en las prácticas pedagógicas y la enculturación producto de las interacciones en grupos o comunidades (Akasha, 2020; Mina, 2020; Mehdizadeh et al., 2024; Poole, 2023).

Diversos autores coinciden en las características del aprendizaje en grupos o colectivo; entre ellas se mencionan la resolución múltiple y creativa de problemas (Melgarejo, 2021; Wesely y Plummer, 2017); la interacción desde múltiples roles (líder, coequipero, docente) y el dominio e idoneidad en todos, algunos o un solo rol, según los intereses (Akasha, 2020; Melgarejo, 2021; Özüdoğru y Özüdoğru, 2017). En consonancia con Lave (1988, como se citó en Dean y Skykes, 2020), el aprendizaje no se concibe como algo externo, sino como parte esencial de los sistemas de actividad.

Dicho sistema de actividad, según Lave y Wenger (1991), se entiende como un entramado social en el que el aprendizaje ocurre de manera situada. Se denomina sistema por la interacción entre los diversos factores: los sujetos que participan (estudiantes, docentes de la facultad, docentes anfitriones, los estudiantes en las aulas); el objeto de la actividad (la realización misma de la práctica con las actividades derivadas de ella); las herramientas culturales y simbólicas que median la acción (las creencias, los presaberes, las intenciones, las necesidades, las declaraciones sobre lo educativo, entre muchas otras); la comunidad que da sentido a la práctica, sobre todo en los lugares de práctica con sus dinámicas y sujetos; las reglas que la regulan (los protocolos, las consignas de trabajo, las exigencias, etc.); y la división del trabajo que organiza los roles, definidos estos dentro de la documentación previa, en función de lo que se espera que ocurra allí y de las exigencias tanto de la facultad como de la entidad anfitriona. En este marco, el aprendizaje no es visto como una adquisición individual de conocimientos, sino como un proceso de participación progresiva en comunidades de práctica, donde se construyen identidades y saberes en relación con otros

(Meihami, 2023; Poole, 2023; Yoon et al., 2023).

Todos esos factores demuestran cómo esta dinámica es inseparable de la práctica social (Mehdizadeh et al., 2024). En el aprendizaje situado (AS), los estudiantes se involucran en una comunidad de práctica donde avanzan de novatos (en la periferia de dicha comunidad) a expertos (en su centro) por efecto de las múltiples interacciones que en ella suceden (Lave y Wenger, 1991; Meihami, 2023; Mina, 2020). En el AS la negociación es parte de la planificación y de los giros que experimentan las actividades, que lejos de ser predeterminadas y estáticas, están en constante cambio, así como las percepciones y experiencias de los sujetos que cambian con ellas (Lave y Wenger, 1991; Meihami, 2023; Melgarejo, 2021).

Lave y Wenger (1991) insistieron en que, en algunas ocasiones, “situado” se entendió como si las acciones y creencias simplemente ocurrieran, localizadas en el espacio y el tiempo, o como si bastara con involucrar a otras personas. No obstante, con el desarrollo completo de su teoría sobre las CdP, se reveló que aspectos como la planeación, la negociación y la identidad se transformaban paulatinamente, pues la educación no es el producto de procesos cognoscitivos individuales (Mehdizadeh et al., 2024; Poole, 2023; Wenger-Trayner y Wenger-Trayner, 2015; Yoon et al., 2023), sino de procesos que se fortalecen en la actividad, gracias a los elementos que se ponen en juego: percepciones, significados, intenciones, interacciones, recursos y elecciones.

Wenger et al. (2002), una década después, propusieron la necesidad de considerar las etapas en las que se puede desarrollar una CdP: potencialidad, que está presente en el interés compartido y las primeras interacciones; unificación, que surge porque los miembros consolidan vínculos, reglas y objetivos comunes; maduración, posible porque la comunidad se expande, genera aprendizajes colectivos y produce conocimiento propio; administración, es decir, el avance hacia la gestión de recursos, cambio de roles, si es necesario, y de las prácticas mismas para sostener la comunidad; y transformación, que sugiere nuevas formas de organización y cambios en los saberes y en los sujetos. Así, las CdP no duran para siempre ni se puede esperar que funcionen de manera eficaz todo el tiempo (Yoon et al., 2023).

### **3. Método**

Esta investigación es parte de un multicaso en el que participan 13 universidades colombianas y una mexicana. Dentro de la investigación macro, cada universidad asumió un estudio de caso para construir un mapa que diera cuenta de una realidad diversa (Yin, 2014; Chetty, 2016), dado que, mediante esta actividad, es posible registrar los aspectos medulares de un fenómeno, así como la conducta y percepciones de los sujetos (Yin, 2014). A pesar de la aplicación de un tipo de metodología única, cada una tuvo en cuenta las variaciones necesarias de acuerdo con sus características y, en consecuencia, se partió de perspectivas teóricas diversas. En el caso de este programa, no solo se integraron datos provenientes de estudiantes practicantes (EP), sino también de coordinadores de práctica (CP) y profesores o profesionales en los colegios (PP).

