



EXPERIENCIA REFLEXIVA EN EL SEMINARIO NARRATIVO DOCENTE(SND): UN PUENTE ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA ESCUELA

REFLECTIVE EXPERIENCE IN THE TEACHING NARRATIVE SEMINAR: A BRIDGE BETWEEN THE UNIVERSITY AND THE SCHOOL

Alejandra Nocetti-de-la-Barra (*)

Maurine Muñoz Soto

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Pablo Montoya Bravo

Colegio Adventista de Hualpen

Álvaro Bustamante Rojas

Colegio Marina de Chile,

Alejandra Sáez Lantaño

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Chile

Resumen

Los procesos de formación docente tradicionalmente obedecen a una epistemología positivista que valora más la teoría que los saberes construidos en la experiencia, pero esto resulta ineficaz y explicaría la separación entre la universidad y la escuela. El objetivo fue describir la experiencia reflexiva de profesores y docentes en formación en un espacio denominado Seminario Narrativo Docente (SND) basado en un enfoque interdisciplinario, colaborativo e interinstitucional. La investigación fue interpretativa; se realizó un estudio de caso con participación de 48 profesores en servicio y 88 estudiantes de Pedagogía de dos universidades de la región del Biobío. Se realizaron 34 entrevistas y se sometieron a un análisis de contenido. El SND como experiencia colectiva resignifica la práctica reflexiva, posibilitando la construcción de saber práctico. Se concluye que la experiencia narrativa vincula la universidad y la escuela mediante el reconocimiento y valoración del saber práctico que construye el personal de educación.

Palabras claves: Formación docente; saber práctico; escuela-universidad; experiencia; narrativa.

Abstract

Teacher training processes traditionally obey a positivist epistemology that values theory more than knowledge built on experience, which is ineffective and would explain the separation between university and school. However, teachers construct professional knowledge that emerges from reflection on their own practice and guides their performance. In this regard, the writing of teachers' narratives is a way of reconstructing the experience through a reflective process that helps to acquire knowledge from the lived experience. Likewise, sharing between trainers, teachers and teachers in training implies moving towards a more horizontal relationship in the formative processes, in which the subjects tell their narratives and a collaborative professional learning experience takes place. In this context, the objective is to describe reflective experience of teachers and teachers in training in a seminar called Seminario Narrativo Docente (SND) based on an interdisciplinary, collaborative and interinstitutional approach. The research was interpretative; a case study was conducted with the participation of 48 in-service teachers and 88 teachers in training from two different universities in the Biobío region. Thirty-four interviews were conducted, ethical criteria were respected and data were subjected to content analysis. The results show that, initially, teacher reflection is conceived as an evaluative experience, which has hindered educational and university institutions because of its instrumental character. In addition, cultural aspects in schools such as individual teaching work, competitive environments and the overvaluation of administrative aspects, discourage systematic reflection. On the other hand, participation in the SND as a collective experience re-signifies the reflective practice, ceasing to be an evaluative and individual experience. On the contrary, it is recognized as an examination of one's own experience (narratives) in a collective that makes possible the construction of professional knowledge. The narrative experience in SND increases the awareness of the experience, diversifying the meanings attributed to the experience with the help of others. This leads to new

(*) Autor para correspondencia:

Alejandra Nocetti-de-la-Barra
Universidad de Santiago
Av. Libertador Bernardo O'Higgins, 9170022
Estación Central, Región Metropolitana
Correo de contacto: anocetti@ucsc.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 12.09.2022
ACEPTADO: 13.11.2022
DOI: 10.4151/07189729-Vol.62-Iss.1-Art.1414

interpretations of the teaching profession that give greater visibility and value to practical knowledge and to the collective reflection that favors its construction. It is concluded that the SND experience transformed the meaning of reflective practice and countered barriers such as: fear of being judged and the strong competition among teachers. This methodological approach, characterized by a reflective analysis shared among trainers, students and educational staffs, stimulates the collective construction of new meanings for teaching. The identification of theoretical concepts is achieved, which produces a certain re-signification and openness to new interpretations. In this way, the SND is a formative experience that links university and school through the recognition and valuation of practical knowledge built by the education personnel. Likewise, it diminishes the epistemological asymmetry, strengthening the articulation between the formative experience of the university and the educational institution.

Keywords: Teacher training; practical knowledge; university and school; experience; narrative.

1. Introducción

Actualmente, se valora la práctica reflexiva por ser un predictor del desarrollo profesional (Domingo, 2021; Lotter & Miller, 2017; Recchia & Puig, 2019); existe evidencia de que transforma el modo de enseñar, mejorando la experiencia de aprendizaje (Béjar, 2021; Tajeddin & Aghababazadeh, 2018). Esto explicaría por qué la práctica reflexiva está presente en gran parte de los planes de formación y capacitación docente en el mundo ([Brookfield](#), 2017; Tardif & Núñez, 2018; Zeichner, 2010).

La política pública chilena es consistente con lo anterior, considerando la reflexión docente como un indicador del desarrollo del profesorado (Ministerio de Educación, 2021a). Por lo mismo, la práctica reflexiva es parte de los estándares para las carreras de educación (Ministerio de Educación, 2021b). Sin embargo, lo anterior contrasta con la realidad, porque la reflexión docente es el aspecto menos logrado en la evaluación del profesorado chileno (Ministerio de Educación de Chile, 2019) y sus elaboraciones alcanzan un bajo nivel reflexivo (Lara-Subiabre & Angulo-Brunet, 2020; Vidal & Nocetti, 2020). Por su parte, los profesores en formación evidencian un nivel superficial de reflexión docente (Lara-Subiabre, 2019; Salinas, Rozas & Cisternas, 2018; Salinas Quintanilla & De La Fuente Rodríguez, 2021), y confunden la reflexión con la autoevaluación (Nocetti, 2016). Además, los futuros profesores durante las prácticas pedagógicas observan escasa reflexión docente en las instituciones educativas (Bawaneh, Moumene & Aldalalah, 2020), dificultándose el aprendizaje social de esta competencia pedagógica.

Los antecedentes anteriores demuestran que se ha desaprovechado el carácter formativo, de reconocimiento e interacción (Tardif & Núñez, 2018) que tiene la práctica reflexiva. Además, existen escasas propuestas que reúnan a estudiantes de Pedagogía y docentes en servicio en una experiencia reflexiva común que estimule el reconocimiento del saber que conlleva lo vivido y, con ello, se estimule el aprendizaje profesional interinstitucional. En ese contexto, surge el interés por realizar un estudio con el objetivo de describir la experiencia reflexiva de profesores y docentes en formación en un espacio denominado Seminario Narrativo Docente (SND) basado en un enfoque interdisciplinario, colaborativo e interinstitucional¹.

¹ Esta investigación forma parte de un proyecto de investigación mayor (Fondecyt de Iniciación 11190899) que tiene como objetivo analizar de qué modo se puede articular experiencia y saber para construir conocimiento práctico, y así desarrollar una actitud reflexiva, a través del empleo de relatos para mejorar la formación práctica de estudiantes de pedagogía en una propuesta colaborativa e interinstitucional en la región del Biobío.

Es importante indicar que el SND es una propuesta metodológica que se basa en la escritura de experiencias docentes que se comparten en un grupo formado por un moderador(a), profesores del sistema escolar y estudiantes de Pedagogía. Los fundamentos de la propuesta metodológica son: la narrativa, el saber práctico y la práctica reflexiva, componentes que se examinan a continuación.

