



Significado de práctica reflexiva de docentes en servicio: una experiencia vivida en el Seminario Narrativo Docente

Yocelin Fernanda Chávez Donoso

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Mail: ychavez@magisteredu.ucsc.cl

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9640-6302>

Jessica Andrea Bórquez Mella

Universidad Católica de Temuco

Mail: jeborquez@uct.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7954-5983>

Alejandra Viviana Nocetti de la Barra

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Mail: anocetti@ucsc.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2509-8051>

RESUMEN

La práctica reflexiva tiende a ser entendida por el profesorado como un proceso evaluativo que evidencia una racionalidad técnica, lo cual limita su vinculación con la construcción de saberes experienciales. El objetivo fue indagar cómo se transforma el significado de práctica reflexiva de docentes en servicio, a partir de la experiencia vivida en el Seminario Narrativo Docente. La investigación fue interpretativa y participaron 12 profesores en servicio. Las entrevistas realizadas fueron sometidas a un análisis temático que evidenció como resultado la transformación en la acepción, las características y los propósitos de la práctica reflexiva. Se concluye que la transformación de estos tres elementos temáticos, que son parte del significado de PR, se relaciona con un cambio en el tipo de racionalidad. Además, la transformación de estos elementos, permite que los participantes sean impactados por un impulso transformador que modifica la autopercepción y la autoeficacia, dando lugar a un cambio en el rol del profesorado. Lo anterior permitiría reivindicar su labor profesional, reconociéndolos como constructores de saberes.

Palabras clave: desarrollo docente, práctica reflexiva, profesores en servicio, relatos docentes.

Meaning of Reflective Practice for In-Service Teachers: A Lived Experience in the Teacher Narrative Seminar

ABSTRACT

Reflective practice tends to be understood by teachers as an evaluative process that evidences technical rationality, which limits its connection to the construction of experiential knowledge. The objective was to explore how the meaning of reflective practice for in-service teachers is transformed through the lived experience in the Teacher Narrative Seminar. The research was interpretive, and 12 in-service teachers participated. The interviews conducted were subjected to thematic analysis, which revealed a transformation in the definition, characteristics, and purposes of reflective practice. It is concluded that the transformation of these three thematic elements, which are part of the meaning of reflective practice, is related to a shift in the type of rationality. Moreover, the transformation of these elements enables participants to be impacted by a transformative drive that alters self-perception and self-efficacy, leading to a change in the role of the teacher. This, in turn, could reclaim their professional work by recognizing them as builders of knowledge.

Keywords: teacher development, reflective practice, in-service teachers, teaching narratives.



1. Introducción

La reflexión pedagógica es reconocida en el mundo como el motor del desarrollo profesional docente (Domingo, 2021; Perrenoud, 2004; Schön, 1992). En coherencia con lo anterior, en Chile, la política pública en educación declara la importancia de desarrollar prácticas docentes reflexivas individual y colectivamente de manera regular, declarándose explícitamente en varios documentos ministeriales como el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio Educación, 2021), la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Carrasco y González, 2017), las Orientaciones implementación de estándares proyectos colaborativos (Ministerio de Educación, 2024), entre otros. No obstante, todavía no se cuenta con una generación de docentes que se caracterice por una adecuada formación y una disposición favorable para realizar una práctica reflexiva (Nocetti *et al.*, 2024; Perrenoud, 2004).

La práctica reflexiva (PR) es un tema problemático y algunos autores plantean que es más un discurso que una realidad, ya que las universidades no logran desarrollar competencias reflexivas (Russel, 2012). Al respecto, diversos estudios sobre PR muestran que docentes en formación y en servicio entienden la reflexión como un proceso evaluativo (Altalhab *et al.*, 2021; Chikiwa y Graven, 2021; Choy *et al.*, 2020; Gutiérrez *et al.*, 2019; Perrenoud, 2004), lo cual evidencia una reflexión técnica que, según la propuesta de Van Manen (1977), se centra más en la efectividad de la planificación y las estrategias de enseñanza, limitando así el carácter transformador de la PR (Flores-Lueg y Sánchez Novoa, 2023; Lara-Subiabre, 2019; Montoya y Nocetti, 2022; Nocetti y Medina, 2019). Además, en la mayoría de los países se observan obstáculos contextuales como el tiempo, los recursos, la sobrecarga laboral (Bergmark, 2020) y las barreras propias del ejercicio de la profesión para sostener en el tiempo la práctica reflexiva. Así como las escasas oportunidades para interactuar y reflexionar con otros profesores (Parker *et al.*, 2020), la dificultad para conectar la reflexión con la acción (Bergmark, 2020; Cholifah *et al.*, 2020) y los programas de formación desconectados de la realidad del aula (Cholifah *et al.*, 2020). Por lo anterior, es necesario avanzar en investigación sobre estrategias para la PR que posibiliten, tanto tiempo y espacio para reflexión pedagógica conjunta, como una mayor oportunidad de interacción entre los profesores.

Existen diversas investigaciones con profesores que evidencian que la experiencia con narrativa se vincula a la PR y el desarrollo docente (Hizmeri *et al.*, 2021; Salinas-Barrios *et al.*, 2023; Suárez *et al.*, 2021), pero se ha investigado insuficientemente qué ocurre con la PR en un colectivo formado por docentes y futuros profesores. Al respecto a nivel nacional, existen resultados incipientes de una experiencia denominada Seminario Narrativo Docente (SND) que consiste en un encuentro virtual en el que docentes y futuros profesores leen y dialogan en torno a relatos de experiencias docentes. En este contexto, las investigaciones evidencian que la reflexión deja de tener un carácter evaluativo y se propicia la construcción de saber práctico, el cual se hace visible en los relatos y, además, comienza a ser valorado como un saber que enriquece los procesos de formación (Nocetti *et al.*, 2023). Esta estrategia formativa se organiza en tres momentos: la

escritura individual de relato, el diálogo en torno a este, a través de un encuentro virtual caracterizado por el trabajo en grupos pequeños de docentes y futuros profesores y, la reescritura individual del relato docente.