Por lo tanto, el fin de este estudio no es generalizar, sino identificar aspectos clave para profundizar en otros estudios (García-Salord y Vanella, 2008). Para ello, se aseguró que los 28 participantes estuvieran relacionados con la problemática y aportaran desde lugares diferentes (EP, CP y PP) (Yin, 2014). Para este caso, se recurrió a instrumentos de recolección directa de información: cuestionarios autoadministrados y entrevistas grupales (Stake, 2013; Yin, 2014), con previa información sobre sus objetivos y firma de consentimientos informados. También se acudió a fuentes complementarias (Chetty, 2016) como documentos institucionales del programa: Acuerdo sobre el plan de estudios (UN, 2018), reglamentación de la práctica docente (UN, 2023) y los *syllabus* de la práctica docente, con el fin de conocer los objetivos de formación, metodologías y criterios de evaluación.

Los cuestionarios se diseñaron para diligenciamiento remoto. Contenían 16 preguntas: 5 de información general, 9 abiertas y 2 cerradas. De las 28 personas, 11 voluntarios los diligenciaron: 5 EP, 4 CP y 2 PP. Las preguntas se orientaron hacia datos previos que tenían quienes integraban el grupo de EP al iniciar las prácticas y los saberes que creían que estos espacios educativos les exigirían.

Las entrevistas grupales se realizaron a través de Meet, entre 2020 y 2021, en época de plena pandemia; participaron 19 EP (16 que realizaron práctica en acceso remoto y 3 presencialmente), 3 CP y 5 PP (3 del colegio 1 y 2 del colegio 2). Las preguntas se orientaron hacia los saberes que ellos creían que exigirían en el espacio de práctica (aprendizajes

exigidos) y los obtenidos (potenciados) en él; el acompañamiento e interacción con docentes y profesionales; opiniones abiertas sobre otros aspectos generales de la práctica y la valoración que hacían sobre el espacio mismo. Para no inducir las opiniones, se separaron por tipo de actor. En total, se realizaron 8 sesiones: 4 con EP; 2 con CP y 2 con PP.

Para el análisis de los datos se recurrió a procedimientos de conteo, taxonomía y relaciones entre categorías (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005; Schettini y Cortazzo, 2015). La sistematización y categorización se realizó con Nvivo. Predominó un proceso inductivo para identificar tendencias en las respuestas, lo cual no excluyó la integración de información que se distanció de estos patrones. Posteriormente, se hicieron clasificaciones de las respuestas de todos los actores para facilitar los contrastes. Si bien la búsqueda inicial se centró en los aprendizajes exigidos por las comunidades de práctica y los aprendizajes potenciados en ellas, los estudiantes también hicieron referencia a ciertas competencias no desarrolladas en el programa, por lo cual se hizo necesario incluir como nueva categoría la de aprendizajes no potenciados previamente.

## **4. Resultados**

### **4.1. Aprendizajes exigidos**

Con respecto a lo exigido por las comunidades de desarrollo de la práctica, se utilizará el concepto de “aprendizaje” al elaborar los instrumentos de recolección de información y el de “competencia” para organizar los datos captados, dado que en el entorno educativo los conceptos de capacidad, desempeño, habilidad, destreza, aprendizaje y competencia, entre otros, se usan, en ocasiones, de manera indistinta. Esta variación de entrada (aprendizaje) y de salida (competencia) respondió a que el grupo de los (as) EP están familiarizados con la noción de aprendizaje, porque la entienden desde lo experiencial, como un proceso de experimentación activa y concreta en un contexto específico (Kolb, 1984).

En el procesamiento de los datos, las “competencias” se clasificaron según diferentes planteamientos teóricos (Melgarejo, 2021; Villarroel y Bruna, 2017) en competencias

socioemocionales, pedagógicas, comunicativas y de dominio disciplinar. En la tabla 1 se listan las competencias que los tres actores indicaron que la práctica exige tanto en los cuestionarios como en las entrevistas. En el caso de los EP, los aprendizajes exigidos corresponden a lo que consideran que este espacio les requirió como obligación para desarrollarla, mientras que los aprendizajes potenciados corresponden a aquellos que los EP perciben haber obtenido gracias a la práctica, es decir, lo que esta les permitió fortalecer, aunque aún requiera seguir avanzando, dado el periodo de un semestre que dura dicho proceso.