2. Narrativa en la formación docente

El desafío de crear espacios formativos interinstitucionales demanda estrategias que lo posibiliten y que potencien el reconocimiento del profesorado concebido como profesionales constructores de saber (Tardif, 2004). En este contexto, los relatos docentes son una opción importante por cuanto facilitan el tránsito hacia la nueva racionalidad práctica del quehacer educativo. Para Ricoeur (1995), la narrativa es una forma de reconstruir la experiencia vivida a través de un proceso reflexivo que ayuda a otorgar significado a lo ocurrido. Esta surge con el propósito de contribuir con una nueva manera de comprender el propio oficio, donde se enlazan la dimensión personal con la profesional (Connelly & Clandinin, 1995); es, entonces, un modo de comprender y expresar la vida con la presencia de la voz de los autores (Bolívar, 2002). Así, la narrativa, en sentido pedagógico, permite ampliar el conocimiento sobre lo que sucede en las instituciones educativas a través del punto de vista de sus protagonistas, personas que aportan mediante los testimonios escritos, una mirada personal e íntima de su proceso educativo recuperando su propia voz al hacerla pública (Suárez & Metzdorff, 2018). De este modo, la narrativa conlleva la emancipación de un tipo de conocimiento que se puede generalizar, propio de los enfoques convencionales, y realza su valor como método de autoformación, enfatizando su capacidad para resignificar las experiencias de vida, tanto personales como sociales, mediante el contenido del relato que revela el énfasis que sus autores le otorgan a los acontecimientos narrados para ser interpretados por el lector, quien, al igual que el autor del relato, reflexiona y se replantea el significado y propio accionar pedagógico. En palabras de Contreras et al. (2016), es un ir explorando y elaborando el sentido educativo que se encuentra en lo vivido, que permite ahondar en los significados esenciales de la vivencia pedagógica (Van Manen, 2003).

El emplear narrativas como método de formación profesional implica avanzar hacia una relación de horizontalidad, en que los sujetos cuentan genuinamente sus propias historias en vez de crearlas para el investigador (Bolívar, 2002; Landín & Sánchez, 2019). Se mira a un sujeto sintiente y pensante por sobre un objeto de investigación, lo que se condice con el valor que le otorga Bolívar (2002) a la investigación narrativa, expresando que éste radica en indagar en las experiencias de vida que no son consideradas objetos, pero que son necesarias y relevantes de conocer para construir conocimiento a partir de la misma realidad. La escritura de relatos

docentes invita a reconstruir la experiencia vivida (Connelly & Clandinin, 1995). Posee un carácter reflexivo, que evoca y describe una experiencia significativa que rescata de la memoria, agregándole un valor a la historia, reviviendo sentimientos y lo que ocurre en lo más íntimo de la persona (Contreras et al., 2016; Larrosa et al., 1995).

3. Saber práctico

Otro de los elementos que cobra especial realce en la nueva mirada formativa que se requiere en el sistema educativo es el saber práctico. El desarrollo profesional en gran parte es producto del aprendizaje que se extrae de la reflexión sobre lo vivido, es decir, el saber que da sentido a lo que se hace (Contreras et al., 2016). Es importante reconocer la diversidad de significados que se le atribuyen al saber, en algunas lenguas es sustantivo y en otras es un verbo. También, existen diferentes énfasis: saber entendido como contenido o referido a la producción de sentidos relacionados con la experiencia y la sabiduría (Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1998). Esta última interpretación del saber es difícil de expresar y no es consciente (Connolly & Clandinin, 1995; Polanyi, 2009). Su carácter personal, implícito y situacional, acentúa la validez que radica en lo vivido y, por ello, emerge siempre en un contexto profesional específico. El profesorado confía en ese saber, el que no solo da sentido a lo que hacen, sino que la relación con dicho saber produce otros saberes que le permiten repensar y transformar su mundo profesional (Beillerot et al., 1998).

Este saber se configura al margen del conocimiento generalizable propio del ámbito de la ciencia (Hizmeri, Hormazábal, Nocetti & Guzmán, 2021), tiene un carácter histórico, ya que se gesta en la interacción entre el docente y el estudiantado a lo largo de una experiencia compartida.

Cabe indicar que la mayoría de los autores reconocen que el examen reflexivo de la propia práctica favorece procesos de indagación que están mediados por una experiencia reflexiva (Contreras & Pérez de Lara, 2010). En este sentido, las narrativas contribuyen a examinar la experiencia, favoreciendo la explicitación del saber práctico (Clandinin, 1985; Contreras & Pérez de Lara, 2010; Polanyi, 2009). Esto resulta importante de considerar, ya que la política pública en educación comienza a reconocer y valorar el saber práctico, pero no se dispone de propuestas metodológicas para desarrollar este nuevo enfoque para la experiencia formativa. Dado el carácter experiencial y contextual del saber práctico, se debería avanzar en experiencias reflexivas que potencien la interacción entre el profesorado y los estudiantes en formación en un territorio específico.

4. Reflexión docente

Finalmente, la experiencia de reflexión docente se instala como otro de los elementos claves en esta nueva perspectiva formativa, demostrando un carácter mediador, porque está presente tanto en la experiencia narrativa como en la configuración del saber práctico. Frente a lo anterior, Schön (1998) señala que los profesionales reflexivos son capaces de dialogar con la situación profesional y considerar otras formas de actuación cuando reflexionan posterior a la acción, estimulándose el aprendizaje profesional. Por su parte, Zeichner (2010) plantea que hace falta mayor análisis de las consecuencias de la propia práctica desde criterios éticos y políticos. En ese sentido, los relatos docentes pueden posibilitar al análisis de experiencias que sobrepasan la efectividad de la enseñanza y abrirse a un saber práctico que emerge de la reflexión sobre las condiciones estructurales de la educación.

En vista de lo anterior, es preocupante que los procesos reflexivos del profesorado chileno alcancen un nivel básico (Lara-Subiabre & Angulo-Brunet, 2020; Ruffinelli, 2017). En el caso de los docentes en formación, la reflexión docente se distingue por su carácter técnico (Nocetti & Medina, 2018), siendo esto en gran parte determinado por la racionalidad de la práctica promovida por el propio sistema educativo (Vélez, González & Bravo, 2018). En consecuencia, las políticas públicas valoran la reflexión docente, pero el profesorado no se ha formado para ello, ni tampoco existen las condiciones laborales para avanzar en este sentido. Es importante reconocer barreras en la institución universitaria y educativa que impiden el desarrollo de una postura reflexiva en el futuro profesor/a (Nocetti, 2016; Vidal & Nocetti, 2020). Entre los obstaculizadores interinstitucionales destacan: diversos significados para la práctica reflexiva (Beauchamp, 2015; Correa Molina, Chaubet, Collin & Gervais, 2018), predominio de un enfoque tecnocrático de la formación docente (Nocetti & Medina, 2018) y una experiencia laboral/formativa con falta de tiempo y espacio para llevar adelante una práctica reflexiva sistemática. Se suma a lo anterior, modelos de formación positivistas que valoran más la teoría que la práctica.

Entonces, se desconocen los saberes que los docentes en formación adquieren a partir de la reflexión sobre su experiencia en la práctica pedagógica en los centros educativos y, por su parte, el profesorado, pese a que construye saberes prácticos a partir de lo vivido, no tiene espacios para compartirlos con sus colegas y con los futuros docentes. Por consiguiente, se desaprovecha el potencial de aprendizaje profesional en espacios interinstitucionales debido a la disociación entre teoría y práctica (Korthagen, 2010) y la asimetría epistemológica del conocimiento teórico y saber práctico que se mantiene en los planes de estudio (Arrepol, 2019; Guevara, 2018; Iglesias, Moncho & Lozano, 2019; Turra-Díaz & Flores-Lueg, 2019).

5. Metodología

5.1. Enfoque del estudio

La investigación se desarrolló bajo un enfoque interpretativo (Alvarez-Gayou, 2009; Flick, 2022), particularmente, se realizó un estudio de caso intrínseco (Stake, 2013). La relevancia del caso radica en la insuficiente investigación a nivel nacional sobre la resignificación de la reflexión docente a partir de una experiencia interinstitucional. Además, los resultados de este estudio son importantes ya que no solo ayudan a comprender qué condiciones mantienen al profesorado en ejercicio y en formación en una reflexión instrumental e individual, sino también se avanza en la validación de una experiencia con relatos docentes que posibilitan un avance hacia una práctica reflexiva que deja de ser instrumental.