En atención a los antecedentes anteriores, se requiere seguir profundizando en la transformación de la experiencia de la PR. Por ello el objetivo fue indagar cómo se transforma el significado de práctica reflexiva de los docentes en servicio que participan de la experiencia de colaboración vivida en el SND.

2. Tipos de racionalidad y significado de práctica reflexiva

A partir de la teoría de los intereses cognitivos propuesta por Habermas, Grundy (1998) da cuenta de la existencia de tres formas de construir el conocimiento que permiten dar sentido a las prácticas curriculares y que admiten tres tipos de racionalidad, las cuales son: técnica, práctica y crítica. En la primera, la realidad se presenta apartada del sujeto, la educación es entendida como una labor verificable y controlable, en la que se reproduce el conocimiento de la cultura dominante. En la segunda, el sujeto se involucra en la realidad con el propósito de comprenderla y mejorarla. De este modo, la educación es entendida como un proceso de construcción social guiado por la interacción, pues el desarrollo de los sujetos involucra la deliberación para interpretar el significado de las acciones. En el tercer tipo de racionalidad, la realidad humana está regida por interacciones mediadas por relaciones de poder que inducen la falsa consciencia, así pues, la emancipación permitiría vislumbrar aquello que es socialmente construido, que se presenta como natural, con sentido de justicia social y el conocimiento de la verdad. Estos tipos de racionalidad, permitirán distinguir los significados asociados a la PR y comprender la influencia que tiene la labor docente y en cómo el profesorado se percibe.

Collin *et al.* (2013) se refieren al concepto de PR como una construcción ambigua y polémica. Por su parte, Correa *et al.* (2014) describen ampliamente la dificultad metodológica que esta implica, no solo porque problematiza la investigación del concepto, sino también, la intervención en este ámbito del desarrollo profesional. En efecto, al ser entendida de distintas formas genera incertidumbre respecto de cómo fomentarla, pues el cómo desarrollarla dependerá del significado atribuido a la PR. Beauchamp (2015) destaca la concepción polisémica del concepto de PR y menciona, además, la brecha existente entre la teoría y la puesta en práctica en contexto de aula. No obstante, Domingo (2021) la concibe como una opción formativa innovadora que articula profunda y significativamente el conocimiento teórico y práctico en los docentes que buscan mejorar su desempeño profesional. Según lo anterior, la existencia de concepciones variadas respecto del significado de PR deja en evidencia la complejidad del proceso, en el cual están presentes elementos teóricos, el contexto en el que las y los docentes desarrollan su labor y los conocimientos adquiridos en la formación inicial.

En la investigación realizada por Nocetti y Medina (2019) se proponen significados de PR influenciados por el tipo de racionalidad que subyace a los planes de formación del profesorado. Estos permiten precisar cómo el profesorado que fue parte del

estudio concibe la PR, debido a su relación directa con un tipo de racionalidad, que posibilita visualizar con claridad la existencia de alguna transformación en el significado tras la participación en la experiencia colaborativa en el marco del SND. En definitiva, la movilidad entre tipos de racionalidad evidencia una transformación en el significado de la PR. Por su parte, Domingo (2021) da cuenta de la opción formativa innovadora de la PR y la articulación que logra del conocimiento teórico y el conocimiento práctico, cuyo propósito es transformar la práctica docente en un proceso de investigación más que en un proceso aplicacionista. En este mismo sentido, Flores-Lueg y Sánchez Novo (2023) señalan que a través de la PR los docentes pueden cuestionar sus creencias y teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, conducente a la generación de un nuevo conocimiento capaz de mejorar y transformar la labor docente. Por tanto, dada esta función de la PR, se destaca la importancia de formar a docentes investigadores, capaces de ser agentes de transformación de la realidad educativa (Vásquez Cuevas, 2022).

3. Estrategias de práctica reflexiva: el Seminario Narrativo Docente (SND)

El SND es una propuesta formativa que invita a los participantes a narrar y reflexionar sobre sus experiencias, promoviendo el diálogo entre docentes en servicio y futuros profesores. Este intercambio permite ampliar la comprensión de los desafíos pedagógicos y descubrir nuevos saberes prácticos (Nocetti *et al.*, 2023).

La estrategia se inicia con un trabajo preliminar, los futuros docentes elaboran una guía que incluye la narración de una experiencia significativa en la escuela, explicando su importancia e identificando el saber práctico que surge de ella. Durante el SND, los grupos se conforman con 5 a 6 personas, incluyendo estudiantes, profesores en servicio y un moderador. Después de una breve presentación, el moderador guía al grupo a través de las siguientes etapas descritas en la tabla 1.

Tabla 1

Etapas del Seminario Narrativo Docente (SND). Elaboración propia en base a revisión Nocetti et al., 2023.

1. Lectura del relato	2. Diálogo en torno al relato	3. Reflexión del autor/a
Un participante comparte su relato, y los miembros del grupo seleccionan una frase significativa en función de sus propias experiencias pedagógicas.	El autor del relato permanece en silencio, mientras los demás comentan las frases elegidas, explicando por qué las seleccionaron y cómo se relacionan con sus vivencias. Luego, el grupo identifica un tema pedagógico central y, para concluir, cada miembro indica si la conversación representó un desafío o un aprendizaje profesional.	El autor responde tres preguntas: cómo se sintió al escuchar las reflexiones del grupo, cómo el diálogo reveló aspectos no previstos de su historia, y sobre qué concepto pedagógico le gustaría reescribir el relato.