**Tabla 1.** Tipos de competencias y orden de prioridad que les dan EP, CP y PP

Prioridad dada por EP	Prioridad dada por CP	Prioridad dada por PP
Competencias pedagógicas (profesionales de un docente) (7)	Dominio disciplinar (8)	Competencias socioemocionales (12)
Competencias comunicativas (6)	Competencias socioemocionales (7)	Competencias pedagógicas (10)
Dominio disciplinar o teórico (competencias cognitivas) (6)	Competencias pedagógicas (4)	Competencias comunicativas (6)
Competencias socioemocionales	Competencias comunicativas (5)	Habilidades tecnológicas (3)
Habilidades tecnológicas	Habilidades tecnológicas (3)	Dominio disciplinar (1)

Los resultados muestran que el grupo de EP prioriza de manera similar competencias pedagógicas, competencias comunicativas y de dominio disciplinar, seguidas de competencias emocionales y, en menor cantidad, habilidades tecnológicas. Este hallazgo muestra que los syllabus de la práctica docente y su reglamentación (UN, 2023) deben ampliarse para incluir el abordaje de competencias comunicativas, socioemocionales y tecnológicas, las cuales están ausentes en los programas actuales, que solamente incluyen aprendizajes disciplinares y didáctico-pedagógicos.

Cada uno de los actores participantes en la práctica da prioridad a competencias de distinta naturaleza: los EP dan prioridad a las competencias pedagógicas, en vista de que van a enfrentar la práctica; las CP priorizan el dominio disciplinar; y los PP, que interactúan con el

entorno escolar, dan preferencia a las competencias socioemocionales. Llama la atención y se explica que los EP vean en tercer lugar a las socioemocionales, mientras entre los CP y PP las ven en un lugar de mayor prioridad, pues los EP apenas van a enfrentarse a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Vale la pena destacar aquí dos asuntos: por un lado, los discursos de los PP y de los CP en las entrevistas resultan distantes de lo que se plantea en los discursos institucionales al respecto, pues ni en el PEP del programa, ni en el syllabus de la práctica se explicitan las competencias socioemocionales como aprendizajes exigidos o potenciados con el desarrollo de la práctica. Por otro lado, esta situación se relaciona con lo que Wenger-Trayner y Wenger-Trayner (2015) plantean con respecto a las CdP: en ellas participan personas en un proceso de aprendizaje colectivo y hay tres elementos fundamentales para que se logre un aprendizaje situado: el compromiso mutuo, la empresa conjunta o el objetivo y un repertorio compartido, mediante el cual se intercambian conocimientos y experiencias. Las fragmentaciones y desencuentros retrasan la llegada de los novatos de la periferia hacia el centro del proceso, que es una de sus finalidades.

Una de las EP expresa que les exigían el manejo de grupo con niños y niñas, lo que, de alguna manera, coincide con deficiencias que los mismos EP vieron de sí mismos con respecto a la transposición didáctica (Chevallard, 1998).

Entonces, pues, precisamente eso pasaba, yo creo que era una de las razones por las cuales los profesores tenían otras expectativas con nosotros [trabajar con niños], porque, pues, si uno dice que está estudiando una licenciatura, pues claro, ellos esperan que tengamos una formación muy sólida, en como docentes propiamente.  
(EP 21, col. 3, entrevista 22/07/21)

El trabajo en las CdP, como lo plantean Dean y Sykes (2020), Mehdizadeh et al. (2024) y Yoon et al. (2023), antes que buscar aprendizajes estáticos y predefinidos, aboga por la permanente transformación. Se esperaría que, ante las dificultades manifiestas por los participantes, se activen dinámicas en las que expertos y novatos compartan saberes, y no que se espere el despliegue de dominios no compartidos. En esto se encuentran también coincidencias con los trabajos de Narváez-Cardona et al. (2023) y de Benavides-Cáceres et al. (2023), los cuales destacan la importancia del acompañamiento reflexivo: resaltan que el aprendizaje significativo en la praxis solo ocurre cuando hay mediación pedagógica entre

tutores, comunidades de práctica y espacios de diálogo y reflexión. Sin acompañamiento, las prácticas tienden a reproducir rutinas en lugar de generar transformación profesional.

Para revelar la incidencia de la CdP, no solo en los dominios, sino en la identidad de los participantes (Wenger-Trayner y Wenger-Trayner, 2015; Poole, 2023), un dato particular de las entrevistas es la diferencia entre quienes hicieron la práctica en el colegio 3, quienes expresan que conocer la pedagogía por proyectos (aspecto reforzado en particular por una CP) y el trabajo en equipo son esenciales para su práctica, y aquellos que la hicieron en Lenguas clásicas, para quienes es primordial el dominio disciplinar.

## **4.2. Aprendizajes potenciados según el grupo de EP**

Es frecuente leer que las prácticas son espacios de aprendizaje (Artime y Fueyo, 2018; Cruz et al., 2020; Jiménez-Yáñez et al., 2014; MEN, 2016; Congreso de la República de Colombia, 2020; Ministerio de Trabajo de Colombia, 2018). Por definición, se les otorgan condiciones de nuevos saberes, pues aun siendo deficitarias, se espera que dejen un saldo pedagógico en EP. Pero si se les piensa desde los SLS, se tendrían que analizar la permanencia a futuro de los aprendizajes logrados en esas condiciones y su incidencia en la labor pedagógica. Por esta razón, dadas las condiciones de alta imprevisibilidad en las que se debieron desarrollar las prácticas docentes en el contexto de pandemia, se opta por emplear la noción de *aprendizajes potenciados* en lugar de *aprendizajes adquiridos*. Al respecto, se da prioridad a las percepciones de los EP, quienes experimentaron estos procesos de forma directa, y dichas percepciones se contrastan con los aprendizajes exigidos.