5.2. Participantes del estudio

Los participantes del estudio fueron 48 profesores del sistema escolar y 88 estudiantes de Pedagogía de dos universidades regionales de la región del Biobío. Los criterios de selección de los estudiantes fueron: cursar la práctica intermedia o profesional y haber participado de al menos dos Seminarios Narrativos Docentes (SND). En el caso del profesorado, se invitó a participar de la experiencia a profesores guía que al menos hubieran participado en dos SND.

5.3. El Seminario Narrativo Docente (SND)

Esta propuesta metodológica es parte de un modelo de trabajo con relatos docentes que incluye la Escritura, Lectura y Reescritura (ELR), la que se diseñó en el marco del proyecto Fondecyt de Iniciación 11190899. El SND corresponde al espacio de lectura de los relatos docentes que se concreta en un encuentro virtual, en que se conforman grupos constituidos por cinco participantes: tres estudiantes de Pedagogía, un profesor/a de una institución educativa y un moderador/a que puede ser un docente en servicio o un formador/a de la universidad. Todos los participantes deben escribir un relato docente, excepto el moderador de la lectura de relatos y, además, firmar un consentimiento informado, ya que estos encuentros son filmados.

En la Tabla 1 se presentan las instrucciones para la escritura del relato docente con la que se guían los participantes para que escriban el relato que compartirán en el SND.

Tabla 1

Pasos escritura individual del relato docente

Paso 1 Relato docente	Primero relata una situación vivida en el centro de práctica o en el aula que resulte significativa.
Paso 2 Interpretación de lo ocurrido	Posteriormente, explica por qué lo vivido es relevante desde la perspectiva del aprender a enseñar.
Paso 3 Saber práctico y diálogo con la teoría	Finalmente, describe el saber que extrae de la experiencia relatada y lo relaciona con los conceptos teóricos trabajados en la universidad.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los resultados de los proyectos de investigación NIEDUC 02/2018 y DINREG 02/2018.

El SND se inicia con una bienvenida general a los participantes, posteriormente se constituyen los grupos y la experiencia al interior contempla los tres pasos que se describen en la Tabla 2.

Tabla 2

Pasos lectura de relatos docentes

Paso 1 Lectura del relato docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura del relato. Uno de los participantes lee su relato docente, conviene proyectarlo si se trata de una sesión desarrollada mediante una plataforma virtual. 2. Mientras se lee el relato, los participantes seleccionan una frase significativa. Además, piensan en experiencias personales que se conecten con el relato que se está compartiendo.
Paso 2 Conversación en torno al relato	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escucha activa. El participante que leyó su relato escucha activamente y registra las ideas que plantean los participantes. 2. Resonancia del relato. El o la moderador/a invita a los participantes a presentar, por turno, la frase que seleccionaron y a explicar por qué dicha expresión resulta significativa. A continuación, en una segunda ronda comentan experiencias pedagógicas que se vinculan con el relato docente. 3. Configuración de tema pedagógico. Una vez que se comentan frases y experiencias, el grupo busca el consenso respecto del tema central del relato y, también, de modo independiente cada participante decide si el análisis del relato docente le deja

	una enseñanza o un desafío profesional.
Paso 3	Resonancia de la conversación
Retomar la palabra	El estudiante que leyó y compartió su relato docente retoma ahora la palabra para contestar tres preguntas: ¿Qué te pasó al escuchar al grupo comentar tu relato docente? ¿Cómo se enriqueció la experiencia vivida con el aporte de los participantes? Para finalizar, se le plantea: si reescribieras el relato, ¿sobre qué concepto teórico profundizarías narrativamente?

Fuente: Elaboración propia en base a resultados etapa 2021 Fondecyt Iniciación 11190899.

5.4. Estrategia de recogida de datos

La técnica de producción de datos que se empleó fue la entrevista semiestructurada y la entrevista focalizada (Kvale, 2012), se entrevistaron 20 estudiantes de Pedagogía y 14 profesores en servicio. El objetivo fue establecer qué ocurrió con la experiencia reflexiva a partir de la participación en el Seminario Narrativo Docente (SND), y el guion se basó en categorías apriorísticas que emergieron de los objetivos del estudio. Las entrevistas se prolongaron por alrededor de seis meses y dieron origen a las siguientes categorías: Significado de la experiencia reflexiva, Barreras para lograr una práctica reflexiva, Resignificación de la experiencia reflexiva en el SND y Experiencia narrativa, reflexión y saber práctico. Se finalizó con las entrevistas cuando se logró la saturación teórica, es decir, no se lograron establecer nuevos elementos para las dimensiones o atributos de las respectivas categorías. Es importante señalar que se resguardaron criterios éticos, y todos los participantes firmaron el consentimiento informado.

5.5. Análisis de los datos

Los datos o unidades de significado emergieron de las entrevistas cualitativas que se sometieron a codificación de primer orden. A continuación, en la Tabla 3 se presenta un ejemplo de codificación de primer orden, es decir, se procede a identificar unidades de significados a los que se le atribuyen códigos que lo representan.

Tabla 3

Ejemplificación de códigos de primer orden

...Qué es la reflexión, es juzgar o evaluar el desempeño de una clase en particular, de las fortalezas y las debilidades, lo que salió bien y lo que salió mal, lo que se puede mejorar...	Etiqueta Significado de reflexión- carácter evaluativo	Código SR-Eval
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------	-------------------

(P.2, Entrevista personal, agosto 2021).

Fuente: Elaboración propia.

En la medida en que se fue realizando la codificación abierta se construyó un libro de código que incluyó 523 códigos, tal como se aprecia en la Tabla 4.

Tabla 4

Ejemplo del libro de códigos

Código	Descripción	Frecuencia
SR-Eval	Se refiere al significado de reflexión que hace referencia a un proceso de autoevaluación.	8
SR-AOb	Se refiere al significado de reflexión docente que hace referencia a un proceso de auto-observación.	10
SR-AM	Se refiere al significado de reflexión docente que hace referencia a un proceso que vincula autoanálisis y mejoramiento.	25

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, mediante codificación de segundo orden, se procedió a levantar categorías y a delimitar las subcategorías, tal como se presenta en la Tabla 5.

Tabla 5

Ejemplo codificación de segundo orden

Categoría: Obstáculos para lograr una práctica reflexiva

Confundir reflexión con conceptos afines	Qué es la reflexión, es juzgar o evaluar el desempeño de una clase en particular, de las fortalezas y las debilidades, lo que salió bien y lo que salió mal, lo que se puede mejorar (P.2, Entrevista personal, agosto 2021).
Cultura escolar competitiva	... cuando hay dos profes de Lenguaje y se sabe que van a dejar a uno, entonces están compitiendo mucho, porque los equipos directivos generalmente comparan mucho a los profesores y eso desincentiva la colaboración y la reflexión, no compartes nada (F.3, Entrevista focalizada, septiembre 2021).

Fuente: Elaboración propia.

Además, se construyeron esquemas para favorecer la delimitación de significados y relaciones entre las categorías, conforme la propuesta de Gibbs (2012). Los análisis fueron apoyados por el programa Atlas-ti 9.0.

6. Resultados

6.1. Categoría 1. Significado de la experiencia reflexiva

Los profesores que participaron en la actividad denominada Seminario Narrativo Docente (SND) reconocieron que el significado de la reflexión docente cambió. Ellos definieron la reflexión docente contemplando dos elementos centrales: una perspectiva retrospectiva y evaluativa, tal como se esquematiza en la Figura 1.