Según la clasificación propuesta por Nocetti (2016), la práctica reflexiva es estimulada por la observación (Bórquez-Mella *et al.*, 2020; Nagro, 2020; Saez-Lantaño y Nocetti, 2023), el diálogo (Brockbank y McGill, 2008) y la escritura (Anijovich y Cappelletti, 2019; Bugueño *et al.*, 2020; Salinas-Barríos *et al.*, 2023; Suárez *et al.*, 2021), siendo el SND una combinación de escritura y diálogo. Al respecto, Bruner (1990) señala que los relatos ayudan a las personas a comprender su propia vida y la de los demás, mientras que Farrell (2018) destaca la importancia de que los maestros reflexionen sobre su enseñanza, integrando emociones para afrontar los desafíos con nuevos recursos internos. Pinar (2004) afirma que las narrativas reorganizan el conocimiento y promueven transformaciones en la práctica docente. En general, la narrativa favorece la reflexión sobre el conocimiento práctico y la vida personal (Anijovich y Cappelletti, 2019). En este sentido, el SND se sustenta en la colaboración entre docentes y estudiantes (Nocetti *et al.*, 2023), alineándose con investigaciones que subrayan la relación entre colaboración y desarrollo profesional docente (Ávalos, 2011). Además, la reflexión colectiva en el SND no solo permite identificar el saber práctico, sino también resignificarlo, contribuyendo a una pedagogía más consciente (Nocetti *et al.*, 2023).

En la actualidad, es reconocido el valor que la colaboración tiene para el desarrollo profesional docente (Ávalos, 2011). En virtud de ello, algunas de estas estrategias han evolucionado a formas que propician la interacción entre participantes en nuevos contextos sociales. Finalmente, el SND es una estrategia pertinente que favorece el desempeño docente, ya que, a través de la escritura y diálogo en torno a relatos docentes, se propicia la reflexión sobre lo vivido y, a partir de ello, en un colectivo, identificar y construir saber práctico (Nocetti *et al.*, 2023).

En este estudio, los participantes que fueron parte de la experiencia que se da en el SND, vivenciaron la lectura de relatos y reflexión sobre la acción en tres momentos distintos: seleccionaron una experiencia y juzgaron, desde la perspectiva del aprendizaje profesional, por qué ese relato es significativo; escucharon los comentarios que realizaron los demás docentes sobre el relato leído; y reescribieron el relato, incorporando los aportes de los demás participantes y los elementos teóricos de la literatura (Nocetti, 2022).

4. Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque interpretativo (Sandín, 2003), centrado en la realidad vivida por los docentes en servicio que participaron de la experiencia colectiva del SND. Se utilizó la metodología cualitativa que permitió recoger de manera sistemática los datos (Pérez Serrano, 1994), y ser reflexivamente conscientes de determinados significados experienciales de los participantes. Además, la utilización del método fenomenológico hermenéutico, permitió considerar como punto de partida el *phatos* que emerge de la experiencia vivida por los docentes en servicio en el SND. De esta manera, el foco estuvo centrado en cómo el profesorado comprende el significado de la PR. Para ello, los participantes del SND fueron entrevistados utilizando el guion que se construyó considerando tres aspectos centrales: el significado de PR, la transforma-

ción del significado de PR y las implicancias de la PR. Esto permitió que los docentes mostraran su experiencia con la PR antes y después de participar en el SND. De este modo se obtuvieron descripciones fenomenológicas que propiciaron la búsqueda de significado por medio de la tematización, la que permitió, a través de las aproximaciones holística, selectiva y detallada, el descubrimiento -producto del análisis- de aspectos temáticos del fenómeno como lo son la acepción, las características y el propósito del significado de práctica reflexiva. De esta manera, guiados por la *epojé*, entendida como una actitud de abstención de juicios o conceptos previos, y la reducción, que se entiende como una actitud de atención, un estilo de pensamiento que retorna al fenómeno mismo (Van Manen, 2016), se propició el acceso a las estructuras de sentido que subyacen a este al fenómeno estudiado.

4.1 Participantes del estudio

Se consideró como participantes del estudio a informantes representativos (Vieytes, 2004), un grupo constituido por 12 docentes en servicio que apoyan los procesos de formación práctica de estudiantes en instituciones universitarias regionales del sur de Chile. Por tal motivo se consideró como criterios de selección, los siguientes:

- Ser docente en servicio de Educación Básica o de Educación Media de Biología y Ciencias Naturales, Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia o Educación Diferencial o Educación de Párvulos.
- Cumplir con el rol de docente colaborador de programas de formación de pedagogía de la región del Biobío.
- Participar, al menos, en un Seminario Narrativo Docente (SND).

Como se observa en la Tabla 2, al utilizar el muestreo de variación máxima (Patton, 2015) y seleccionar casos representativos, el grupo de participantes quedó constituido por: cinco docentes colaboradores principiantes (de 1 a 4 años) y siete docentes colaboradores experimentados (de 5 o más años); por docentes que realizan clases en Enseñanza Básica y Enseñanza Media. Estos profesores, pertenecientes a cinco áreas disciplinares distintas, ejercen su profesión en establecimientos educacionales públicos y particulares subvencionados.

Este estudio se desarrolló bajo criterios de calidad -equivalentes a la noción de validez- tales como credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad (Kvale, 2011; Vasilachis, 2006), lo cual permitió que, durante el desarrollo de la investigación, guiada por la *epojé* y reducción, se pudiesen realizar descripciones detalladas, volviendo siempre la mirada al fenómeno estudiado y considerando las características del contexto y de los participantes. Además, los aspectos éticos, expuestos por Creswell y Poth (2018), se consideraron como principios rectores de esta investigación que es consciente de sus participantes y de su valor para acceder a la experiencia vivida estudiada. Por tal razón, se formalizó su conocimiento respecto de su participación en la investigación, a través del consentimiento informado.