En las tablas 2 y 3 se organizan estas competencias, teniendo en cuenta el orden de frecuencia con que el grupo de EP las mencionó. En la tabla 2, se presentan las competencias socioemocionales, que fueron las de mayor frecuencia; en la tabla 3, las pedagógicas. Nótese cómo lo potenciado coincide plenamente con lo que expresó el grupo de PP, es decir, con aquello que afirman exigir. En otras palabras, el grupo de PP tiene definidos estos aprendizajes y, en consecuencia, los refuerzan en el discurso dirigido a EP, pero no los socializan con CP ni con EP previo a la práctica. Estos hallazgos concuerdan con los del

estudio de Zamudio-Tobar et al. (2023), en el sentido de que las competencias socioemocionales juegan un papel relevante en el ejercicio y la identidad del maestro, por lo que deben explicitarse en los currículos.

**Tabla 2.** Competencias socioemocionales potenciadas

<b>Competencias socioemocionales potenciadas</b>	<b>Frecuencia</b>
Trabajo en equipo	24
Flexibilidad o adaptación	11
Empatía	7
Sorprenderse	4
Creatividad	4
Responsabilidad	4
Aprender a calmarse	3
Autoaprendizaje y actualización	3
Disciplina y orden	2
Perseverancia	2
Manejo del tiempo	2
Toma de decisiones	1
Recursividad	1
Total	68

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 3.** Competencias pedagógicas potenciadas

<b>Competencias pedagógicas</b>	<b>Frecuencia</b>
Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes: necesidades, objetivos de aprendizaje, cómo fomentar el interés por los temas y el pensar por sí mismos	6
Manejo de grupo	4
Planeación de cursos y de clases	5
Detectar plagio	4
Aprender para enseñar en la misma y en otras áreas (transposición didáctica)	3
Autoformación y autoevaluación	2
Adaptación de materiales	2
Innovar	2
Generar autonomía en los estudiantes	2
Evaluar a otros	1
Total	31

Fuente: elaboración propia

Como se ve en el siguiente fragmento, la EP valora muy bien el trabajo colaborativo con sus pares, promovido por una CP, como un aporte para el apoyo académico, pero también emocional en momentos de crisis.

Yo tuve la suerte de contar con una compañera excepcional... Hay muchas emociones y las realidades a las que uno se aproxima a través de la práctica, pues muchas veces lo dejan a uno como en una crisis [...]. Habían situaciones que, pues, difíciles de ver; niños que de verdad vivían realidades muy duras y tener como alguien a quien contarle eso..., o sea, había tanto apoyo como también trabajo en equipo... (EP 20, col. 3, entrevista 22/07/21)

A diferencia de lo que señala el grupo de EP en cuanto a competencias exigidas —donde las pedagógicas ocupan un lugar preponderante—, en las competencias potenciadas las pedagógicas aparecen en segundo lugar. Además, la frecuencia de mención se reduce a menos de la mitad con respecto a lo socioemocional, en particular, con respecto al trabajo en equipo. Esta variación refleja que en la CdP se dan transformaciones, incluso cuando no son intencionadas. Lo situado del aprendizaje está determinado por el contexto real en que este se dio y por los factores que lo rodearon (Artime y Fueyo, 2018; Meihami, 2023; Mina, 2020).

A pesar de que en las CdP hay un alto nivel de imprevisibilidad porque se trabaja en contextos humanos —que son, por naturaleza, cambiantes—, esta no se relega al azar, pues, como se ha dicho, se comparten intereses comunes, lo que las separa de la improvisación. En lo que expresan los EP se ven dos ejemplos diferentes de lo imprevisto y las reflexiones que suscitan, pero también del surgimiento de nuevos intereses.

Creo que también nos permite entender cómo algunas circunstancias... no son tan estudiadas y que, tal vez, a nuestro sistema educativo le faltan varias cosas que seguramente también permiten que nosotros podamos avanzar en ello y, de pronto, a partir de ellos, sacar nuevas investigaciones. (EP 24, col. 3, entrevista 22/07/21)

En nuestro caso los chicos veían [literatura] española, nosotras con EP 11 no vimos literatura española en la universidad, entonces, también fue un reto a nivel académico ponernos nosotras mismas a leer sobre literatura española del renacimiento, el siglo de oro... (EP 14, col. 1, entrevista 01/07/21)

Un último grupo de aprendizajes se vincula con campo de la comunicación (Tabla 4). Entre ellos, uno de los principales fue superar el miedo a hablar en público, acompañado del fortalecimiento de relaciones de confianza y empatía con el grupo:

Entonces, yo creo que en esas cosas aportan mucho también a perder el miedo, yo creo que yo también soy un poco tímida de habla, a veces delante de la gente, pero sí ya a medida que uno los va conociendo, uno va estableciendo ese tipo de relación académica con ellos, [ ... ] y eso entonces siento que a nivel personal me ayudó muchísimo la práctica. (EP 14, col. 1, entrevista 01/07/21)

**Tabla 4.** Competencias comunicativas potenciadas propias de la docencia

<b>Competencias comunicativas referidas al campo de la docencia</b>	<b>Frecuencia</b>
Sintetizar información	4
Explicar/transposición didáctica	4
Hablar en público/expresión oral	3
Saber preguntar	3

Fuente: elaboración propia.

