

# CONSTELACIONES DE AFECTIVIDAD EN EL PRÁCTICUM DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA: UN MODULADOR DE LA TRAYECTORIA ACADÉMICA

*Constellations of affectivity in early childhood education students' teaching practice courses: a modulator of the academic career*

FRANCISCO LERÍA DULČIČ, MARÍA SALINAS OLIVARES Y PATRICIA SASSO ORELLANA  
Universidad de Atacama (Chile)

DOI: 10.13042/Bordon.2025.108853

Fecha de recepción: 30/7/2024 • Fecha de aceptación: 1/9/2025

Autora de contacto / Corresponding author: Francisco José Lería Dulčić. E-mail: francisco.leria@uda.cl

Cómo citar este artículo: Lería Dulčić, F., Salinas Olivares, M. y Sasso Orellana, P. (2025). Constelaciones de afectividad en el prácticum de estudiantes de educación para la primera infancia: un modulador de la trayectoria académica. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 77(4), 139-157. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2025.108853>

---

**INTRODUCCIÓN.** Las asignaturas de práctica docente constituyen, para los estudiantes de educación para la primera infancia, una oportunidad única en la ejercitación progresiva de las competencias adquiridas a lo largo de su trayectoria académica. A su vez, representan un hito formativo en la consolidación de la vocación profesional, con un claro efecto modulador de la afectividad que el estudiante experimenta a consecuencia del trabajo directo con infantes. No obstante, son escasos los estudios que caractericen la pluralidad y complejidad de experiencias que emergen desde estos ambientes educativos en educación inicial. **OBJETIVO.** Examinar los contenidos y la cualidad afectiva de las experiencias que, en retrospectiva, estos estudiantes evocan luego de cursar alguna asignatura de práctica docente. **MÉTODO.** Un número de 246 relatos fue recolectado y analizado siguiendo un procedimiento analítico mixto “hacia atrás”, en el cual los datos cualitativos informan al análisis cuantitativo, para luego ser reinterpretados. **RESULTADOS.** Fueron identificadas 646 categorías temáticas aglutinadas en 7 módulos de especificación semántica descendente e ilustrados en una red compleja de convergencia v/s divergencia distributiva. **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.** Destacaron contenidos temáticos en torno al impacto formativo del reconocimiento de las propias emociones del estudiante en formación profesional, ante situaciones educativas de aula, el fortalecimiento vocacional que emerge de experiencias transformativas con infantes, sobre todo de aquellas que dejan una huella emocional en el tiempo, y experiencias de índole negativa rememoradas con una alta valencia afectiva. Un breve análisis es conducido respecto de las proyecciones e intuiciones ofrecidas por el análisis e ilustración en red, así como acerca del hito formativo que representa el prácticum, su relevancia y rol en la trayectoria y culminación del itinerario formativo de los estudiantes.

---

Palabras clave: Afectividad, Educación infantil, Estudiantes universitarios, Lenguaje escrito, Formación académica (Tesauro de ERIC).

---

## Introducción

Las prácticas docentes corresponden a un momento formativo único que conjuga el desempeño situado de las competencias disciplinares adquiridas durante la formación superior, comprendiendo tradicionalmente al menos cuatro tareas encomendadas al estudiante: observar, colaborar, planificar y reflexionar (Barba-Martín *et al.*, 2020). Esta última habilidad demanda el cultivo de una mirada hacia uno mismo y al entorno, en términos del particular giro cognitivo asociado a la revisión de los propios pensamientos, actos y afectos que influyen en la calidad de las intervenciones educativas que el estudiante “finalmente” emprenderá (Lería Dulčić, 2021). Abarca igualmente la comunicación con otros, involucrando aspectos de naturaleza actitudinal y motivacional (Cerecero Medina, 2021). Al respecto, Vanegas y Fuentealba (2019) señalan que la habilidad reflexiva busca específicamente el cuestionamiento activo de las acciones educativas que parezcan naturalmente “cómodas”, con el fin de su indagación crítica, aprendizaje permanente y mejora continua. A lo anterior, Ponce-Ceballos *et al.* (2024) añaden que los estudiantes de pedagogía especialmente requieren de esta habilidad y “a razón de ello” la misma ha sido situada en un lugar central en el espectro de competencias en sus perfiles de egreso (Lozano-Peña *et al.*, 2022).

La adquisición y desarrollo de la habilidad reflexiva encuentra en el prácticum, y/o asignaturas de práctica docente, una instancia distintiva para su expresión y desarrollo. Por su naturaleza, ofrecen una paleta de oportunidades que van “más allá de la acción por la acción misma” (Ullauri-Ullauri y Mauri-Majós, 2022, p. 174), expandiendo su potencial formativo a aspectos tanto técnico-pedagógicos como actitudinales. En esta línea, variados estudios han abordado las perspectivas de estudiantes, tutores y coordinadores de práctica profesional con relación a estos espacios formativos (Jarauta Borrasca y Medina Moya, 2023; Gairín-Sallán *et al.*, 2019), destacándose la particular valoración dada por parte de los estudiantes de educación para la primera infancia (en adelante EEPI). Estos profesionales en formación les atribuyen a dichos espacios formativos una oportunidad única de aproximación y apropiación de su identidad profesional (Jiménez-Quintero, 2020), así como de reafirmación de su vocación y experimentación profesional constante en el trabajo directo con niños y niñas desde la más temprana edad (Saldaña y González, 2022). Esta disposición además conlleva un reconocido interés por los saberes didácticos y procedimentales, encontrando asidero en la ventaja formativa que estas asignaturas justamente proporcionan al estudiante.

Uno de los aspectos esenciales a la habilidad reflexiva docente concierne el manejo adecuado de su exteriorización en un lenguaje pedagógico, funcional y “por sobre todo” comprensible al sujeto-receptáculo de la interacción pedagógica (Salinas *et al.*, 2018). Ya sea verbal o escrito, el lenguaje docente se ha considerado una herramienta profesional *per se* a todo educador competente (Walker *et al.*, 2020), donde su adquisición prioritaria se sustenta en la relación inequívoca con la calidad del ejercicio profesional (Bastías-Bastías y Iturra-Herrera, 2022). Específicamente, se ha sugerido una estrecha relación entre la habilidad reflexiva y las características, propiedades y estilos de expresividad verbal del educador (Gita Swari *et al.*, 2020), configurándose en un aspecto esencial a la calidad de sus acciones educativas.