Tabla 2

Participantes. Elaboración propia.

Identificación del participante	Experiencia de servicio	Disciplina	Dependencia
E1	Experimentado	Profesor de Español	Público
E2	Experimentado	Educadora de Párvulos	Público
E3	Experimentado	Profesora de Educación Física	Particular subvencionado
E4	Principiante	Profesor de Cs. Naturales	Público
E5	Principiante	Profesora de Biología y Cs. Naturales	Particular subvencionado
E6	Experimentado	Profesora de Biología y Cs. Naturales	Público
E7	Experimentado	Profesora de Lenguaje y Comunicación	Particular subvencionado
E8	Principiante	Educadora Diferencial	Particular subvencionado
E9	Principiante	Educadora Diferencial	Particular subvencionado
E10	Principiante	Educadora de Párvulos	Público
E11	Experimentado	Profesora de Historia	Particular subvencionado
E12	Experimentado	Profesora de Biología y Cs. Naturales	Particular subvencionado

4.2 Técnica e instrumentos de recopilación de la información

Para esta investigación se utilizó la entrevista semiestructurada (Kvale, 2011), que permitió obtener descripciones de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de PR. Para ello, se construyó un guion con preguntas relacionadas con el significado de PR, la transformación del significado de PR y las implicancias de la PR.

Las entrevistas concluyeron tras lograr la saturación de la información al llegar al participante número doce. Luego, se procedió a su transcripción en archivos de texto formato Word, para importarlos al software Atlas.ti versión 23.2.0 con el cual se analizaron.

4.3 Análisis de datos

Se realizó el análisis temático (Van Manen, 2003) que contempló cuatro momentos, a saber: (1) acceso a la experiencia vivida de los docentes en servicio en el SND; (2) transcripción y edición de la descripción de la experiencia vivida; (3) tematización a tra-

vés de un enfoque holístico, selectivo y detallado y (4) discusión de lectura reflexiva. Estos momentos se desarrollaron a través de la *epojé* y la reducción (Van Manen, 2016) que propiciaron el acceso a las estructuras de sentido que subyacen al fenómeno estudiado.

A continuación, en la Tabla 2 se presenta un ejemplo del análisis temático realizado, específicamente, del tercer y cuarto momento. En el tercer momento se aíslan las afirmaciones temáticas a través de tres modos: desde la aproximación holística, en la que el texto es tratado como un todo y se expresa su significado global; desde la aproximación selectiva, en la cual se focaliza la atención en una frase que destaque, que sea reveladora y; la aproximación detallada, que centra la mirada y cuestiona cada grupo de frases. El cuarto momento, la lectura reflexiva, consiste en la utilización de los existencial como guía para profundizar e interpretar los significados del fenómeno.

5. Resultados

Al analizar la experiencia vivida en el SND se comprendió cómo se transformó el significado de práctica reflexiva, más específicamente, cómo los distintos elementos que componen el sentido que le otorgan a la PR los docentes en servicio se transforman al vivir la experiencia colaborativa de PR en este seminario. En este sentido, desde el fenómeno estudiado, emergió el tema: Transformación del significado de Práctica Reflexiva.

5.1 Categoría: Transformación del significado de práctica reflexiva

En la Figura 1 se observa el tema correspondiente a la Transformación del significado de PR, desde donde se desprenden tres elementos temáticos que componen el significado de PR y

Tabla 2.

Tematización y lectura reflexiva. Elaboración propia.

Tercer momento: Tematización	
Situación	<p>Fragmento 1. Entrevista 8, respuesta a pregunta 6:</p> <p>(F1) “Fue como agregar que la emotividad dentro del aula es algo que debemos contemplar, (F2) que no se hace mucho, (F3) pero trabajamos en un ambiente con seres pensantes y sintientes, (F4) entonces, se me permitió ver también la subjetividad como una experiencia también enriquecedora para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y para crecer en cuanto al actuar profesional (...) (F5) y generar aprendizajes que van más allá de lo elemental, de lo curricular, pero que hacen, en el fondo, que un profesor entienda mejor su trabajo y la importancia de la labor que desempeña, el impacto que produce en las personas, (F6) que muchas veces cuando ya se está trabajando mucho tiempo se va perdiendo un poco esa sensibilidad”.</p>
Enfoque holístico	
¿Qué frase sentenciosa puede capturar el significado fundamental o la importancia del texto como un todo?	La docente comienza a considerar las características del otro que terminan transformando el propósito de su práctica reflexiva.
Enfoque selectivo	
¿qué frase o frases parecen particularmente esenciales o reveladoras sobre el fenómeno o la experiencia que se está describiendo?	<ul style="list-style-type: none"> • “agregar que la emotividad dentro del aula es algo que debemos contemplar, que no se hace mucho” <p>Al participar en el SND se toma consciencia de la importancia de considerar la emotividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “en el fondo, que un profesor entienda mejor su trabajo y la importancia de la labor que desempeña, el impacto que produce en las personas” <p>La docente toma consciencia del efecto de su labor en las personas.</p>
Enfoque detallado	
¿Qué revela esta frase o este grupo de frases sobre el fenómeno o la experiencia que se está describiendo?	<p>Las frases F1, F2 y F3 muestran cómo la experiencia en el SND le (al docente) permite darse cuenta de la necesidad de considerar constantemente la emotividad como un factor al interior del aula, debido a las características intrínsecas de los seres con los cuales trabaja.</p> <p>La frase F4 muestra cómo la docente toma consciencia de los efectos que tiene, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en su quehacer profesional más amplio, el considerar la subjetividad.</p> <p>La frase F5 muestra el doble efecto que puede tener al interior del aula el considerar la subjetividad: generar en los estudiantes aprendizajes que van más allá de lo curricular y el alcance que tiene su labor en las personas.</p> <p>La frase F6 muestra cómo los años de trabajo generan una pérdida de la sensibilidad respecto de la consideración de las subjetividades.</p>
Cuarto momento: Lectura reflexiva	
Tema existencial como guía para la lectura reflexiva	
El espacio vivido	En el fragmento 1, a través de la conversación que surge de la lectura de su propio relato es que el profesor conoce al otro y la relación que este tiene con los otros al interior del aula. Es a través de esta conversación que puede trascender a sí mismo y conectar con el otro, con la comunidad. Por lo tanto, el existencial que sirve de guía para la lectura reflexiva es La relación humana vivida o relacionalidad.
El cuerpo vivido	
El tiempo vivido	
La relación humana vivida	

en los que se puede apreciar una transformación tras vivir la experiencia de colaboración en el SND.