### **4.3. Categoría emergente: aprendizajes previamente no potenciados**

En la tabla 5, se organiza información referente a los aprendizajes para los cuales el grupo de EP declara no estar suficientemente preparado. Si bien dentro de las preguntas del cuestionario y de la entrevista grupal no se incluyó una mención explícita a este aspecto, este emergió en los discursos de los EP con frecuencias importantes; por ello, se agrega aquí como otro aspecto por destacar. Los primeros aprendizajes mencionados tienen que ver con competencias pedagógicas y con dominio disciplinar.

**Tabla 5.** Aprendizajes en los que el grupo de EP considera no estar preparado al hacer la práctica

<b>Aprendizajes no suficientemente potenciados</b>	<b>Frecuencia</b>
--	-------------------

Competencias pedagógicas	14
Competencia profesional: escritura y corrección de estilo	6
Dominio disciplinar: cultura clásica (para práctica en CGoL)	4
Dominio disciplinar: cómo se aprende una segunda lengua o una lengua antigua	4
Competencia comunicativa: escribir en lenguas clásicas	2
Relación teoría-práctica	1
Total	31

Fuente: elaboración propia.

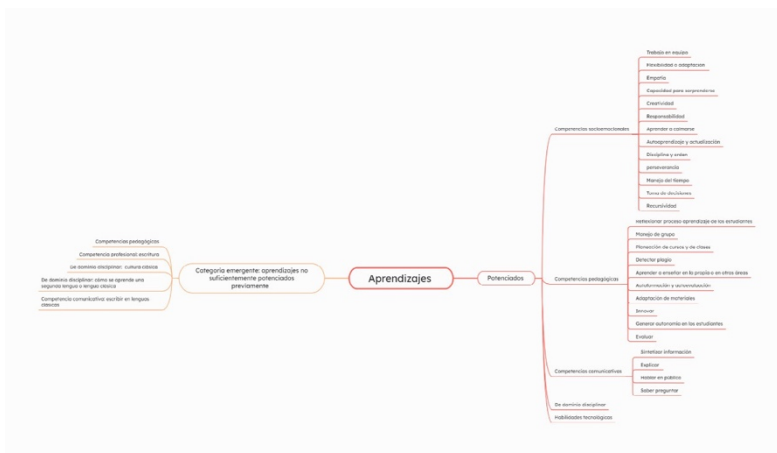
El grupo de EP asocia las dificultades para desarrollar ciertos aprendizajes de tipo pedagógico con condiciones del programa: escaso número de materias obligatorias antes de la práctica; metodologías poco dinámicas en estos cursos; nula preparación para hacer clases virtuales; escasa posibilidad de observar a docentes en ejercicio; conocimiento de lenguas clásicas centrado en lo gramatical y la traducción; escaso conocimiento sobre las culturas clásicas a la par del aprendizaje de lengua, y la no inclusión de metodologías de lenguas modernas que podrían ayudar (Gruber-Miller, 2006). A pesar de esto, resaltan el valor de asignaturas como *Proyectos pedagógicos*; sin embargo, quienes realizaron su práctica en col. 1 indicaron como una limitación no poder poner en práctica este conocimiento, debido a la necesidad de ceñirse a la malla curricular de la institución en la que predomina la sucesión de contenidos. Así, la alineación o armonización entre teoría y práctica les resulta difícil, aspecto que también el grupo de CP destaca como una dificultad en EP.

Sí, mira algo que hay que como cualificar o mejorar en ellos es la confianza en sí mismos, porque a veces tienen mucha relación o formación disciplinar o teórica, pero cuando la van a llevar a una secuencia didáctica o una unidad didáctica, ellos dudan y no logran como ver eso que aprendieron. (CP 1, entrevista 15/03/21)

Al respecto, algunos autores que han estudiado la práctica en contextos reales aseguran que la mayoría no tiene claridad sobre cómo operan los salones de clase y cómo poner en práctica lo aprendido en la universidad (Melgarejo, 2021). Todo esto, como lo expresan Páramo et al. (2015), se debe a que en la formación se privilegian experiencias educativas artificiales que rompen la relación entre el saber qué y el saber cómo; de este modo, el conocimiento se trata

como si fuera generalizado, neutral e independiente de las situaciones de la vida real. En este programa, al igual que en otros, preocupa que la relación práctica–teoría no se aborde desde los primeros semestres, pues esto limita la reflexión crítica sobre la práctica solo al final de la carrera o al momento en que esta se lleva a cabo.