El lenguaje “en un sentido amplio” puede ser comprendido parte de un sistema semiótico que es protagónico a la conciencia, explicitado en las elecciones que un sujeto realiza en el uso específico de un sistema lingüístico (Halliday, 2014). Su exteriorización verbal y las reglas gramaticales que le acompañan, para el caso, el lenguaje disciplinar específico a los procesos reflexivos

docentes, puede ser comprendido como un reflejo de aspectos profundos y constitutivos de la persona detrás del profesional. En consecuencia, el lenguaje disciplinar es comprendido como un vehículo de transmisión de contenidos, acciones profesionales y actitudes que, en cuanto a sus características, connotaciones y propiedades, referirá a las elecciones subjetivas que el profesional-educador realiza y expresa a sus comunicantes en el entorno educativo. Bajo esta comprensión paradigmática proveniente de la lingüística sistémico-funcional, los docentes se caracterizan por un estilo lingüístico predominantemente informativo, sectorial e instruccional (Lería Dulčić *et al.*, 2021b), así como entrañándoles un importante elemento persuasivo y actitudinal (Ferrés y Masanet, 2017). En el caso de los educadores para la primera infancia, se le añade su particular adaptabilidad “léxica y fonética” a las características evolutivas de los infantes (Lería Dulčić *et al.*, 2024), con un importante rol modulador de los comportamientos infantiles y de la calidad emocional de su experiencia educativa temprana (Garner *et al.*, 2019). Adicionalmente, propiedades comunes le han sido atribuidas, por ejemplo, en las proporciones, producción y tipo de palabras utilizadas (Yaakub *et al.*, 2019), el uso frecuente del lenguaje minimizador (King y La Paro, 2018), el lenguaje figurativo (Marulanda-Páez *et al.*, 2023) y/o el instruccional (Lería Dulčić *et al.*, 2021b). A este respecto, King (2021) agrega que en estos profesionales predomina, en ciertos contextos, un estilo lingüístico asociado a las emociones negativas ante el trabajo en equipo, concordante con lo previamente encontrado por Madrid y Dunn-Kenney (2010), y la utilización frecuente de unidades léxicas tales como “estrés”, “preocupación” y “frustración”. Esto marca una diferencia con el habla disciplinar situada al aula y dirigida hacia los infantes, ilustrado por palabras, tales como “entender”, “hacer” y/o “¡Cuidado!” (Lería Dulčić *et al.*, 2021a).

## Objetivos

A pesar de la importancia comúnmente otorgada a los espacios educativos de prácticum en la formación inicial de educadores (Concha-Díaz *et al.*, 2021; Ruiz-Gutiérrez *et al.*, 2021), aún es escasa la información disponible para describir la pluralidad de experiencias que son características y únicas a los EEPI, al navegar a lo largo de estos ambientes formativos (Ullauri-Ullauri y Mauri-Majós, 2022). En particular, no fue posible identificar trabajos que aborden directamente la habilidad reflexiva para este contexto formativo —acercándose el trabajo de Lería Dulčić *et al.* (2022)— ni la identificación de esquemas reflexivos ante las contingencias de aula, pero para el caso de educadores titulados y con experiencia profesional. Se reconoce además que la examinación de los saberes docentes ha sido predominantemente conducida bajo el alero del enfoque cualitativo (Lundberg *et al.*, 2020), en detrimento de otros abordajes complementarios. Debido a ello, fueron añadidas las frecuencias de referenciación del contenido semántico, en línea con estudios previos (Lería Dulčić *et al.*, 2021a), así como su ilustración en redes complejas. Ambos criterios, a pesar de ser utilizados en la investigación educacional basada en la evidencia (EBE), son escasamente empleados (Sánchez-Martín y Ponce-Gea, 2025; Álvarez-Díaz *et al.*, 2022).

El objetivo central del presente estudio se focaliza en la descripción de las reflexiones pedagógicas que los EEPI realizan, luego de cursar asignaturas de prácticum de distintos niveles formativos: inicial, intermedio y avanzado. Se espera con ello indagar en las características, peculiaridades, similitudes y divergencias de los contenidos semánticos exteriorizados por estos estudiantes, con el matiz puesto en las disposiciones actitudinales resultantes en el tránsito de su itinerario formativo práctico.

## Método

### Enfoque y diseño

Enfoque mixto con un diseño descriptivo-transversal bajo la guía base del método clásico de análisis de narraciones (Saldaña, 2021). Este tipo de análisis se centra en la manera en que los individuos construyen significado respecto de sus vidas al organizar los eventos compartidos en historias con especial valor personal. Por otra parte, la aproximación a los hallazgos fue conducida siguiendo una lógica explicativa-secuencial, donde los resultados cualitativos informan al método cuantitativo, para movilizar la interpretación “hacia atrás” de acuerdo a una lógica asociativa convergente (Pluye y Hong, 2014).

Se utilizaron las siguientes herramientas digitales en el análisis de la información: *Atlas.ti* 25.0.1. (2025) para el análisis cualitativo de los relatos y *Gephi* 0.10 (Bastían *et al.*, 2009) para su cuantificación e ilustración en red.

### Participantes

Se evaluaron 246 EEPI [ $\text{♀} = 245$  (99.6%);  $\text{♂} = 1$  (0.4%);  $\bar{X} = 23.7$  años (20 – 42)], provenientes de 4 instituciones de educación superior chilenas geográficamente distantes (dos de la zona norte y dos de la zona sur), que imparten los estudios superiores universitarios de educación para la primera infancia. La muestra es intencionada por conveniencia de grupos superpuestos, conformada por EEPI con matrícula vigente para el primer semestre del 2024, y que hayan cursado cualquiera de las asignaturas de práctica docente en sus respectivas mallas curriculares. Estas asignaturas corresponden a una instancia formativa de los programas de estudios, en que los estudiantes planifican y ejecutan actividades profesionales propias a la disciplina en ambientes de desempeño reales y bajo supervisión. La tabla 1 expone algunas de las características más relevantes de los participantes:

**TABLA 1. Caracterización de los participantes**

Nivel educativo del prácticum	Sexo		Número participantes	Región de procedencia	
	Masculino/femenino			Zona Norte	Zona Sur
Inicial	1	0	122	80	42
Intermedio	0	157	82	63	19
Avanzado	0	88	42	22	18

Convenios de investigación inter-universidades y permisos institucionales fueron accedidos junto a la firma de consentimientos informados *ad hoc* por cada participante.

## **Procedimiento**

Los contenidos temáticos se recabaron en respuesta al siguiente reactivo: “*Describa alguna experiencia relevante para usted, que haya ocurrido durante el transcurso de cualquiera de sus asignaturas de práctica docente*”. Los estudiantes ocuparon aproximadamente 25 minutos para redactar sus relatos en una extensión máxima permitida de una página (A4). Seguidamente, tres jueces-expertos, dos educadoras y un psicólogo, procedieron al análisis de los relatos, codificando y creando categorías temáticas respondientes a los significados más destacables en los relatos.

Para disminuir el sesgo, los relatos fueron anonimizados y sometidos a tres revisiones ciegas-independientes por cada juez: (1) primera reducción y/o identificación-extracción de códigos-temáticos referenciales; (2) segunda reducción y nueva identificación-revisión de los códigos-temáticos ya extraídos; y, (3) tercera reducción y/o identificación-adición de nuevos códigos-temáticos emergentes. Una vez extraído un alto número de códigos-temáticos, se procedió a eliminar aquellos de similitud extrema y/o incomprensible referenciación al texto de origen. Por su parte, los jueces-expertos fueron seleccionados en consideración de ocho o más años de experiencia profesional, posgrado y publicaciones en análisis cualitativo.