5.1.1 Transformación Aceptación de práctica reflexiva

Una de las transformaciones en la acepción de PR consiste en que, inicialmente, el profesorado la asociaba a un acto individual, en el cual la autocritica favorecía el discernimiento entre aquellos aspectos que se puede mantener o mejorar. Esta acción, desarrollada individualmente, consiste en una conversación consigo mismo en la que los docentes contrastan su experiencia con aquella idea que pudiese permitir un mejor desempeño. Lo anterior, evidencia un enfoque instrumental del ejercicio de la docencia, ya que a través de la reflexión intenta alcanzar ciertos resultados estandarizados.

“el propio docente analiza lo que sucedió en el aula, para, posteriormente, conversarlos con uno mismo como docente, hacer una reflexión, una autocritica, qué se pudo haber mejorado.” (Entrevistado-8)

“el profesional de la educación es capaz de visualizar las estrategias que le han ido dando resultado y cuáles son las que tiene que ir modificando, te lleva a través de tu pensamiento a poder establecer cambios en tu practica pedagógica.” (Entrevistado-6)

La acepción inicial se transforma al considerar la PR ya no como un acto individual, sino más bien como una instancia colectiva, donde los participantes se caracterizan por su naturaleza

distintiva tanto a nivel disciplinar como experiencial. Estos dos últimos aspectos transforman el significado de PR, pues desde una reflexión limitada por la experiencia y conocimiento personal se transita a una reflexión que tiene acceso a un variado conocimiento disciplinar y una vasta riqueza experiencial que posibilita la problematización desde distintas aristas.

“reflexionar de forma colectiva es más enriquecedor, hay diferentes puntos de vista, miradas, edades, épocas de estudio en la universidad (...) te van a aportar desde el lado de la experiencia. Los docentes de otras áreas te pueden aportar al hacer más integral la educación. Entonces, tú haces que tu práctica sea más enriquecedora”. (Entrevistado-6)

También existe una transformación en la acepción del significado de PR al movilizarse desde el análisis y revisión de la propia práctica a entenderla como una instancia de integración de nuevas realidades y perspectivas, lo que facilitaría el aprendizaje en conjunto y convertiría esta instancia en un evento donde la vivencia del otro posibilita enriquecer la propia práctica. El “tú haces que tu práctica sea más enriquecedora” podría hacer referencia a aquel saber construido en esta instancia donde se problematiza un aspecto de la práctica docente, considerando distintas visiones procedentes de la experiencia vivida por los distintos participantes que, además, poseen visiones que están cargadas de variada formación universitaria, disciplinar y experiencia docente-institución, que podrían enriquecer la propia perspectiva en el acercamiento a la experiencia vivida, posibilitando aprehender esta de una manera más integradora y cercana a la realidad de vida.

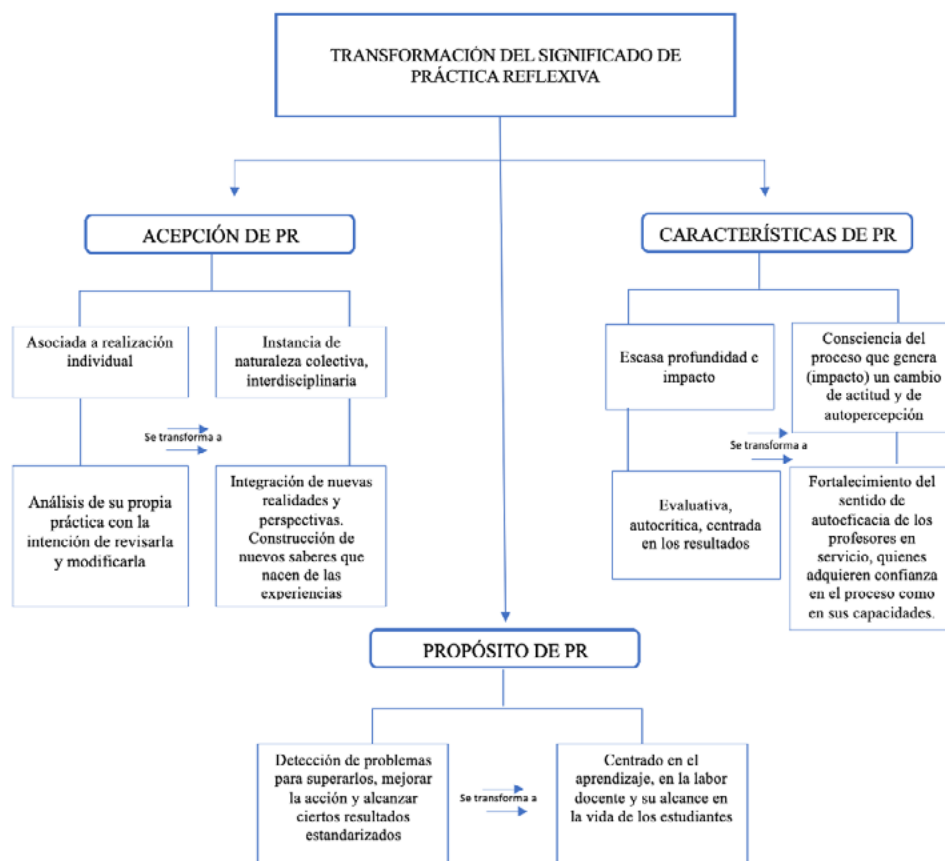


Figura 1. Transformación del significado de Práctica Reflexiva. Elaboración propia.