Para finalizar, se presenta el mapa de los aprendizajes potenciados por la práctica y aquellos para los que no se sintió suficientemente preparado el grupo de EP.



**Figura 1.** Mapa de los aprendizajes potenciados y no suficientemente potenciados

## 5. Conclusiones

Para identificar los aprendizajes exigidos y los potenciados en la práctica docente del programa objeto de estudio, se inició por distinguir, mediante las acciones metodológicas descritas, las percepciones del grupo de EP (estudiantes practicantes), de CP (coordinadores de práctica) y de PP (profesores o profesionales en los colegios), con el trasfondo del entramado social y las interacciones en las que transcurre el aprendizaje, para luego reconocer convergencias y divergencias entre dichas percepciones. La forma en que las experiencias de los sujetos se modifican en cada CdP, y dependen de las dinámicas que las caracterizan, se refleja en las diferencias de las percepciones de los tres actores involucrados en el estudio. Al tratarse de un concepto analítico, antes que de posibles recursos

prescriptivos para definir el funcionamiento eficaz de una CdP (Blackmore, 2010), esta teoría ofrece pautas para hacer seguimiento a las comunidades que se conformen, independientemente de su organización intencional o no. Lo esencial allí es la conciencia de que el novato aprende del experto, pero siempre bajo la premisa de propiciar transformaciones que permitan el dominio de una práctica.

Aunque existe un alto nivel de imprevisibilidad en lo que puede pasar en el contexto educativo, especialmente en el desarrollo de una clase, es claro que en el programa se deben actualizar los objetivos de formación e instrumentos para el seguimiento de las actividades del grupo de EP. A pesar de que EP, CP y PP prioricen distintos tipos de aprendizaje, la organización y puesta en común para llevar a cabo una tarea con un objetivo concreto permiten orientar la información previa hacia la consecución de dicho propósito: promover que los novatos pasen de la periferia al centro en la práctica pedagógica.

Asuntos como la pedagogía por proyectos o por contenidos, o la actualización en temas particulares propios de cada institución (según su PEI), exigen discusiones conjuntas para analizar a profundidad corrientes, modelos, teorías y propuestas pedagógicas variadas. Esto permite evitar que se construyan imaginarios sobre prácticas más convenientes o menos adecuadas de hacer pedagogía. Un/a EP no puede asumir cualquier tipo de propuesta de manera accidental o sorpresiva, sin medir los efectos en su formación y en su identidad como docente.

La transversalización en la formación es una exigencia para que los aprendizajes no sean episódicos y, en consecuencia, haya desarrollo de competencias. Con base en lo que plantean el AS y las CdP, es deseable que el grupo de EP reciba información contextual en todas sus asignaturas, de modo que no sea solo el 11,2 % del plan de estudios el responsable de dicha formación (14 créditos de 125 es, a todas luces, insuficiente para los componentes de educación). Esta transversalización, en consonancia con los postulados de las CdP y los SLS, pone de relieve la necesidad de llevar a los sujetos de la periferia hacia el centro en las interacciones en una comunidad.

Las afirmaciones del grupo de EP sobre los aprendizajes no potenciados muestran la necesidad de una discusión sobre el perfil de egreso, el título otorgado y la eficacia y posible necesidad de ampliación de estos espacios de práctica para lo que se espera que pase con la formación de maestros en el programa y lo que se tiene estipulado en el PEP. No es una

discusión menor revisar la ambigüedad en la denominación del programa, en vista de que el nombre determina la carga que se debe ofrecer para el componente de educación y, además, puede desviar los fines formativos del programa. De igual modo, dado que el tiempo de interacción que viven los practicantes en las instituciones es solo de un semestre y el análisis fue limitado a tres semestres, al igual que lo expresan Yoon et al. (2023) en sus estudios, en investigaciones futuras será necesario contemplar el análisis de las etapas del desarrollo de la CdP (potencialidad, unificación, maduración, administración y transformación), antes que su funcionamiento eficaz.

En suma, los alcances del estudio radican en su capacidad para visibilizar la práctica como eje formativo y espacio de innovación, que integra dimensiones curriculares, pedagógicas, emocionales y tecnológicas en la comprensión del aprendizaje profesional, y que exige coherencia y articulación con todos los actores y estamentos involucrados. Su principal limitación está en el carácter exploratorio y casuístico del estudio, que ofrece hallazgos significativos, pero requiere aún consolidar un modelo teórico común y ampliar la medición del impacto longitudinal de las prácticas. En consecuencia, se abre una agenda de investigación y reflexión pedagógica muy relevante para el fortalecimiento de la formación docente en el programa. Así pues, con los resultados de la investigación se espera aportar a las discusiones curriculares más allá de los análisis propios de los procesos de autoevaluación y acreditación (UN, 2021), al fortalecimiento de la comunicación y la interacción entre el programa y los lugares de práctica, y a la coherencia entre el nombre del programa, sus componentes y lo que se plantea en el perfil de egreso.