La extracción de los códigos-temáticos fue conducida desde una perspectiva descriptiva, a razón prima de evitar una yuxtaposición extrema de sus significados. Se procuró que cada uno incluyera los siguientes elementos en su denominación referencial y/o nombre de la categoría: protagonistas; acción; afecto y/o emoción resultante; receptáculo de la acción; y contexto-entorno. Seguidamente, fue construido un número reducido de familias semánticas y/o grupos de códigos-temáticos, en base a su grado de agrupación y/o modularidad (presencia simultánea en un mismo relato). Un último paso consistió en la creación de una constelación semántica e ilustración en red, de acuerdo a los códigos-temáticos predominantes de cada grupo o modulo semántico identificado.

## **Resultados**

De los 246 relatos recolectados ( $X = 123.39$  palabras), se extrajeron 646 categorías semánticas descriptivas y/o códigos-temáticos, asociados a la experiencia de los EEPI luego de cursar alguna de las asignaturas de los tres niveles de práctica docente. A su vez, se identificó un total de 2.254 aristas, correspondientes a la presencia simultánea y en pares, de los códigos-temáticos en un mismo relato. Su promedio de ocurrencia alcanzó un  $X = 4.79$ , es decir, cada código-temático aparece aproximadamente junto a otros cuatro en un mismo relato. Por último, 151 códigos-temáticos (23.4%) fueron registrados solo una vez<sup>1</sup>.

### **Temáticas predominantes**

Los códigos-temáticos abarcaron un amplio espectro de contenidos de variadas indoles semánticas, focalizándose primariamente en la emocionalidad emergente de los EEPI ante las experiencias de prácticum rememoradas. Se visualizó un particular estilo de afrontamiento al reactivo

---

1. La lista total de nodos-temáticos puede ser accedida en: <http://bit.ly/44BfcId>.

presentado, que, junto al esperado énfasis en la afectividad, se caracterizó por una reflexión pedagógica de tipo retrospectiva y prospectiva. En otras palabras, el análisis manifestó un estilo de tipo disyuntivo: lo que ocurrió vs. lo que ocurriría si volviese a estar en una situación similar. Junto a ello, fue especialmente apuntado el impacto emocional de participar en dinámicas lúdicas con infantes, por sobre todo aquellas no planificadas. Estas tres observaciones: focalización en la afectividad, la reflexión emergente y el impacto de jugar con infantes; son los principales contenidos semánticos orbitantes a los relatos.

La tabla 2 expone la totalidad de los nodos-temáticos que conforman este módulo referente al total de las observaciones.

**TABLA 2. Códigos-temáticos de mayor frecuencia**

N.º	Denominación descriptiva del nodo-temático	Σ
142	EEPI explicita las emociones experimentadas ante una situación relevante ocurrida en el aula.	148
31	EEPI resalta el impacto de haber identificado las emociones de los infantes ante una contingencia de aula.	98
542	EEPI describe su experiencia en relación al juego y el impacto de jugar con infantes.	86
105	EEPI describe una experiencia particularmente significativa y alta reverberación personal durante su práctica docente.	85
47	EEPI realiza una reflexión pedagógica frente a una contingencia en el aula, que le hizo reflexionar en mayor profundidad.	80

Estos primeros nodos-temáticos translucen los significados e intenciones más comúnmente compartidas por los estudiantes acerca de su experiencia de prácticum. Respectivamente, un estudiante del nivel intermedio y otro del nivel avanzado expresan algunas de sus experiencias de mayor significación en las siguientes citas:

*“Durante mi segunda práctica conocí a 2 hermanos con TEA. Me impactó la responsabilidad que tenía uno de cuidar al otro: ‘¿Deben estos niños vivir así?’, me pregunté todo el tiempo: ¿Por qué son restringidos y no se les puede entregar el conocimiento necesario como a los demás niños?” (EEPI #116).*

*“Con el tiempo logré establecer una relación de confianza con el párvulo, quien comenzó a llamarme por mi nombre, considerando que su lenguaje verbal era muy limitado, a tal punto que, lo recuerdo bien, me dieron ganas de llorar de la emoción” (EEPI #15).*

Ambos focos experienciales no se limitan meramente a la subjetividad de los estudiantes, sino que asimismo alcanzan las estrategias educativas que estos *de facto* emprenden ante las situaciones educativas descritas. Lo anterior se visualiza en lo siguiente:

*“Una niña gritó fuerte asustando a sus compañeros, tiraba las cosas para todos lados. Intenté contenerla en un espacio apartado, la ayudé a calmarse respirando profundamente y explicándole que hay tiempo para jugar y para trabajar” (EEPI #148).*

*“En ese momento escuché atentamente, sin juzgar ni opinar, primero en silencio y muy atenta, creando una instancia de reflexión para el pequeño y para que pudiese expresarse calmadamente conmigo en todo lo que le pasaba en ese momento” (EEPI #130).*

Como se señala, la rememoración retrospectiva es natural a este tipo de reflexión pedagógica retrospectiva. El siguiente caso ejemplifica este foco de priorización en el recuerdo de la experiencia vivida, en un estudiante del nivel intermedio:

*“Al percatarme de esto y dándole algunas vueltas en mi mente, me di cuenta que la educadora no se tomó el tiempo para preguntarle al niño qué sucedió. Yo me acerqué a él, le pregunte qué pasó, lo abracé y se calmó” (EEPI #129).*

Una de las observaciones derivadas del análisis de los principales nodos-temáticos (Tabla 2) resulta en la confluencia entre el impacto de las experiencias formativas de aula y la necesidad de experiencias motivadoras que confirmen la vocación y disposición emocional positiva con la profesión. Los siguientes estudiantes del nivel intermedio destacan el impacto personal y vocacional de las experiencias de mayor significatividad y resonancia emocional durante su prácticum:

*“En los últimos meses he sentido mucha satisfacción y alegría al ver y sentir que niños tan pequeños puedan haber ganado mi corazón y ellos mi confianza, con acciones tan simples y pequeñas como ponerles las servilletas en la mesa a la hora de la colación” (EEPI #273).*

*“Una menor comentó respecto a sus recuerdos familiares, en concreto su papá. Ella refirió sentirse un poco triste porque lo extrañaba y a la vez feliz por recordarlo. Luego medié la situación entregando contención a la niña. Al finalizar el momento, la tía técnica me comentó que el padre de la niña había fallecido hace un par de meses. No pude evitar sentirme apenada y frustrada por no poder ayudar” (EEPI #2).*

Como se indica, algunos nodos-temáticos se acercaron a experiencias y/o hitos críticos, enfatizando disyuntivas tales como la necesidad de contención inmediata al infante vs. su posposición, oscilación vocacional durante el transcurso de la asignatura, confrontaciones con la educadora guía y/o cambios bruscos en la predisposición emocional frente a contingencias inesperadas de aula. Ejemplos de ello son reflejados en los siguientes relatos de dos estudiantes, uno del nivel inicial y otro del intermedio:

*“Se acerca la tía técnica y pregunta: ‘¿Qué sucede, por qué te rascas de esa forma?’ El niño responde: ‘Me pica mucho’. La tía toma un lápiz y se lo pasa por la cabeza, para observar si tenía piojos y entonces se aleja del niño haciendo gestos y sonidos de asco. El niño le pregunta: ‘¿Qué tengo tía?’, y responde que le tendrán que cortar el pelo. Aquella situación fue muy triste, pude ver y sentir la vergüenza y pena del pequeño” (EEPI #67).*

*“Este año me tocó hacer práctica profesional en un nivel de sala cuna, estaba aterrada al ser la primera interacción con bebés, así tan pequeños. No sabía cómo hacerlo y pensaba todo el tiempo que los podría dañar” (EEPI #138).*



## Conglomerados y visualización en red

Las frecuencias absolutas de los códigos-temáticos observados fueron sometidas a un análisis de clústeres, con el objeto de identificar sus tipos de aglutinación de acuerdo a su presencia simultánea un mismo relato. Varios conglomerados fueron ensayados con distintos grados de resolución, mediante la utilización del coeficiente de Girvan y Newman (2002), estadístico imbuido en la herramienta digital utilizada (Gephi). Los conglomerados tendieron a componerse de un número variable de módulos constituyentes, todos con valores sobre 0.4 del coeficiente, es decir, una puntuación media-baja pero suficiente para su validación (Lambiotte, 2008):  $\leq 1$  estructura clara;  $\geq 0$  estructura aleatoria. De los conglomerados finalmente observados, se seleccionó exclusivamente aquel que exhibiera al menos tres módulos predominantes para no impedir o excesivamente dificultar la triangulación en el análisis. Para su ilustración se utilizaron los siguientes algoritmos: *ForceAtlas*, *Expansión y Contracción*.

La figura 2 presenta la red lograda en tonalidad de grises, accesible en su resolución original en: <https://bit.ly/3LwGt7q>.



**FIGURA 2. Red temática estabilizada**

La red emergente presentada en la figura revela una distribución de siete módulos, de mayor a menor, sin traslaparse excesivamente entre sí (intersección de aristas). Los primeros tres módulos son aquellos más representativos (tonalidades grisáceas más oscuras), pero al mismo tiempo aquellos semánticamente más diversos. Por su parte, los últimos cuatro módulos lograron un número menor de nodos-temáticos (tonalidades grises más claras y/o blancas), exhibiendo una



mayor especificidad semántica. Por último, los nodos-temáticos en gris a la izquierda corresponden a aquellos que solo fueron registrados solo una vez.

El Módulo 1 [ $\Sigma_{\text{total}} = 188$  nodos; tonalidad gris-obscura predominante, a la izquierda de la figura], posee el más alto número de nodos-temáticos constituyentes, así como en consecuencia la mayor diversidad semántica disponible. Su foco temático referencial, visible en las tablas 3 y 10, abarca las temáticas ya destacadas para todos los participantes, agregándosele la identificación de los propios afectos y “seguidamente” la constatación de los afectos de los infantes.

**TABLA 3. Nodos-temáticos predominantes MÓDULO 1**

N°	Denominación descriptiva del nodo-temático	$\Sigma$
142	EEPI explicita sus emociones ante una situación ocurrida en el aula	148
31	EEPI resalta el impacto educativo de haber identificado y considerado las emociones de los infantes ante una contingencia de aula	98
542	EEPI describe su experiencia en relación al juego con infantes	86
105	EEPI describe una experiencia particularmente significativa y de alto impacto personal durante su práctica docente	85
223	EEPI realiza una reflexión personal acerca del impacto de alguna experiencia significativa ocurrida en el aula	78

El Módulo 2 [ $\Sigma_{\text{total}} = 148$ ; tonalidad gris-media, centro-debajo de la figura] presentó un número sustantivo de nodos-temáticos, agrupando similarmente una alta diversidad semántica (Tabla 4). Esta agrupación se caracterizó por contenidos relacionados al impacto emocional de las experiencias con infantes y la reflexión técnico-pedagógica conjunta, pero a su vez entrevé otros aspectos cruciales a la formación de los educadores, como la colaboración con la familia y las experiencias desafiantes de aula.

**TABLA 4. Nodos-temáticos predominantes MÓDULO 2**

N°	Denominación descriptiva del nodo-temático	$\Sigma$
47	EEPI realiza una reflexión pedagógica situada frente a una contingencia en el aula que le impactó considerablemente	80
146	EEPI comparte el impacto que tuvo en su persona, la vinculación afectiva con un infante en particular	46
97	EEPI rememora experiencias de frustración en su desempeño en aula	27
473	EEPI realiza una descripción técnica de una intervención educativa sin compromiso emocional	26
20	EEPI destaca la colaboración con y entre la educadora y la familia	22

El Módulo 3 [ $\Sigma_{\text{total}} = 37$  nodos; tonalidad gris-suave, centro-abajo de la figura] presenta un sustancial menor número de nodos-temáticos con una asimismo menor diversidad semántica, en su mayoría focalizada en el rol de las emociones positivas. Además, emergen por primera vez perspectivas críticas al actuar del educador-guía del aula, transluciendo el desarrollo inicial de una perspectiva autónoma y crítica a los fenómenos de aula.

TABLA 5. Nodos-temáticos predominantes MÓDULO 3

N°	Denominación descriptiva del nodo-temático	$\Sigma$
118	EEPI destaca amor y dulzura a consecuencia de una experiencia con un infante y su impacto en su actuar educativo en el aula	17
136	EEPI expresa miedo a confrontar a la EPI ante una situación éticamente cuestionable en el aula	12
196	EEPI expresa felicidad ante una experiencia en el aula	22
235	EEPI expresa alegría ante una experiencia de aula y su impacto	14
463	EEPI transmite una experiencia en sala cuna y destaca la importancia del periodo sensible y el vínculo afectivo temprano	16

El Módulo 4 [ $\Sigma_{\text{total}} = 27$  nodos; tonalidad blanca, sector inferior-central de la figura], si bien progresivamente menor, posee aun una presencia visualmente distinguible en la red. Esta agrupación torna alrededor de experiencias únicas que dejaron una huella experiencial memorable en los estudiantes.

TABLA 6. Nodos-temáticos predominantes MÓDULO 4

N°	Denominación descriptiva del nodo-temático	$\Sigma$
25	EEPI describe una intervención intuitiva nacida desde una contingencia en el aula que exigió su actuar inmediato	18
80	EEPI describe una situación en el aula en la cual queda atónita e impresionada	10
338	EEPI describe el impacto personal de reconocer tristeza en un infante	14
375	EEPI describe una experiencia con una educadora de origen extranjero	9
639	EEPI releva o identifica situaciones de buen trato	9

El Módulo 5 [ $\Sigma_{\text{total}} = 8$  nodos; tonalidad blanca, sector derecho-central de la figura] corresponde a una agrupación con recién un puñado de nodos-temáticos con similares frecuencias. Las mismas aluden a casos más específicos de estudiantes que describen situaciones de impacto, sobre todo aquellas en relación a las interacciones con el equipo profesional de aula (otras educadoras y personal técnico).