Lo anterior podría significar, también, una mayor conciencia respecto de los alcances éticos y sociales que tiene la labor docente, pues al exhibirse una variedad de realidades se deja al descubierto la injusticia social provocada por la desigualdad en los distintos contextos educativos. Esto se puede apreciar en el siguiente fragmento que refleja el efecto que tiene en la propia mirada el conocer una realidad diferente a la vivida:

“al escuchar la realidad de otros colegas que tienen que hacer magia con lo que hay, son realidades mucho más crudas a veces (...) porque quizá a mí no me pasa esto, entonces, yo paso por alto algo que quizá yo doy por sentado, pero al escuchar la realidad del otro que no es así, digo -verdad, no me estaba dando cuenta de que esto lo tenía asumido como que era así-”. (Entrevistado-8)

5.1.2 Transformación en el propósito de práctica reflexiva

En relación con la transformación en el propósito de la práctica reflexiva, inicialmente, el profesorado afirma que realiza PR para la mejora continua, relacionada directamente con las acciones desarrolladas por el docente en su labor al interior del aula y cómo éstas son apropiadas o no para un grupo específico de estudiantes, enfatizando el carácter dinámico del contexto y cómo la labor docente debe adaptarse a ese dinamismo. Lo expuesto se puede observar en la siguiente cita:

“(…) para mí es la mejora continua. No quedarse estancado, sino que ir siempre tratando de mejorar e ir visualizando qué cosas te sirven más que otras y qué cosas sirven más en ciertos grupos que otros, porque esto es muy dinámico...” (Entrevistado-6)

Junto a este fin último de mejora, previo a la experiencia en el SND, se aprecia que la identificación de carencias, la detección de debilidades, dificultades o problemas favorecen el mejoramiento de la práctica docente en aspectos específicos como, por ejemplo, enfoques, estrategias, actividades y con los efectos que estas tienen en el aprendizaje de los estudiantes.

“el propósito era para detectar alguna debilidad, alguna carencia, algún problema, alguna dificultad que, mediante la reflexión, pudiésemos mejorar nuestra práctica; mejorar, cambiar, transformar, o perfeccionar.” (Entrevistado-7)

Sin embargo, este propósito que caracteriza a la PR inicialmente, se transforma al dejar de lado, en cierta medida, los resultados y enfocarse en el aprendizaje, es decir, deja de centrarse en el producto y se queda en el proceso considerando, además, el alcance que tiene la labor docente en la vida de los estudiantes. Esta transformación se podría atribuir a la dinámica en la que se desarrolla la PR en el marco del SND, pues posibilita el apartarse de los resultados y considerar derechamente aspectos que movilizan la reflexión hacia una problematización más profunda que pone en relieve aspectos como el impacto emocional y social del quehacer docente al interior del aula.

“Fue como agregar que la emotividad dentro del aula es algo que debemos contemplar (...), se me permitió ver también la subjetividad como una experiencia también enriquecedora para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y para crecer en cuanto al actuar profesional (...) y generar aprendizajes que van más allá de lo elemental, de lo curricular, pero que hacen, en el fondo, que un profesor

entienda mejor su trabajo y la importancia de la labor que desempeña, el impacto que produce en las personas...”. (Entrevistado-8)

5.1.3 Transformación en las características de práctica reflexiva

Inicialmente, debido a la poca sistematicidad, el profesorado caracterizaba la PR como una instancia esporádica y de carácter superficial, de modo que generaba una desvalorización de este proceso, pues era percibido como una acción sin efectos en la realidad educativa.

“la reflexión es, esencialmente, una evaluación, que es puntual, que está orientada hacia el resultado (...) Ahora, si unimos el bajo nivel de profundidad con lo poco sistemático, lo demasiado puntual de las reflexiones, la verdad, la reflexión tenía cero impacto” (Entrevistado-1)

La transformación de estos elementos caracterizadores está dada por los rasgos metodológicos del SND, que permiten al profesorado tener claridad de su actuar, ser conscientes del proceso y del impacto de su labor, de ahí que desencadena un cambio de actitud y autopercepción. Además, la utilización del relato permite volcar la mirada en la experiencia vivida por los docentes, reafirmando su posición como eje generador de situaciones problematizadoras en las cuales poder reflexionar. Lo anterior podría ser la razón de la existencia de una transformación en la autopercepción de los docentes participantes.

“los pasos (...) son más cercanos a ti... contar tu historia, no es como “esto es lo que hice mal”, sino contar mi historia de cómo lo viví y qué es lo que hice. Se acerca más a la forma en que tú trabajas al ser profesor, (...) realmente escribir lo que te pasó, cuándo pasó, por qué crees que pasó eso y hacer ahí mismo la reflexión con otras personas que te van apoyando. Es la realidad misma...” (Entrevistado-4)

La transformación en las características de la PR también está dada a través del desprendimiento del rasgo evaluativo que previamente se les otorgaba debido a los lineamientos del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) y la Evaluación Docente, pues en el SND, la PR se centra en la experiencia misma de quienes participan y generar, desde ahí, transformaciones en la acción docente.