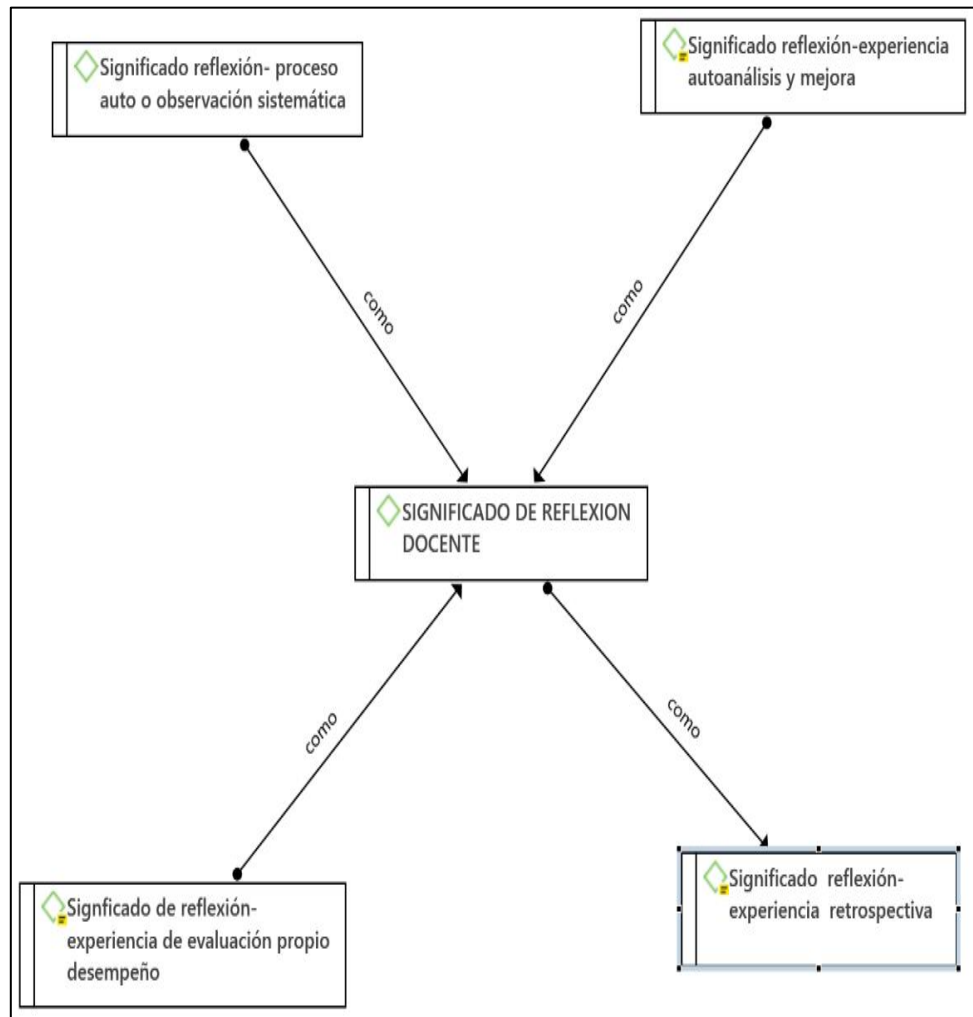


Figura 1: Significado de la experiencia reflexiva

Fuente: Elaboración propia en base a análisis de datos.

La dimensión retrospectiva refiere al proceso de vuelta a sí mismo/a mediante una experiencia de autoanálisis de la práctica docente con el propósito del mejoramiento de la propia acción docente.

...se trata de observarse y autoanalizarse. Sí independiente si haya pasado algún hecho, tanto positivo como negativo, siempre relacionado con mirarse respecto de la meta, y lograr un mejoramiento de sus clases (F.4, Entrevista focalizada, diciembre 2021).

La dimensión evaluativa queda de manifiesto en la determinación de fortalezas y debilidades de la acción docente como parte de un análisis orientado al mejoramiento.

Qué es la reflexión, es juzgar o evaluar el desempeño de una clase en particular, de las fortalezas y las debilidades, lo que salió bien y lo que salió mal, lo que se puede mejorar (P.2, Entrevista personal, agosto 2021).

Al analizar las dos dimensiones descritas como parte del significado de la reflexión docente se evidencia el predominio de una tradición formativa caracterizada por un enfoque tecnocrático o aplicacionista (Korthagen, 2010), que escinde la teoría y la práctica (Contreras et al., 2016). Esto también se refuerza con el establecimiento de estándares y orientaciones que regulan la actuación profesional de los docentes. Además, en las instituciones educativas se replica la misma concepción al estandarizar las prácticas docentes. En síntesis, la racionalidad instrumental afecta la definición inicial de la reflexión docente del profesorado y es importante reconocer que la construcción del significado de la reflexión docente, entendida como un juicio de la propia práctica docente, a nivel local, obedece a razones estructurales que el profesorado no puede controlar y que explican el marcado carácter evaluativo que se observa en el discurso del profesorado.

6.2. Categoría 2. Barreras para lograr una práctica reflexiva

La vivencia del profesorado en las instituciones educativas que están gobernadas por una racionalidad técnica comprometida con el cumplimiento de estándares y el logro de cierta efectividad docente, van configurando culturas escolares que constituyen una barrera para la práctica reflexiva, tal como se observa en la Figura 2.

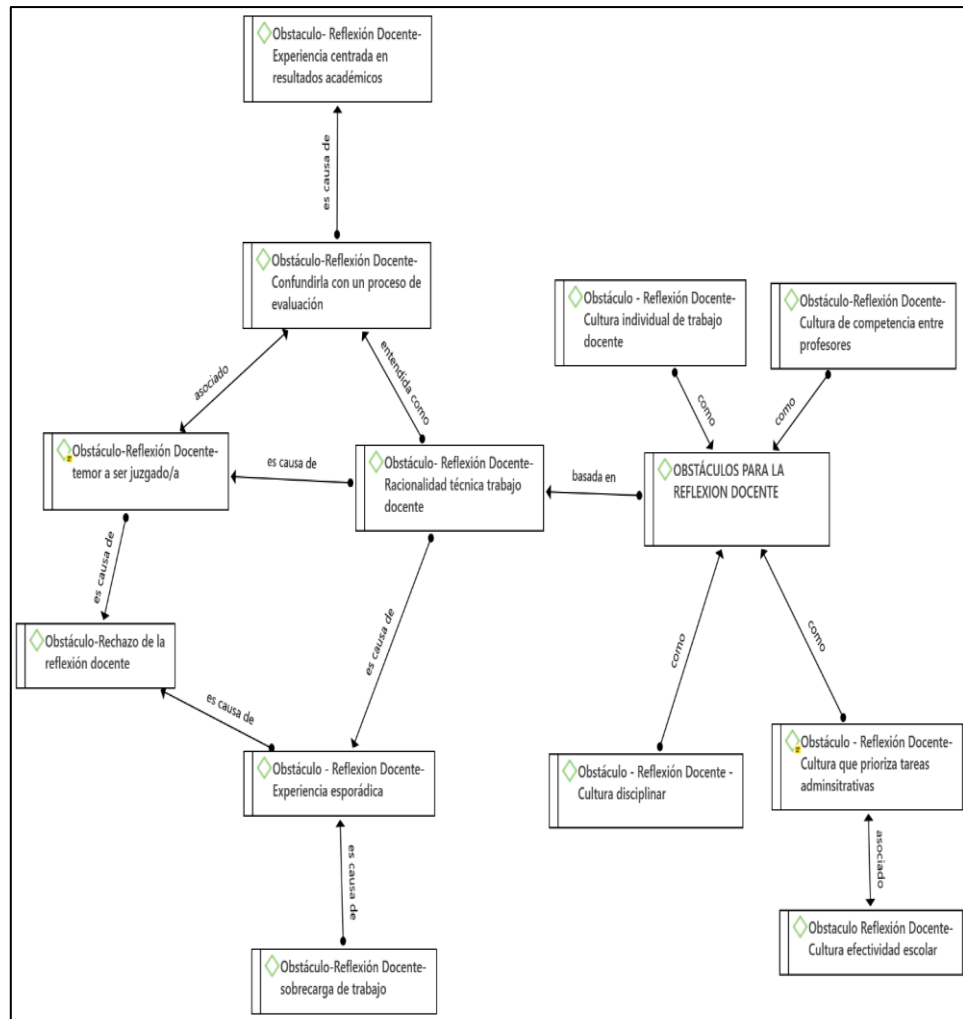


Figura 2: Barreras para lograr una práctica reflexiva

Fuente: Elaboración propia en base a análisis de datos.