TABLA 7. Nodos-temáticos predominantes MÓDULO 5

N°	Denominación descriptiva del nodo-temático	$\Sigma$
645	EEPI describe una situación donde el equipo educativo tuvo un impacto negativo y momentáneo en su persona	7
39	EEPI describe una situación de aula donde la predisposición del equipo hacia su persona, tuvo una repercusión negativa que perduró en el tiempo	2
192	EEPI narra una experiencia negativa de su Práctica	1
584	EEPI describe una experiencia negativa con el equipo por no integrarle en las actividades de aula	1
585	EEPI describe una experiencia docente negativa y explica como más tarde le inspiró a fortalecer su vocación y terminar exitosamente su práctica profesional	1
586	EEPI describe una experiencia negativa relacionada a la inclusión de un infante	1
637	EEPI retrata una retroalimentación negativa recibida de la educadora guía	1

El penúltimo, Módulo 6 [ $\Sigma_{\text{total}} = 3$  nodos; tonalidad blanca, sector derecho-central de la figura], exhibió seguidamente solo tres nodos-temáticos en la misma línea del módulo anterior, aquí citados en su totalidad:

**TABLA 8. Nodos-temáticos predominantes MÓDULO 6**

N°	Denominación descriptiva del nodo-temático	$\Sigma$
123	EEPI comenta la idiosincrasia cultural y diferencias entre los miembros de la comunidad educativa	2
112	EEPI reflexiona en torno a las dificultades de adaptación de los infantes	2
93	EEPI describe experiencias de mejora en el clima relacional de la sala	2

Finalmente, la última agrupación de la red correspondiente al Módulo 7 [ $\Sigma_{\text{total}} = 2$  nodos; tonalidad blanca, sector superior de la figura] incluyó solo dos nodos-temáticos, aquí también citados en su totalidad y respondientes respectivamente a la experiencia de solamente un par de estudiantes:

**TABLA 9. Nodos-temáticos predominantes MÓDULO 7**

N°	Denominación descriptiva del nodo-temático	$\Sigma$
211	EEPI describe el terror experimentado anticipatoriamente al comienzo de su práctica profesional	1
212	EEPI describe una experiencia positiva en su Práctica	1

### Construcción de la constelación semántica

En el propósito de elaborar una referenciación interpretativa y unificada de las experiencias de los EEPI, se seleccionaron los contenidos temáticos predominantes de cada módulo con la ayuda de un eje-semántico o “centro de gravedad”, anclado a un número de nodos-temáticos orbitantes. Se utilizaron los siguientes niveles de especificidad para su construcción y la denominación axial o nombramiento de cada módulo constituyente: (1) Foco temático referencial en base al nodo-temático de mayor frecuencia en el módulo; y, (2) Principales contenidos orbitantes según las frecuencias decrecientes de los siguientes tres nodos-temáticos (Tabla 10).

La tabla 10 presenta la constelación emergente: 1 red; 7 módulos y 21 nodos-códigos preponderantes:

**TABLA 10. Constelación semántica y módulos constituyentes**

Módulos	%	Constelaciones temáticas
1	22.52	Foco temático referencial: Identificación de los propios afectos. Principales contenidos orbitantes: Reflexión general; identificación de los afectos del infante; función mediadora del juego en los aprendizajes.

TABLA 10. Constelación semántica y módulos constituyentes (cont.)

Módulos	%	Constelaciones temáticas
2	17.39	Foco temático referencial: Reflexión pedagógica situada. Principales contenidos orbitantes: Impacto de la vinculación afectiva; Frustración ante interacciones con equipo educativo, familia y/o infantes; descripción técnica de la experiencia educativa sin compromiso emocional.
3	4.32	Foco temático referencial: Transformación vs. estancamiento emocional. Principales contenidos orbitantes: Emociones de felicidad, amor y dulzura ante una reacción del infante; experiencia significativa en sala cuna.
4	3.15	Foco temático referencial: Impacto situaciones contingenciales en el aula. Principales contenidos orbitantes: Impacto e irradiación de la tristeza del infante; conmoción y sorpresa; identificar acciones de buen trato o vulneración de derechos.
5	0.93	Foco temático referencial: Huella emocional por experiencias negativas del aula. Principales contenidos orbitantes: Fortalecimiento de la vocación; retroalimentación negativa de la educadora a la estudiante; ausencia de integración efectiva de la EEPI a las actividades de aula.
6	0.35	Foco temático referencial: Relevé de características comunes v/s diferenciales de los agentes educativos. Principales contenidos orbitantes: Diferencias entre infantes por idiosincrasia cultural; dificultades de adaptación de los infantes; mejoras del clima del aula.
7	0.23	Foco temático referencial: Atracción-rechazo a la práctica docente. Principales contenidos orbitantes: Terror por práctica docente; experiencia positiva práctica docente tras un periodo de estrés.

## Discusión y conclusiones

El mosaico de observaciones escudriñadas en nuestro estudio revela varios focos temáticos destacados, que descubren el rol modulador de las experiencias de práctica docente en el itinerario formativo del estudiante. Estas experiencias mayoritariamente circundan la resonancia emocional y perdurabilidad del recuerdo en el tiempo, evocado con un matiz de significatividad personal. Además, esta rememoración reflexiva *a posteriori* evidencia una particular “coloración” afectiva de satisfacción, ofreciendo al estudiante una experiencia confirmatoria a la elección de sus estudios de educación para la primera infancia. Lo anterior se articula con lo planteado por Figueroa-Céspedes *et al.* (2023), quienes reportan que los educadores con experiencia recuerdan estos espacios formativos por su huella vivencial y alta valoración afectiva. Nuestros relatos pueden ser interpretados entonces como hitos vivenciales, que dejan una importante impresión en la apreciación que los estudiantes realizan respecto de su desempeño en aula, así como la idoneidad con la cual se proyectan en la profesión. En otras palabras, estas experiencias formativas representarían una línea de bifurcación transitiva hacia una posición más madura y realista, que consolida su gusto por la disciplina.

En línea con lo anterior, es compartido que los espacios de práctica docente pueden exponer al estudiante a situaciones que catapulten y/o resquebrajen su motivación e incluso vocación por la profesión. Al respecto, Ripoll-Rivaldo *et al.* (2021), identifican varios elementos típicamente obstaculizadores en los procesos de práctica profesional tales como: carencias en la planificación y acompañamiento del tutor, manejo disciplinar deficiente del estudiante y/o desarticulación curricular entre la casa matriz y el lugar de práctica; cuestión igualmente reportada en San Martín