## **Referencias bibliográficas**

Akasha, O. (2020). “Frozen up like an ice cube!”: The influence of situated learning on pre-service teachers’ cultural and linguistic awareness. *The Qualitative Report*, 25(9), 3391–3424. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4275>

Artime, I. y Fueyo, A. (2018). Aprendizaje situado en el diseño de entornos virtuales de aprendizaje: una experiencia de aprendizaje entre pares en una comunidad de práctica. *Aula abierta*, 47(3), 347–354. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.347-354>

Benavides-Cáceres, D., Camargo-Cala, E. Arias-Velandia, N. y Gómez Zuluaga, Y. (2023). Aprendizajes en prácticas educativas y pedagógicas en programas virtuales de licenciatura de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. En B. González-Pinzón. (Ed.), *De la educación superior a los entornos profesionales. Aprendizajes emergentes del estudio de prácticas y pasantías*. Editorial Universidad Nacional de Colombia. Tecnológico de Monterrey.

Blackmore, C. (Ed.). (2010). *Social learning systems and communities of practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2>

Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Norma.

Brown, M., Lee, E., & Grohman, G. (2015). *Cognition as situational inquiry: John Dewey meets Jean Lave*. <http://www.matthewjbrown.net/professional/papers/sitcog-dewey-lave.pdf>

Cárdenas, M. y Suárez, C. (2011). Práctica pedagógica e investigación: Tensiones y posibilidades en la formación de docentes. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 95–108. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/11674>

Cassata, A., & Allensworth, E. (2021). Scaling standards-aligned instruction through teacher leadership: Methods, supports, and challenges. *International Journal of STEM Education*, 8(39). <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00297-w>

Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique. [https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios\\_catedras/902\\_didactica\\_general/material/biblioteca\\_digital/chevallard.pdf](https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/material/biblioteca_digital/chevallard.pdf)

Chetty, S. (2016). The case study method for research in small and medium – sized firms. *International Small Business Journal*, 15(1), 73–85.

<https://doi.org/10.1177/0266242696151005>

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación.*

[https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=292](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=292)

Congreso de la República de Colombia. (2020, 27 de julio). *Ley 20432.*

<https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%202043%20DEL%2027%20DE%20JULIO%20DE%202020.pdf>

<https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%202043%20DEL%2027%20DE%20JULIO%20DE%202020.pdf>

Cruz, J., Latorre, M., Delgado, R. y Lucero, J. (2020). Satisfacción académica ante las prácticas profesionales universitarias. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(3), 1072–1082. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2020/epi203k.pdf>

Dean, B., & Sykes, C. (2020). How students learn on placement: Transitioning placement practices in work-integrated learning. *Vocations and Learning*, 1–18.

<https://doi.org/10.1007/s12186-020-09257-x>

Elichiry, N. y Regatky, M. (2010). Aprendizaje situado: nuevas instancias de formación escolar y procesos de sentido. En *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-031/409>

García-Salord, S. y Vanella, L. (2008). Del dato a la teoría, por los estudios de caso. Normas y valores en el salón de clases. *Métodos cuantitativos aplicados*, 2.

[https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/06/clase-3-bibliografia-3\\_1.pdf#page=100](https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/06/clase-3-bibliografia-3_1.pdf#page=100)

Gómez-Escobar, A. y Fernández-César, R. (2020). Metodología Aprendizaje-Servicio (ApS)

en la formación de maestros en Didáctica de la geometría y la medida. *Números: revista de didáctica de las matemáticas*, 104, 65–74.

González, J. y Flórez, R. (2016). Inclusión educativa y formación docente: Retos y perspectivas en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 241–263. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce241.263>

Gruber-Miller, J. (Ed.). (2006) *When Dead Tongues Speak: Teaching Beginning Greek And Latin*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195174946.001.0001>

Hernández, C. y Díaz, V. (2018). La práctica pedagógica como escenario de investigación y formación docente. *Praxis Pedagógica*, 18(23), 113–131. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.23.2018.113-131>

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.

Jiménez-Yáñez, C., Martínez, S., Rodríguez, Y. y Padilla, G. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 18(61), 429–438.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

Meihami, H. (2023). Situated Learning in CALL Teacher Preparation Programs: An ecological perspective to student-teachers' agency. *Computer Assisted Language Learning*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/09588221.2023.2173614>

Mehdizadeh, M., Pourhaji, M., & Derakhshan, A. (2024). Evolution of communities of practice, realignment of possible selves, and repositioning in EFL Teacher Professional Identity Development: A longitudinal case study. *The Language Learning Journal*, 52(3), 336–348. <https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2163685>

Melgarejo, T. (2021). Aprendizaje cooperativo y la formación docente por competencias en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. *Horizonte de la Ciencia*, 11(20), 234–242. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.780>

Mina, S. (2020). Situated Learning Theory. En J. Egbert, & M. Roe. (Eds.), *Theoretical Models for Teaching and Research* (CC:BY-NC 4.0 license). Washington State University. <https://opentext.wsu.edu/theoreticalmodelsforteachingandresearch/chapter/situated-learning-theory/>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos de calidad para programas de licenciatura en educación*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-345503.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Resolución 2041 de 2016, por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-356378.html>

Ministerio de Trabajo de Colombia. (2018, 3 de agosto). *Resolución 3546 de 2018*. <https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/resolucion3546del3deagostode2018.pdf>

Mora-Meneses, N. (2019). *Competencias laborales observadas por los maestros guías en estudiantes egresados de enseñanza media técnico profesional* [Tesis de doctorado]. Universidad Católica del Maule. Facultad de Ciencias de la Educación.