En la Figura 2 se observa que la racionalidad técnica refuerza la idea de la práctica reflexiva entendida como un proceso de autoevaluación sistemático que genera una cultura de competencia entre el profesorado, dificultándose el cuestionamiento sobre la propia acción docente, por temor a ser juzgado, tal como se ilustra a continuación:

Al ser principiante uno tiende a entender la reflexión como un proceso de evaluar la clase, independiente si haya pasado algún hecho, tanto positivo como negativo (F.1, Entrevista focalizada, julio 2021).

Asimismo, el modelo aplicacionista explica las numerosas orientaciones técnicas establecidas para el trabajo docente, validando acciones de control y un incremento de la tarea

administrativa en las instituciones educativas, siendo muy difícil contar con tiempo destinado a la reflexión individual o entre pares profesionales, tal como se ilustra a continuación:

Nosotros los docentes tenemos nuestro horario no lectivo y generalmente están más cargadas de temas administrativos, mucho papeleo que nos impiden hacer análisis reflexivos individual o con otros profesores (F.5, Entrevista focalizada, enero 2022).

En el espacio de trabajo, el profesorado experimenta temor frente a un examen reflexivo porque se siente expuesto a la sanción y juicio del equipo técnico directivo, lo que en ocasiones podría poner en peligro la continuidad laboral, especialmente en los profesores principiantes, tal como se ilustra a continuación:

Temor a la sanción, porque si yo empiezo a reflexionar, normalmente esto tiene que ver con cosas que no me han salido bien y por lo tanto, podría ser mal vista y hasta despedida, entonces uno no reflexiona (P.3, Entrevista individual, agosto 2021).

La experiencia descrita anteriormente permite comprender que el profesorado no desarrolle una actitud favorable hacia la reflexión docente y, por ello, esta práctica se vuelve esporádica y asociada a un mejoramiento que responde a una presión por cumplir con indicadores externos, tal como se ilustra a continuación:

Se generan momentos reflexivos, pero no hay una continuidad. Por ejemplo, ahora mismo está presionando la jefa de la UTP (Unidad Técnica Pedagógica) para hacer una jornada de reflexión por los resultados del SIMCE (Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje), pero al final se trata culpar al profesorado por los resultados y uno termina rechazando estas actividades (E.10, Entrevista individual, octubre 2021).

6.3. Categoría 3. Resignificación de la experiencia reflexiva en el SND

A partir de la participación en el Seminario Narrativo Docente (SND), los profesores manifestaron que experimentaron una transformación del sentido de la reflexión docente, dejando de ser un proceso evaluativo para constituirse en una experiencia orientada a identificar el saber práctico que configura una reflexión colectiva que estimula el aprendizaje profesional, tal como se observa en la Figura 3.

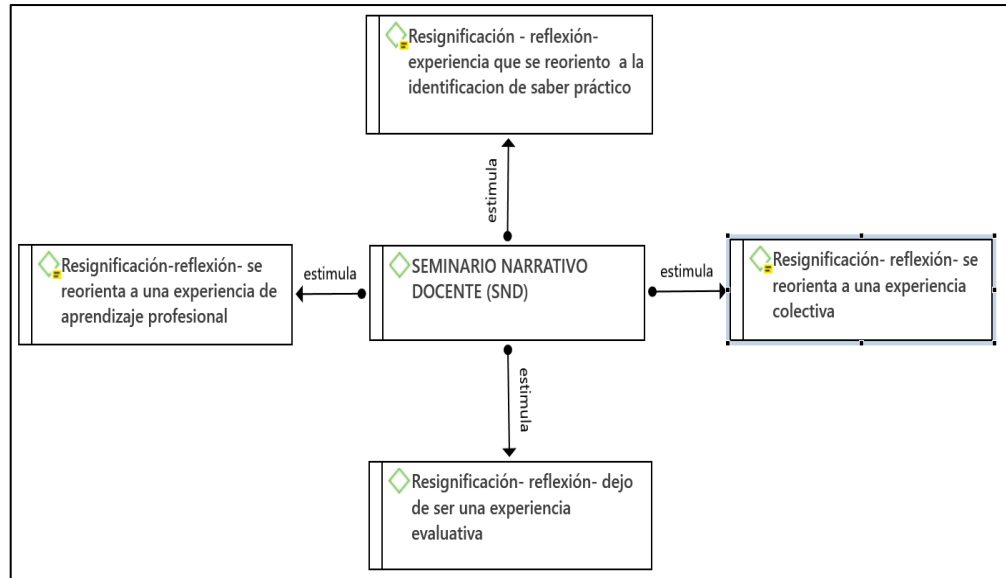


Figura 3: Resignificación de la experiencia reflexiva en el SND

Fuente: Elaboración propia en base a análisis de datos.

Los participantes del SND definen la reflexión como un espacio en que la lectura y la escucha de relatos docentes favorece el ponerse frente de sí mismo/a, y como una oportunidad de examinar la propia práctica docente para extraer saber práctico, tal como se ilustra a continuación:

El relato de las chicas me hace reflexionar y aprender de la forma en que ellos lo ven. La frase que seleccionaron las otras colegas, por ejemplo, me hizo reconocer que en nuestro trabajo docente vamos construyendo saberes que nacen de lo que una vive (F.2, Entrevista focalizada, agosto 2021).

Asimismo, el profesorado señala que durante su formación inicial y en las instituciones educativas la reflexión docente tiene habitualmente un carácter individual. En cambio, en el SND se realiza una reflexión en un colectivo formado por docentes en formación y profesores en servicio, tal como se ilustra a continuación:

Para mí esto es una novedad, me refiero a reflexionar en conjunto con otros colegas de otras disciplinas o estudiantes de Pedagogía. Resulta mucho más significativa la reflexión así que de manera individual. Esto es muy novedoso, no lo viví antes en la universidad y menos en el liceo (P.10, Entrevista individual, diciembre 2021).

Los participantes del SND indican que la reflexión produce una mayor comprensión de los significados (conceptos) que se identifican en la propia acción profesional, entonces, se reconocen nuevos sentidos para términos que se mantenían en el discurso alejados de la vivencia, de este modo, el relato docente va articulando la teoría, el saber práctico y la experiencia propiamente tal mediante una experiencia reflexiva, como se ilustra a continuación:

Cambió el significado de la reflexión docente y la valoro más. Siento que es más importante de lo que pensaba. Me ayudó a tomar conciencia del significado de conceptos que usaba así no más, entonces como que una va conectando la teoría con la vivencia (F.7, Entrevista focalizada, febrero 2022).

6.4. Categoría 4. Experiencia narrativa, reflexión y saber práctico

De acuerdo con la experiencia, los profesores y estudiantes que participaron en el Seminario Narrativo Docente (SND) experimentaron un desplazamiento de su conciencia hacia lo vivido y su interpretación profesional. Además, reconocieron que esta experiencia ayuda no solo a visibilizar saberes prácticos, sino que refuerza el valor que estos tienen en el marco de la actuación profesional, tal como se ilustra en la Figura 4.