Cantero *et al.* (2021) y Ullauri-Ullauri y Mauri-Majós (2022). En nuestros hallazgos no fueron pesquisados ostensiblemente impedimentos en la conducción de estas asignaturas, sobre todo aquellos que sugiriesen una crisis vocacional con amenaza de deserción por parte del estudiante. Empero, algunos contenidos presentes entre el tercer y séptimo módulo, efectivamente aluden a dificultades, por ejemplo, un protagonismo pasivo del EEPI en el aula y/o quejas por la falta de guía de los tutores, asimismo observado por Ruffinelli *et al.* (2020) y Gairín-Sallán *et al.* (2023). Sumado a ello, destacaron algunos relatos asociados a la repercusión de los conflictos con la educadora encargada de aula, dificultades con los miembros de la familia de los infantes, conmoción al ser testigo de vulneración de derechos infantiles y/o “en lo general” haber observado malas prácticas educativas. Por una parte, la baja presencia de este tipo de experiencias podría explicarse, a razón del reactivo utilizado, el cual inclinaría los relatos a aspectos positivos de la experiencia de prácticum. Por otra parte, podría responder también a las particularidades de algunos sistemas de práctica donde los tutores visitan regularmente a los estudiantes, generando un mayor lazo de confianza, acompañamiento y seguridad en el proceso formativo. Por el contrario, la menor presencia de dificultades en el prácticum es también vinculable a aspectos tácitos y posiblemente no-compartidos por el estudiante. Por ejemplo, las disyuntivas asociadas a la pertinencia de las acciones emprendidas en el aula podrían enmascarar eventuales debilidades en la formación y un cuestionamiento vocacional, experiencias que inevitablemente el prácticum tenderá a provocar.

En la distribución interna de la red ilustrada destaca la relación entre su centro y la periferia, manifestando una graduación similar a una “cascada”. Cuatro módulos y/o grupos altamente diferenciados emergieron, tres involucrando temáticas asociadas a la identificación de la propia emoción y reconocimiento de las emociones del infante, y otro asociado a la reflexión pedagógica “retrospectiva y prospectiva” acerca del propio desempeño. Este foco experiencial configuraría un binomio compuesto de un aspecto emocional y otro reflexivo, en línea con los hallazgos previos de Yaakub *et al.* (2019) y Lería Dulčić *et al.* (2021a), e interpretable como un esquema típico de los focos de atención predominantes de los EEPI. Conjugaría simultáneamente la resonancia afectiva de la experiencia situada y el proceso reflexivo conjunto, que más tarde sustentará la estrategia educativa a utilizar. Estas últimas observaciones respaldan lo señalado por Marín *et al.* (2021), y el rol fundamental y de la reflexión pedagógica en la formación inicial docente. Entonces, el mencionado binomio podría dilucidar el permanente esfuerzo del estudiante por lograr un equilibrio entre el resonar empático, necesariamente inmediato al infante, y la comprensión de su comportamiento en pos de la actuación dentro de los estándares de la disciplina. Esto revela un punto de tensión de interesante indagación futura.

Adicionalmente, las observaciones develadas añaden un orden o esquema temporal al binomio señalado, característico a las formas autorreflexivas en la aproximación al recuerdo de las experiencias de prácticum. En algunos de los casos destaca un orden temporal-secuencial: “Emoción

Reflexión”, donde los EEPI primero expresan su afectividad sentida para luego explicitar una reflexión asociada que da inicio a la posterior intervención educativa. Villalobos González (2014) añade en favor de esto la necesidad de respuestas prontas y oportunas por parte de los educadores ante las demandas infantiles, sobre todo ante aquellas con un alto carácter afectivo, dejando para un segundo momento la reflexión como una acción educativa complementaria a la rápida contención emocional al infante. En una dirección temporalmente inversa, el orden “Reflexión – Emoción” fue asimismo develado ante un estudiante que inicia la rememoración de su respuesta desde la reflexión e interpretación, para luego dar cabida a la expresión de su emoción sentida.

Tales esquemas generales de bidireccionalidad temporal podrían constituir estrategias esperables de los EEPI en el trabajo con infantes, cada una con sus pro y contras.

Un siguiente foco de análisis corresponde a los aspectos convergentes y divergentes en la distribución de las temáticas identificadas al interior de la red. Destaca la predominancia convergente de contenidos ligados a experiencias positivas de aula: fortalecimiento vocacional; experiencias de satisfacción con el propio desempeño; alegría, ternura, amor y/o sorpresa en la interacción directa con los infantes; entre varias otras. Asimismo, en un menor grado fueron reportaron experiencias negativas, que marcan una clara divergencia en los grupos observados: miedo al mal desempeño; enojo y frustración frente a la educadora guía; ansiedad anticipatoria a la práctica; entre otras. Los módulos observados tienden también a divergir por su nivel de especificación semántica. Aquellos módulos menores se focalizan en los aspectos particulares de la experiencia de los EEPI, vivencialmente con el foco puesto en las situaciones que llamaron a una actuación diferente. Los nodos-temáticos identificados solo una vez sugieren posibles agrupaciones de contenido latente, en aspectos tales como: cuestionamientos de la propia vocación docente; colaboración vs. conflicto con la familia de los infantes; vulneración vs. buen trato; entusiasmo vs. decepción; entre otros. Si bien una resolución mayor de la red hubiese absorbido estos nodos-temáticos en los módulos de mayor tamaño, su presencia permite auscultar contenidos latentes de potencial importancia.

Un aspecto relevante de añadir se vincula a la necesidad de identificar las características particulares de la habilidad reflexiva en los espacios formativos de prácticum, de acuerdo a la asignatura en cuestión y por tanto su nivel educativo. Si bien no consideradas en nuestro estudio, las experiencias compartidas por los EEPI podrían potencialmente sugerir su nivel de adquisición y desarrollo de esta competencia y —por extensión— las estrategias de afrontamiento utilizadas ante las situaciones educativas características al prácticum. Desafortunadamente, los datos no fueron posibles de analizar en función de los niveles educativos, debido principalmente a razones técnicas en la introducción de los datos en las planillas. Futuros trabajos podrían examinar esta variable independiente y ofrecer una mirada “molecular” al desarrollo de la competencia reflexiva. Es importante mencionar que la base de datos original incluyó 39 educadoras retiradas por motivos de consistencia metodológica. No obstante, la lectura de sus manuscritos constató el carácter descriptivo de sus relatos, alineándose con la esperable transformación técnica que experimentan estos profesionales tras sus años formativos. Esto invita a reinterpretar el estilo de exteriorización lingüística de los EEPI, el cual, junto a adquirir en el tiempo un matiz más centrado en la descripción técnico-pedagógica, conlleva un mayor interés en la efectividad de la acción educativa, así como lo asimismo señalan McMulln *et al.* (2020).

A modo de conclusión, este estudio tuvo el propósito de examinar las reflexiones que los EEPI realizan luego de cursar asignaturas de prácticum, contribuyendo con una alternativa metodológica a la cuantificación numérica y/o exclusivo análisis de contenido. Las observaciones recolectadas revelan, antes que nada, trazas de una subjetividad compartida, constituyendo focos primarios de interés estudiantil durante su formación práctica. Su aglutinación temática arguye en favor de centros “gravitacionales” de semejanza y pluralidad semántica, con un importante peso en la afectividad sentida y satisfacción con la profesión elegida. Lo anterior invita a revitalizar el concepto de andamiaje afectivo, así como lo plantea Candiotto y Dreón (2021), resultando en un acompañamiento o tutoría, que responda a las necesidades formativas del estudiante y, al mismo tiempo, ofrezca una contención psicoafectiva apropiada al contexto académico y “del mismo

modo” concatenada a la cardinal maduración que estas experiencias prácticas deben conferir al estudiante. Por último, las reflexiones emanadas desde los estudiantes exhiben el potencial de antelar aspectos relacionados al cumplimiento integral de los perfiles de egreso y su preparación para el desempeño profesional inicial o *job readiness* en idioma inglés. Esto reviste a este tipo de asignaturas prácticas como una oportunidad única con valor predictivo más allá del día de término formal del proceso formativo.