“una de las primeras personas que presentó un relato, lo hizo con temor (...) y en la reflexión y en la conversación surgieron interpretaciones y visiones de lo que ella misma hizo, que valoraron mucho la acción y la hicieron a ella misma cambiar su perspectiva de evaluación (...) entra sintiendo que sus competencias son muy bajas y va en el fondo a exponerse al escarnio público (inclusive lo dijo “ya, aquí está, háganme pedazo”) y sale agradeciendo que se reconozca que ella es una profesional muy competente”. (Entrevistado-1)

Además, el alejarse del carácter evaluativo de la PR, que irrumpe en el proceso natural de intercambio de experiencias, favorece adentrarse en la vivencia misma y el despojarse de la desconfianza, la inseguridad y el temor a ser enjuiciados tras mostrar abiertamente lo experimentado en el aula. El ambiente, generado por las características metodológicas del SND, propicia que la interacción se desarrolle bajo un diálogo igualitario, que valoriza el intercambio comunicativo en la medida en que cada participante posee una riqueza inherente otorgada por su propia experiencia.

“perder un poquito el miedo a la observación docente (...) escuchar en este caso los relatos, y no tener ese miedo a que estén observando (...). Eso te lleva a sentir más tranquilo, a sentirte acompañado, porque te das cuenta que a otras personas también les pasan las mismas cosas y tú pensabas que te pasaban a ti nada más”. (Entrevistado-6)

Lo anterior, propicia que la PR genere un sentido de autoeficacia en los participantes, pues en el intercambio colectivo de experiencias se valoriza la propia realidad generando confianza en el proceso y entre los participantes. Como resultado se fortalece la autopercepción que los docentes participantes tienen de sus capacidades (autoeficacia) y de su impacto en la sociedad. Estas condiciones que posibilitan el intercambio y problematización de experiencias podrían favorecer la construcción de saberes que nacen desde las realidades experimentadas por los docentes en su quehacer diario y que podría significar un acercamiento a aquella instancia que reivindique a las y los profesores como autores de un saber esencial en la labor docente.

“siento que de una u otra forma me lleva a mejorar mi propia práctica, porque (...) lo realizo de manera colaborativa con mi equipo de aula, entonces, es una instancia o es un medio por el cual podemos mejorar muchas situaciones y transformar la realidad educativa”. (Entrevistado-10)

“mi práctica reflexiva no solamente está enfocada a la mejora, sino que también al hacer de mi trabajo como algo más dinámico, algo más estable en el tiempo, algo más participativo dentro de grupos de trabajo que tenemos y eso también me permite a mí generar como una autoconfianza como profesional, sentirme más capacitado, sentirme más en confianza con lo que estoy haciendo y sentirme también más validado...” (Entrevistado-12).

6. Discusión

La práctica reflexiva en la formación docente es un proceso dinámico y participativo que contribuye significativamente al desarrollo profesional y personal de los educadores, tal como lo destacan Mohamed *et al.* (2022), dado que transforma y fortalece el rol del docente (Domingo, 2021; Flores-Lueg y Sánchez Novoa, 2023). Los hallazgos evidencian que el SND, transforma la concepción de la PR, transitando desde un acto individual orientado al perfeccionamiento de estrategias didácticas, hacia un proceso de mayor comprensión de la propia acción docente desde un aprendizaje profesional colectivo, aspecto menos documentado en investigaciones anteriores. Esto refleja un cambio desde un enfoque técnico-instrumental hacia una comprensión más integradora y crítica, como lo sugiere Marshall (2019).

El SND posibilitó un entorno donde la reflexión pasó de ser una actividad de autocritica personal a una instancia colectiva. Esta transformación se alinea con la propuesta de Palacios *et al.* (2021) sobre la construcción de significados a partir de experiencias a lo largo del tiempo. En el SND, el profesorado interactuó y compartió experiencias, lo que permitió una mayor profundización y comprensión de su práctica, destacando la importancia de la colaboración y el diálogo en la reflexión. Además, se reveló que la PR en el SND no solo se centraba en la mejora pedagógica, sino también en comprender y abordar las realidades emocio-

nales y sociales dentro del aula. Esto indica una desviación de la reflexión desde un enfoque puramente evaluativo hacia una perspectiva holística y empática, que es más sensible a la vida de los estudiantes. Estos resultados van en la dirección de investigaciones recientes, las que indican que las narrativas no solo mejoran la docencia, también ayudan a crear una cultura del cuidado colectivo, desarrollar prácticas de enseñanza más empáticas y comprensivas (Colla y Kurtz, 2024; Hopman y Clark, 2023).

En la segunda dimensión, se evidencia un cambio en el propósito de la PR. Inicialmente, enfocada en la mejora continua y la identificación de debilidades o problemas, la reflexión se transformó en una estrategia para integrar nuevas realidades y perspectivas, enriqueciendo así la práctica docente. Esto también, podría estar indicando que la experiencia reflexiva con narrativas se vincula con la reconstrucción de la identidad docente, al reconocerse ajustes del ser profesor y hacer docencia respondiendo a los requerimientos de contextos educativos específicos (Morales-Escobar *et al.*, 2020). Además, resuena con los hallazgos de Suphasri y Chinokul (2021), quienes consideran la PR como una forma de indagación cíclica y sistemática que va más allá de la mera solución de problemas para incluir la comprensión del yo y la conexión con otras experiencias e ideas.

Este enfoque más integrador y profundo de la reflexión implica no solo un análisis técnico de la práctica pedagógica, sino también una comprensión emocional y social más amplia de la enseñanza. La reflexión se convierte en una forma de construir significado a partir de las experiencias en el aula, un proceso que tiene un impacto profundo tanto en los estudiantes como en los profesores. La investigación de Beauchamp (2015) sobre la reflexión en la formación docente destaca la importancia de considerar el contexto y la identidad en el proceso reflexivo, ambos altamente relevantes para este estudio. Además, el SND mostró cómo la PR puede revelar y abordar cuestiones de justicia social y desigualdad en los contextos educativos. Como se observa en el estudio de Lara-Subiabre y Angulo-Brunet (2020), los docentes reflexionan sobre sus decisiones pedagógicas, pero a menudo tienen dificultades para reconocer la construcción de aprendizajes profesionales más profundos, especialmente, referido a las dimensiones éticas y sociales de su labor.