Narváez-Cardona, E., De la Rosa-Alzate, A., Roldán-Morales, C., Torres-Tovar, A., Gómez-Salinas, Cadena-Castillo, S. y Benavides-Cortés, J (2023). Prácticas formativas y su relación con la escritura: experiencias en los campos de comunicación, diseño, publicidad y cine en una universidad del suroccidente colombiano. En B. González-Pinzón. (Ed.), *De la educación superior a los entornos profesionales. Aprendizajes emergentes del estudio de prácticas y pasantías*.

Editorial Universidad Nacional de Colombia. Tecnológico de Monterrey.

Özüdoğru, M., & Özüdoğru, F. (2017). The effect of situated learning on students' vocational english learning. *Universal Journal of Educational Research*, 5(11). 2037–2044. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.051120>

Páramo, P., Hederich, C., López, O., Sanabria, L. y Camargo, A. (2015). ¿Dónde ocurre el aprendizaje? *Psicogente*, 18(34), 320–335. <http://doi.org/10.17081/psico.18.34.508>

Poole, M. (2023). Developing online communities of practice in preservice teacher education. En *Computer Support for Collaborative Learning* (pp. 579–580). Routledge.

Rodríguez, L., Swain, W., & Springer, M. (2020). Sorting through performance evaluations: The influence of performance evaluation reform on teacher attrition and mobility. *American Educational Research Journal*, 57(6), 2339–2377. <https://doi.org/10.3102/0002831220910989>

Rueda, R. (2022). Saberes pedagógicos y prácticas de inclusión en la formación de maestros. *Educación y Ciudad*, (43), 57–70. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n43.2022.2691>

Santana-Ardila, C., Becerra-Traver, M. y Sánchez-Herrera, S. (2021). Percepción del alumnado del grado de maestro en educación infantil y primaria sobre las competencias transversales adquiridas durante su formación. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 25(3), 219–238. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.8220>

Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. <https://doi.org/10.35537/10915/49017>

Stake, R. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford press.

Tejada-Fernández, J., Dias, M. y Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis*, 9(19), 91–114.

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>

Universidad Nacional de Colombia. (2014). *PEP. Licenciatura en español y filología clásica*. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Lingüística.

Universidad Nacional de Colombia. (2018). *Acuerdo 156 de 2018*. Facultad de Ciencias Humanas. [https://legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d\\_i=90999](https://legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=90999)

Universidad Nacional de Colombia. (2021). *Informe de renovación de acreditación. 2013-02—2020-01. Programa de pregrado en español y filología clásica. Departamento de Lingüística. Área curricular de Ciencias del lenguaje*. Facultad de Ciencias Humanas.

Universidad Nacional de Colombia. (2023). *Acuerdo 229 de 2023*. Facultad de Ciencias Humanas. [https://legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d\\_i=105027](https://legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=105027)

Villarroel, V. y Bruna, D. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación universitaria*, 10(4), 75–96. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>

Vivas, D., Reinoso, N. y Jaimes, D. (2021). Profesionalismo médico como competencia, una visión desde la narrativa: estado del arte. *Educación Médica*. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2021.01.010>

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Publishing. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/bl.2002.17015bae.001/full/html>

Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). *Communities of practice: A brief introduction*. <https://hdl.handle.net/1794/11736>

Wesely, P., & Plummer, E. (2017). Situated learning for foreign language teachers in one-to-One computing initiatives. *CALICO Journal*, 34(2), 178–195. <https://doi.org/10.1558/cj.26907>

Yániz, C. (2008). Las competencias en currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de docencia universitaria*, 6(1), 1–14.

Yin, R. (2014). *Case study research: Design and Methods*. *Applied social research methods series* (Vol. 15). Thousand Oaks: Sage.

Yoon, K., Park, S., & Jung, H. (2023). What makes teachers' professional learning more or less effective?: An evolution of community of practice for Physical Education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 43(3), 377–386. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2023-0005>

Zamudio-Tobar, G., Carrillo-Salazar, M. y Sánchez-Borrero, A. (2023). Análisis de las competencias socioemocionales y blandas en la formación de docentes de primera infancia de la Universidad Santiago de Cali. En B. González-Pinzón. (Eds.), *De la educación superior a los entornos profesionales. Aprendizajes emergentes del estudio de prácticas y pasantías*. Editorial Universidad Nacional de Colombia. Tecnológico de Monterrey.