## Notas

Estudio aprobado y financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad de Atacama y su proyecto DIUDA REGULAR 22403.

## Referencias bibliográficas

---

- Álvarez-Díaz, M., Gallego-Acedo, C., Fernández-Alonso, R., Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2022). Análisis de Redes: una Alternativa a los Enfoques Clásicos de Evaluación de los Sistemas Educativos. *Psicología Educativa*, 28(2), 165-173. <https://doi.org/10.5093/psed2021a16>
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2025). ATLAS.ti Windows version 25.0.1. <https://atlasti.com>
- Barba-Martín, R., Bores-García, D., González-Calvo, G. y Hortigüela Alcalá, D. (2020). Evaluación formativa con los estudiantes en prácticas, para reducir la brecha teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Educación Física y Deporte*, 39(1), 1–21. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a02>
- Bastías-Bastías, L. y Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 229–250. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Bastían, M., Heymann, S. y Jacomy, M. (2009). Gephi: an open-source software for exploring and manipulating networks. In *Third international AAAI conference on weblogs and social media*. <https://gephi.org/>
- Candiotto, L. y Dreon, R. (2021). Affective Scaffoldings as Habits: A Pragmatist Approach. *Frontiers in psychology*, 12, 629046. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.629046>
- Cerecero Medina, I. (2021). Práctica reflexiva mediada para docentes de inglés en educación preescolar y primaria. *Zona Próxima*, 34, 22–48. <https://doi.org/10.14482/zp.34.372.6>
- Concha-Díaz, V., J. M., Jesús, M. y Bakieva, M. (2021). La formación inicial de docentes de Educación Infantil en América Latina y El Caribe y su relación con el Valor Social Objetivo de la Educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 369–394. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662021000200369&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200369&lng=es&tlng=es)
- Ferrés, J. y Masanet, M. (2017). La eficacia comunicativa en la educación: potenciando las emociones y el relato. *Comunicar*, 52, 51–60. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6037468.pdf>
- Figuroa-Céspedes, I. (2023). Identidad profesional de educadoras de párvulos: Huellas biográficas de su infancia y adolescencia. *Psicoperspectivas*, 22(3), 184–198. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue3-fulltext-2991>
- Gairín-Sallán, J.; Díaz-Vicario, A.; del Arco Bravo, I. y Flores Alarcia, Ó. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los grados de educación infantil y primaria: la perspectiva de



- estudiantes, tutores y coordinadores. *Educación XXI*, 22(2), 17–43. <https://doi.org/10.5944/educXXI.21311>
- Garner, P., Parker, T. y Prigmore, S. (2019). Caregivers' emotional competence and behavioral responsiveness as correlates of early childcare workers' relationships with children in their care. *Infant Mental Health Journal*, 40(4), 496–512. <https://doi.org/10.1002/imhj.21784>
- Girvan M. y Newman M. (2002). Community structure in social and biological networks. *PNAS*, 99(12), 7821–7826. <https://doi.org/10.1073/pnas.122653799>
- Halliday, M. (2014). *Halliday's Introduction to functional grammar* (4th edition). Routledge.
- Gita Swari, S., Komang Tantra, D. y Astiti Pratiwi, N. P. (2020). Classroom Communication in Early Childhood Education. *Journal of Educational Research and Evaluation*, 4(4), 328–336. <https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JERE>
- Jarauta Borrasca, B. y Medina Moya, J. L. (2023). Contenidos y procesos de aprendizaje en la formación inicial del profesorado de educación primaria. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 75(3), 103–118. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94634>
- Jiménez-Quintero, A. (2020). Sistematización de prácticas pedagógicas significativas en la carrera de licenciatura en educación infantil. *Formación universitaria*, 13(4), 69–80. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400069>
- King, E. y La Paro, K. (2018). Teachers' emotion minimizing language and toddlers' social emotional competence. *Early Education and Development*, 29(8), 989–1003. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1510214>
- King, E. (2021). Fostering toddlers' social emotional competence: considerations of teachers' emotion language by child gender. *Early Child Development and Care*, 191(16), 2494–2507. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1718670>
- Lambiotte, R., Delvenne, J. -Ch. y Barahona, M. (2008). Laplacian Dynamics and Multiscale Modular Structure in Networks. *arXiv*, 1. <http://arxiv.org/abs/0812.1770v3>
- Lería Dulčić, F. J., Sasso Orellana, P. E., Acosta Peña, R. N., Pizarro Morales, M. y Ávila Ávila, M. Y. (2024). Transformaciones progresivas de la competencia socio-afectiva escrita en estudiantes de educación para la primera infancia. *Aula Abierta*, 53(2), 107–117. <https://doi.org/10.17811/rifie.19497>
- Lería Dulčić, F., Acosta Peña, R., Riveros Diegues, N. y Sasso Orellana, P. (2022). Autorreferencias de las educadoras de párvulos ante situaciones contingenciales afectivas. *Revista Fuentes*, 24(3), 334–344. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.20784>
- Lería Dulčić, F. J. (2021). The practice of silence as an educational tool: guidelines for competence-based education. *Educação e Pesquisa*, 47(e224651), 1–18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147224651>
- Lería, F., Acosta, R. y Sasso, P. (2021a). Socio-affective word production by early childhood educators: Lexical densities, clusters, and predictors. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(e21), 1–15. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e21.4168>
- Lería Dulčić, F. J., Acosta Peña, R. N., Sasso Orellana, P. E. Collao Jofré, D. A. (2021b). Do instructions overwhelm the preschool classroom? Early childhood educators' use of instructional vs regulative directive commands. *Suvremena lingvistika*, 47 (92), 247–265. <https://doi.org/10.22210/suvlin.2021.092.06>
- Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M. y López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1688–7468. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Lundberg, A., de Leeuw, R. y Aliani, R. (2020). Using Q methodology: Sorting out subjectivity in educational research. *Educational Research Review*, 31, 100361. <https://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100361>