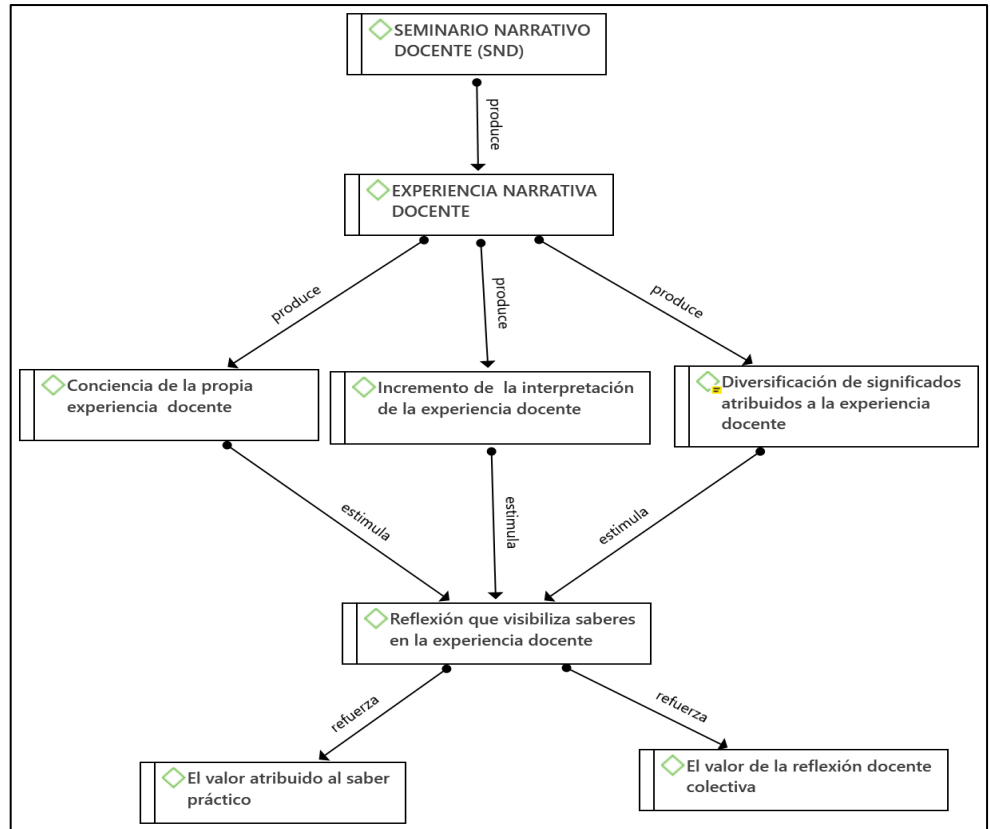


Figura 4: Experiencia narrativa, reflexión y saber práctico

Fuente: Elaboración propia en base a análisis de datos.

En general, los participantes reconocieron que habitualmente cada uno/a vivencia situaciones que resultan significativas en un momento y tiempo determinado, pero en muchas oportunidades no se suma tal situación a la experiencia profesional y el potencial de aprendizaje se pierde. En ese sentido, la experiencia narrativa propiamente tal activa la conciencia de lo vivido y, especialmente, el comentario de los participantes incrementa la interpretación de lo vivido al conectar esta con las propias vivencias; dicha actividad diversifica significados de la experiencia, tal como se ilustra a continuación:

Los beneficios de la participación en el Seminario Narrativo, primero es poder hacer mi propia reflexión y reconocer en mi experiencias saberes. Uno se abre a otras interpretaciones con ayuda de los participantes del grupo. Eso me ha impresionado, tanto cuando leí como cuando conecté la historia del colega con mi propia experiencia (E.15, Entrevista individual, noviembre 2021).

Según los participantes, la experiencia narrativa docente, al activar la conciencia y la interpretación de lo vivido, genera una experiencia de reflexión que ayuda a identificar y

valorar el saber práctico que se logra mediante una reflexión colectiva, tal como se ilustra a continuación:

...no había imaginado poder trabajar la reflexión de esta manera ya que al escuchar el relato se activa la conciencia, se va revisando lo vivido y se hace más claro el conocimiento que uno tiene sobre su trabajo: se verbaliza. En la interacción grupal se logra una reflexión con los colegas y con los estudiantes (F.8, Entrevista focalizada, febrero 2022).

Los docentes en formación plantearon que compartir relatos docentes favorece la identificación en la propia vivencia de los conceptos o temas pedagógicos mencionados en la universidad. Esto se produce cuando se escucha al grupo vincular la historia del otro con las propias vivencias docentes, tal como se ilustra a continuación:

Al escribir mi relato docente no me di cuenta de que el tema de fondo era la exclusión escolar. Esto lo fui reconociendo al escuchar a los compañeros/as y profesores que vincularon mi historia con sus vivencias docentes. Y, aunque había visto el concepto en la universidad, ahora era más consciente de su significado (E.20, Entrevista individual, enero 2022).

Asimismo, los docentes en formación manifestaron que el intercambio en torno a las experiencias relatadas favorece la apertura a nuevas comprensiones que se gestan en el colectivo de participantes de distintas disciplinas, tal como se ilustra a continuación:

Entonces, no solo se identifica en la vivencia los conceptos enseñados en la universidad, sino que también se internalizan nuevos significados y con la ayuda de la mirada de otras disciplinas se llega a nuevas interpretaciones pedagógicas que enriquecen la propia formación docente (E.15, Entrevista individual, noviembre 2021).

La experiencia de los participantes –estudiantes y profesores en servicio– está dando cuenta de un giro epistemológico en sentido práctico (Perrenoud, 2004; Schön, 1992) al poner en el centro del análisis la experiencia docente. Es una oportunidad para que los saberes prácticos circulen y se resignifiquen a partir de la reflexión colectiva, coincidiendo con hallazgos anteriores en experiencia con relatos a nivel de la formación docente (Nocetti, Hizmeri & Arriagada, 2019).

7. Discusión

El SND constituye una propuesta metodológica que estimula y resignifica la experiencia de la práctica reflexiva en los participantes (Perrenoud, 2004; Schön, 1992), favoreciendo la vinculación de la reflexión docente con la construcción de saberes profesionales, tal como queda evidenciado en otras investigaciones que trabajan el relato docente (Brookfield, 2017; Contreras et al., 2016; Elbaz, 1981; Nocetti et al., 2019; Perrenoud, 2004).

Por otra parte, dado que el SND reúne a profesores en servicio y docentes en formación, la reflexión se transforma en una experiencia colectiva que incrementa las opciones de construcción de saber práctico a partir de la experiencia del otro/a, distanciándose del carácter personal e implícito con que diversos autores han caracterizado este tipo de saber (Connelly & Clandinin, 1995; Contreras & Pérez de Lara, 2010; Elbaz, 1981; Polanyi, 2009). Además, esta experiencia con relatos docentes reafirma la idea de que la explicitación de saberes genera nuevas comprensiones que transforman el sentido de la docencia, acentuándose el proceso de reconstrucción de significados atribuidos a ella (Iglesias et al., 2019).

Asimismo, el carácter colectivo de la experiencia acentuó la percepción de que el SND tiene una función co-formativa, es decir, todos los participantes aprenden de la experiencia docente relatada, independiente de su nivel de formación –ser estudiante o profesor/a en servicio—. Este hallazgo se diferencia de los resultados de otros estudios en que el empleo de relatos docentes mantiene una función auto-formativa (Clandinin, 1985; Landín & Sánchez, 2019; Larrosa et al., 1995; Suárez & Metzdorff, 2018). De este modo, la formación se produce en la trama de relatos docentes que se comparten e interpretan en el grupo, con lo que el foco del aprendizaje deja de ser individual (Anijovich & Cappelletti, 2019; Bolívar, 2002; Guevara, 2018) y da paso a una experiencia formativa colectiva.