- Madrid, S. y Dunn-Kenney, M. (2010). Persecutory Guilt, Surveillance and Resistance: The Emotional Themes of Early Childhood Educators. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(4), 388–401. <https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.4.388>
- Marín, D., Pardo, M., Vidal, M. y San Martín, Á. (2021). Indagación narrativa y construcción de identidades docentes: la reflexión pedagógica como herramienta de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 125–138. <https://doi.org/10.6018/reifop.469691>
- Marulanda-Páez, E., Pérez-Jiménez, M. y Gómez-Hernández, F. (2023). Concepciones del lenguaje figurado en educación inicial. *Retos y desafíos. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1–27. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.clfe>
- Pluye, P. y Hong, Q. (2014). Combining the Power of Stories and the Power of Numbers: Mixed Methods Research and Mixed Studies Reviews. *Annual Review of Public Health*, 35(1), 29–45. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-032013-182440>
- Ponce-Ceballos, S., Castellanos-Ramírez, J. y Aviña-Camacho, I. (2024). Formación universitaria a través de prácticas situadas en ambientes reales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (RIES), 15(42), 56–77. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.42.1663>
- Ripoll Rivaldo, M., Palencia Domínguez, P. y Cohen Jiménez, J. (2021). Práctica pedagógica, un espacio de conceptualización y experimentación en la formación inicial del educador. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), XXVII (Especial 4), 351–363. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>
- Ruiz-Gutiérrez, B., Basilotta Gómez-Pablos, V., y González Elices, P. (2021). Diseño y validación de un instrumento para la Evaluación de la Satisfacción de los Estudiantes de Prácticas en Educación (ESEPE). *Bordón. Revista De Pedagogía*, 73(1), 145–159. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.85994>
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P. y González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educacional*, 59(1), 30–51. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.1004>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE Publications.
- Saldaña, D. y González, L. (2022). Higher education pedagogical practice: a look from the actors of the Initial Education Career (UNAE - Ecuador). *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(46), 312–327. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.017>
- Salinas, Á., Rozas, T. y Cisternas, P. (2018). El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile. *Perfiles educativos*, 40(161), 87–106. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982018000300087&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300087&lng=es&tlng=es)
- San Martín Cantero, D., San Martín Aedo, R., Pérez Morales, S. y Bórquez Mella, J. (2021). Prácticas de mejora para el proceso de acompañamiento pedagógico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 145–170. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i2.46783>
- Ullauri-Ullauri, J. y Mauri-Majós, T. (2022). La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente. *Percepciones de los tutores académicos. Revista Practicum*, 7(2), 169–186. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.13878>
- Vanegas Ortega, C. y Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115–138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Walker, D., Sepulveda, S., Hoff, E., Rowe, M., Schwartz, I., Dale, P., Peterson, C., Diamond, K., Goldin-Meadow, S., Levine, S., Wasik, B., Horm, D. y Bigelow, K. (2020). Language intervention research in early childhood care and education: A systematic survey of the literature. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 68–85. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.010>

Yaakub, M., Zaki, F. Z., Latiffi, M. y Danby, S. (2019). Sentiment analysis of preschool teachers' perceptions on ICT use for young children. *IEEE International Conference on Engineering, Technology and Education (TALE)*, 1–6. <https://doi.org/10.1109/TALE48000.2019.9225938>

## Abstract

---

**INTRODUCTION.** Teaching practice courses represent a unique opportunity for early childhood education students to progressively exercise the competencies acquired throughout their academic journey. At the same time, they represent a formative milestone in the consolidation of professional vocation, with a clear modulatory effect on the emotions that the student experiences as a result of direct work with children. However, studies that characterize the plurality and complexity of the experiences that emerge from these educational environments in early childhood education are needed. **OBJECTIVE.** To examine the content and the emotional quality of the experiences that, in retrospect, these students evoke after taking a course in teaching practice. **METHOD.** A number of 246 stories were collected and analyzed following a mixed “backwards” analytical procedure, in which qualitative data inform the quantitative analysis, and then go back to be reinterpreted. **RESULTS.** A total of 646 thematic categories were identified, grouped into 7 modules of ascending semantic specification and illustrated in a complex network of convergence vs. distributive divergence. **DISCUSSION AND CONCLUSIONS.** Thematic content was highlighted regarding the formative impact on students in recognizing their own emotions in educational classroom situations, the vocational strengthening that emerges after transformative experiences with children, especially those that leave an emotional mark over time, and negatively framed experiences recalled with high emotional valence. A brief analysis is conducted regarding the projections and insights offered by network analysis and illustration, as well as the formative milestone represented by the practicum, its relevance, and its role in the trajectory and culmination of the students' educational pathway.

**Keywords:** *Affectivity, Early childhood education, University students, Written language, Academic training (ERIC Thesaurus).*

## Résumé

---

**INTRODUCTION.** Les stages pratiques en pédagogie constituent, pour les étudiants en éducation de la petite enfance, une occasion unique de mettre progressivement en pratique les compétences acquises tout au long de leur parcours académique. Ils représentent également une étape formatrice déterminante dans la consolidation de la vocation professionnelle, en modulant de manière manifeste l'affectivité que l'étudiant éprouve dans le cadre du travail direct avec les enfants. Toutefois, les études qui rendent compte de la pluralité et de la complexité des expériences issues de ces environnements éducatifs en éducation préscolaire restent rares. **OBJECTIF.** Examiner le contenu et la qualité affective des expériences que, rétrospectivement, les étudiants évoquent après avoir suivi un stage de pratique pédagogique. **MÉTHODE.** Un total de 246 récits a été recueilli et analysé selon une procédure analytique mixte rétrospective, où les données qualitatives informent l'analyse quantitative avant d'être

réinterprétées. **RÉSULTATS.** 646 catégories thématiques ont été identifiées et regroupées en 7 modules de spécification sémantique descendante, représentés dans un réseau complexe de convergences et de divergences distributives. **DISCUSSION ET CONCLUSIONS.** Ont été particulièrement mis en évidence: l'impact formatif de la reconnaissance, par l'étudiant en formation professionnelle, de ses propres émotions face aux situations pédagogiques en classe, le renforcement vocationnel qui découle d'expériences transformatrices avec les enfants – notamment celles qui laissent une empreinte émotionnelle durable – ainsi que des expériences négatives remémorées avec une forte valence affective. Une brève analyse est proposée concernant les projections et les intuitions issues de l'analyse en réseau, ainsi que sur le rôle formateur du stage pratique, sa pertinence et sa fonction dans le parcours et l'achèvement de la formation des étudiants.

*Mots-clés : Affectivité, Éducation de la petite enfance, Étudiants universitaires, Langage écrit, Formation académique (Thésaurus ERIC).*

## **Perfil profesional de los autores**

---

### **Francisco José Leria Dulčić (autor de contacto)**

Profesor asociado, doctor en lenguaje y neurociencia cognitiva. Línea de investigación lenguaje socioafectivo y neuro-sensibilidad auditiva a la voz del párvulo. Ha trabajado en proyectos vinculados a la educación contemplativa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6326-2567>. Correo electrónico de contacto: francisco.leria@uda.cl. Dirección para la correspondencia: Avenida Copayapu 485. Código postal 1530000, Copiapó. Chile.

### **María Natalia Salinas Olivares**

Profesora instructor, magister en investigación educativa. Ha trabajado en proyectos relacionados a la competencia lingüística docente y la lugaridad en el aprendizaje. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6478-0063>. Correo electrónico de contacto: maria.salinas@uda.cl

### **Patricia Ester Sasso Orellana**

Profesora asociada, magister en educación mención en administración y gestión educacional. Línea de investigación acerca del lenguaje socioafectivo, formación inicial y currículo basado en competencias. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2127-5885>. Correo electrónico de contacto: patricia.sasso@uda.cl