Por otra parte, se fortaleció el vínculo escuela-universidad según la experiencia del profesorado, al compartir una experiencia reflexiva formativa con participación de actores de ambas instituciones, ya que de acuerdo con los resultados del estudio la comprensión de la tarea docente se incrementó con la experiencia del otro/a. Entonces, se produce una ruptura de la asimetría epistemológica representada por la provisión de conocimientos teóricos por parte de la universidad. Y, contrario a lo anterior, ya no se trata de un conocimiento superior al otro, sino de un diálogo que articula conocimientos teóricos, experiencias y saberes docentes. Así, este espacio de construcción y reconstrucción de relatos docentes responde a uno de los desafíos más relevantes de la política pública: la desarticulación entre el plan de formación y los requerimientos de la realidad escolar (Tenorio, Jardi & Ibáñez, 2020; Zeichner, 2010). La

experiencia de participación en el SND de profesores en servicio, formadores de docentes y docentes en formación representa una experiencia reflexiva, colaborativa y formativa, ya que se trata de un espacio en que todos los actores interactúan en una relación horizontal que favorece el intercambio de experiencias relacionadas, lo que significa un incremento de la comprensión y el aprendizaje docente, generando una mayor disposición a nuevas formas de entender y vivenciar la docencia, no solo en la universidad, sino también en la escuela. Entonces, en el colectivo se produce una relación en que el colectivo construye y reconstruye el conocimiento y el saber docente.

Cabe destacar que, producto de esta experiencia de formación colaborativa, donde todos aprenden mutuamente, los profesores se sintieron valorados y reconocidos como sujetos que construyen saberes prácticos que dan sentido a la práctica docente. Asimismo, en el colectivo se explicitó y propició la circulación del saber práctico, experiencia que estimula la comprensión y el desarrollo docente, coincidiendo con los resultados de la experiencia denominada Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas que normalmente se ha llevado a cabo con docentes en servicio y que demuestra un fuerte impacto en el proceso de profesionalización docente (Suárez & Metzdorff, 2018).

Finalmente, la formación práctica habitualmente promueve el empleo de distintos dispositivos para estimular la práctica reflexiva, pero mantiene un carácter individual. A la luz del conocimiento actual se requiere idear experiencias formativas interinstitucionales, interdisciplinarias y colectivas que enriquezcan el desarrollo docente en doble dirección, es decir, en el ámbito universitario y en el campo educativo. En ese sentido, el SND puede instalarse como un dispositivo que articula y potencia el rol formativo que tiene la propia experiencia docente.

8. Conclusiones

Según la experiencia de profesores y estudiantes que participaron en el Seminario Narrativo Docente (SND) cambió el significado de la reflexión docente, dejando de ser concebida como un proceso evaluativo e individual. Esto es un tema para relevar porque contrarresta importantes barreras para la práctica reflexiva presentes en las instituciones educativas: el miedo a ser juzgado y la fuerte competencia entre el profesorado.

Además, esta propuesta metodológica demuestra que el análisis reflexivo de los relatos de experiencias compartida entre profesores y docentes en formación genera un espacio que incrementa la comprensión e interpretación de la acción profesional, abriéndose a la construcción colectiva de nuevos sentidos para la docencia. De este modo, la reflexión que

suscita la participación en el SND favorece la identificación y construcción de saberes en el marco del diálogo reflexivo que se produce en todas las etapas de la lectura y conversación en torno a las historias relatadas.

Por otra parte, los participantes señalan que se suscita una identificación de los conceptos teóricos que se enseñan en la universidad en la propia vivencia, abriéndose con la ayuda de los otros/as a nuevas comprensiones en el marco de la conversación que se genera en un colectivo con profesores que enseñan distintas disciplinas. Este incremento de la comprensión conceptual producto de la reflexión sobre la propia experiencia da cuenta de un proceso formativo reflexivo que sobrepasa propuestas basadas en la aplicación de la teoría en la práctica. De esta manera, el SND posibilita la significación de los conceptos y su recreación a partir de la experiencia.

En el contexto anterior, se hace especialmente claro el potencial co-formativo que tiene la narrativa cuando se realiza de modo interinstitucional. De acuerdo con lo anterior, los conceptos enseñados en la universidad se reconocen en la experiencia docente relatada y se resignifican al conectarse con las interpretaciones de los demás participantes del colectivo. Asimismo, el desplazamiento de la conciencia hacia lo vivido ayuda al profesorado en ejercicio y en formación a reconocerse como sujetos constructores de saberes profesionales.

La experiencia formativa vivida en el SND ofrece una opción alternativa de vinculación entre la Escuela-Universidad, al favorecer la articulación entre el saber práctico que se gesta en la experiencia y conocimiento teórico enseñado en la universidad. De igual modo, disminuye la asimetría epistemológica entre estos saberes, aumentando la consistencia entre los objetivos de aprendizaje de los programas de formación ofrecidos en la universidad y los conocimientos y habilidades que se requieren para realizar un buen trabajo formativo en las instituciones educativas. Por consiguiente, esta investigación muestra que es posible cambiar el tipo de relación que se establece tradicionalmente entre la universidad y las instituciones educativas, en que la primera provee las prescripciones para la práctica docente y en el espacio escolar se busca la efectividad conforme los principios teóricos establecidos en el ámbito educativo. En otras palabras, el profesorado comienza a reconocerse como generador de saberes prácticos que son valorados por los formadores y los que están en plena formación y, de este modo, la experiencia relatada interpela la teoría y posibilita nuevas comprensiones de la acción docente que va transformando el sentido de la acción profesional.

Los hallazgos de la investigación plantean desafíos en tres ámbitos: la política pública, las instituciones formadoras de docentes y las instituciones educativas.

- A nivel de política pública, se sugiere examinar el significado que se está transmitiendo de práctica reflexiva, a fin de reconocer las barreras que dicha concepción puede estar generando, especialmente cuando se considera que la racionalidad técnica no se condice con el desarrollo de una postura reflexiva.
- A nivel de la universidad, los hallazgos muestran que es posible cambiar la forma de vincularse con el personal de educación, al reconocer que el saber práctico que ellos construyen es valioso para la formación inicial docente.
- A nivel de las instituciones educativas, los resultados del estudio demuestran que el profesorado es constructor de saberes pedagógicos, siendo necesario generar espacios para exponerlo públicamente, con el propósito de que sea validado por el personal de educación.

Este trabajo presenta algunas limitaciones: primero, no se encontraron estudios con una experiencia interinstitucional e interdisciplinaria que analizara las implicaciones de la escritura de relatos en relación con la práctica reflexiva y la construcción de saberes prácticos, lo que dificultó la discusión de los resultados. Segundo, el muestreo cualitativo desarrollado para la selección de los profesores en servicio no consideró el criterio de años de experiencia, desaprovechando esa posibilidad de triangulación de la experiencia. Finalmente, este estudio se limita a un conjunto de profesores y docentes en formación que pertenecen a contextos particulares limitando la transferencia de estos hallazgos a otros contextos.

A modo de proyección, en futuras investigaciones se debería analizar la experiencia de un mayor número de casos a nivel nacional, para estimar el alcance de lo encontrado en otras universidades regionales del país. Además, se proyecta realizar un estudio que analice los cambios que experimentan los profesores guías en relación con su rol formativo luego de participar del SND. Finalmente, convendría describir qué ocurre con la disposición a la práctica reflexiva en los docentes en formación luego de que participan en el SND.

Agradecimientos

Esta investigación se realizó en el marco del proyecto Fondecyt de Iniciación 11190899, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Además, se valora el trabajo colaborativo de académicos de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad de Concepción y de profesores de la comunidad educativa local de dos provincias de la región del Biobío.

9. Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2019). Documentos narrativos y práctica reflexiva en la formación de profesores. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (28), 37-58. Recuperado desde <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1619>
- Arrepol, C. (2019). Formación inicial de Profesores de Historia y Geografía: Sus enfoques formativos, la construcción de su saber pedagógico y profesional. Análisis desde las voces del profesorado en Chile. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 28, 69-80. Recuperado desde https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10101/pr.10101.pdf
- Bawaneh, A., Moumene, A. & Aldalalah, O. (2020). Gauging the Level of Reflective Teaching Practices among Science Teachers. *International Journal of Instruction*, 13 (1), 695-712. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1239304.pdf>
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(1), 123-141. [doi:10.1080/14623943.2014.982525](https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525)
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Béjar, O. (2021). La Práctica reflexiva en la Universidad Iberoamericana: Rutas Formativas y Área de Reflexión Universitaria. *Zona Próxima*, 34, 123-138. Recuperado desde <https://orcid.org/0000-0001-6941-1279>
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. Recuperado desde <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- [Brookfield](#), S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. Nueva York: [John Wiley & Sons Inc.](#)

- Clandinin, J. (1985). Personal Practical Knowledge: A Study of Teachers Classroom Images. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 361-385. [doi:10.1080/03626784.1985.11075976](https://doi.org/10.1080/03626784.1985.11075976)
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). *Stories of experience and Narrative inquiry*. Barcelona: Leartes.
- Contreras, J., Arbiol, C., Armaus, R., Blanco, N., Gabbarini, P., López, A., Ventura, M. (2016). *Tensiones Fructíferas: Explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Correa Molina, E., Chaubet, P., Collin, S., & Gervais, C. (2018). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 71-86. [doi:10.4067/S0718-07052014000200005](https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005)
- Domingo, A. (2021). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 1-21. [doi:10.14482/zp.34.370](https://doi.org/10.14482/zp.34.370)
- Elbaz, F. (1981). The Teacher'S Practical Knowledge: Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71. [doi:10.1080/03626784.1981.11075237](https://doi.org/10.1080/03626784.1981.11075237)
- Flick, W. (2022). *An introduction to Qualitative research*. New York: Sage Publications.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Guevara, J. (2018). Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. *Pedagogía y Saberes*, 48, 127-139. Recuperado desde <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n48/0121-2494-pys-48-00127.pdf>
- Hizmeri, J., Hormazábal, R., Nocetti, A. & Guzmán, P. (2021). Acoger la vida para encender lo educativo. Una indagación narrativa de experiencias vividas por futuras docentes. *Aula Abierta*, 50(3), 729-736. [doi:10.17811/rifie.50.3.2021.729-736](https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.729-736)
- Iglesias, M., Moncho, M., & Lozano, I. (2019). Repensando la formación teórica a través del prácticum: Experiencias de una docente novel. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 23, 49-64. [doi:10.18172/con.3557](https://doi.org/10.18172/con.3557)

- Korthagen, F. (2010). La relación entre teoría y práctica en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198005.pdf>
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Vol. 2). Madrid: Morata.
- Landín, M., & Sánchez, I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, XXVIII(54), 227-242. [doi:10.18800/educacion.201901.011](https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011)
- Lara-Subiabre, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educacional*, 58(1),4-25. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.802>
- Lara-Subiabre, B., & Angulo-Brunet, A. (2020). Reflexiones de profesores chilenos en contextos de evaluación docente. *Perspectiva Educacional*, 59(3), 24-44. [doi:10.4151/07189729-Vol.59-Iss.3-Art.1083](https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.3-Art.1083)
- Larrosa, J., Armaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N., Connelly, F., Clandinin, J., & Greene, M. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Lotter, C., & Miller, C. (2017). Improving Inquiry Teaching through Reflection on Practice. *Research in Science Education*, 47(4), 913-942. [doi:10.1007/s11165-016-9533-y](https://doi.org/10.1007/s11165-016-9533-y)
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Resultados nacionales evaluación docente 2018*. Recuperado desde <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14547>
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Resultados nacionales evaluación docente 2019*. Recuperado desde https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14861/Resultados_EvDoc2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Educación de Chile. (2021a). *Estándares de la profesión docente: Marco para la buena enseñanza*. Recuperado desde <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021b). *Estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial docente*. Recuperado desde <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/>

- Nocetti, A., Hizmeri, J., & Arriagada, J. (2019). Narrativas, prácticas reflexivas y saberes pedagógicos en docentes en formación. *Revista Panamericana de Pedagogía, Saberes y Quehaceres Del Pedagogo*, 28, 203-228. Recuperado desde <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1673>
- Nocetti, A., & Medina, J. (2018). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista educación*, 43(1), 152-169. [doi:10.15517/revedu.v43i1.28041](https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041)
- Nocetti, A. (2016). *Experiencia de reflexión de estudiantes de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales en las asignaturas de prácticas pedagógicas y profesional en una universidad de la región del Bio Bio, Chile* (Tesis Doctoral). Recuperado desde <https://www.tesisenred.net/handle/10803/393952>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao.
- Polanyi, M. (2009). *Personal Knowledge. Towards a Post-critical Philosophy*. Chicago: University of Chicago.
- Recchia, S., & Puig, V. (2019). Early childhood teachers finding voice among peers: A reflection on practice. *New Educator*, 15(1), 51-65. [doi:10.1080/1547688X.2018.1433344](https://doi.org/10.1080/1547688X.2018.1433344)
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. México D.F: Siglo XXI.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: Un enfoque de construcción y disputa. *Educacao e Pesquisa*, 43(1), 97-111. [doi:10.1590/S1517-9702201701158626](https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701158626)
- Salinas, Á., Rozas, T., & Cisternas, P. (2018). El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile. *Perfiles Educativos*, 40(161), 87-106. [doi:10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58402](https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58402)
- Salinas Quintanilla, A., & De La Fuente Rodríguez, P. (2021). Práctica reflexiva, tarea pendiente en el practicum del estudiante normalista. *Zona Próxima*, 34, 163-186. [doi:10.14482/zp.34.371.13](https://doi.org/10.14482/zp.34.371.13)
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesionales*. Barcelona: Paidós.

- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stake, R. (2013). Estudios de Casos Cualitativos. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Las estrategias de investigación Cualitativa* (pp. 154-197). España: Gedisa.
- Suárez, D., & Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Revista de Educación*, (28), 49-74. Recuperado desde <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/78/55>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S.A.
- Tardif, M., & Núñez, J. (2018). La noción de profesional reflexivo en educación: actualidad, usos y límites. *Cuadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411. [doi:10.1590/198053145271](https://doi.org/10.1590/198053145271)
- Tajeddin, Z. & Aghababazadeh, Y. (2018). Blog-Mediated Reflection for Professional Development: Exploring Themes and Criticality of L2 Teachers' Reflective Practice. *Tesl Canada Journal*, 35 (2), 26-50. doi.org/10.18806/tesl.v35i2.1289
- Tenorio, S., Jardí, A., & Ibáñez, N. (2020). Intersección escuela-universidad: un espacio híbrido de colaboración para fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 88-110. [doi: 10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1071](https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1071)
- Turra-Díaz, O., & Flores-Lueg, C. (2019). La formación práctica desde las voces del estudiantado de pedagogía. *Ensaio*, 27(103), 385-405. [doi:10.1590/S0104-40362018002601517](https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601517)
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Vélez, A., González, C., & Bravo, P. (2018). Ciclos reflexivos y comunidad de aprendizaje: Hacia el cambio en la práctica pedagógica en docentes de ciencias naturales. *Revista Electrónica de Innovación En Enseñanza de Las Ciencias*, 2(1), 74-98. Recuperado desde https://www.researchgate.net/publication/332866440_Ciclos_reflexivos_y_comunidad_de_aprendizaje
- Vidal, P., & Nocetti, A. (2020). El portafolio de desempeño pedagógico (PDP) en la evaluación del docente en Chile. *Revista Panamericana de Pedagogía, Saberes y Quehaceres del*

Pedagogo, 29(2020), 133-154. Recuperado desde
<https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1613>

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 123-149. Recuperado desde
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198007>