La tercera dimensión de este estudio desvela que el SND posibilita la transformación de las características de la PR. Anteriormente caracterizada por su naturaleza esporádica y superficial, la reflexión tras SND evolucionó hacia un proceso más sistemático y profundo, enfocándose menos en resultados evaluativos y más en el aprendizaje y desarrollo profesional. Esto es coherente con lo descrito por Nocetti y Medina (2019), donde la reflexión docente basada en experiencias interinstitucionales facilita un avance hacia una práctica reflexiva más profunda y significativa. La experiencia del SND desafía la percepción tradicional de la PR como una actividad de autoevaluación con un enfoque técnico. En lugar de ello, se transforma en una instancia de integración de nuevas realidades y perspectivas, fomentando así el aprendizaje conjunto. Este cambio enfatiza la importancia de la PR en la formación docente no solo como una herramienta para mejorar la enseñanza, sino también como un medio para desarrollar mayor conciencia de los roles éticos y sociales de los educadores (Nocetti y Medina, 2019).

7. Conclusiones

Por medio de este estudio se puede concluir que considerar la presencia de la racionalidad técnica tanto en la acepción como en las características y propósitos de la PR que inicialmente tienen los docentes en servicio, permite comprender, a través de la transformación de estos tres componentes del significado de PR, la fuerza movilizadora del SND que posibilita transitar desde una racionalidad técnica a una racionalidad práctica. Lo anterior, porque tras vivir la experiencia en el SND, los docentes en servicio otorgaron a cada componente del significado de PR rasgos que van más allá de la aplicación de ciertos criterios ya establecidos. Entender la PR como un proceso de naturaleza interdisciplinaria, como una instancia que permite la construcción de saberes que nacen de la experiencia, se enfoca en el aprendizaje, en la labor docente y en su implicancia en la vida de los estudiantes, evidencia que los docentes ahora centran la mirada en su práctica, para comprender los significados y valores implícitos en su actuar docente y así juzgar las consecuencias educativas que esto pudiera tener.

En relación con las características que se le otorgaron a la PR tras la participación en el SND, en ellas se puede observar el impacto de lo colectivo en el sentido de autoeficacia de los participantes, pues las características metodológicas del SND, asociadas a la participación por medio del diálogo que nace de la lectura de un relato de experiencia, permiten que los participantes sean conscientes de las características contextuales de su labor generando un impulso transformador en dos niveles: (1) a través del relato de experiencia, que permite al docente verse como generador (autopercepción) de situaciones problematizadoras para reflexionar y, (2) a través del intercambio colectivo, en el que el docente valora la propia realidad, permitiéndole confiar en el proceso, en las personas y en sí mismo (autoeficacia). Lo descrito anteriormente, evidencia un cambio en el rol de los profesores, que permitiría reivindicar su labor profesional, reconociéndolos como constructores de saberes.

En cuanto a las proyecciones, de acuerdo con los hallazgos obtenidos, se observó la existencia de una transformación en los componentes del significado de PR, como resultado se evidencia la transición desde una racionalidad puramente técnica a una más bien práctica. Por tanto, resulta interesante continuar estudios que indaguen bajo qué condiciones se podría presentar una movilidad desde la racionalidad práctica a la crítica.

Una de las limitaciones que presenta este estudio está relacionada con la producción de información, en la que se podría haber utilizado otras técnicas además de la entrevista. Esto hubiese permitido profundizar en el fenómeno estudiado y robustecer la triangulación de datos. Asimismo, otro aspecto a fortalecer en futuras investigaciones es que se podría diversificar las estrategias de muestreo cualitativo empleadas.

Agradecimientos

Este artículo está financiado por el proyecto *Internacionalización Transversal en la UCSC: enfrentando los nuevos desafíos* y vinculado al proyecto *Resignificación de saberes pedagógicos en contextos complejos y diversos a partir de una experiencia con dispositivos de escritura* (CIEDE-UCSC 03), ambos de la UCSC.

Referencias

- Altalhab, S., Alsuhaibani, Y., y Gillies, D. (2021). The reflective diary experiences of EFL pre-service teachers. *Reflective Practice International and Multidisciplinary Perspectives*, 22(2), 173-186. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1865903>
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2019). Documentos narrativos y práctica reflexiva en la formación de profesores. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 28, 37-58. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1619>
- Ávalos, B. (2011). Desarrollo profesional docente en la enseñanza y la formación docente durante diez años. *Enseñanza y Formación del Profesorado*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- 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. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.98>
- Bergmark, U. (2020). Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*, 49(2), 210-224. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011>
- Bórquez-Mella, J., Garrido-Osses, S., y Flores-Gajardo, L. (2020). La filmación de clase en contexto de colegialidad: estrategia que favorece los procesos reflexivos respecto de la práctica pedagógica. *Propósitos Y Representaciones*, 8(SPE1), e500. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE1.500>
- Brockbank, A., y McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Gedisa.
- Bugueño, V., Fierro Becker, F., Vargas, N., y Vivanco, S. (2020). Indagación narrativa y saber docente: Relatos de experiencia de tres profesores/as chilenos/as. *Revista Chilena de Pedagogía*, 2(1), 49-77. <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.60563>
- Carrasco, A., y González, P. (2017). *Sistema de desarrollo profesional docente en la legislación chilena: El liderazgo del director/a* (Nota Técnica No. 6-2017). Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Chikiwa, S., y Graven, M. (2021). How Pre-service Teachers Reflect on their own Mathematics Teaching Practice Compared with the Practice of Others. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 25(2), 211-224. <https://doi.org/10.1080/18117295.2021.1968164>
- Cholifah, A., Asib, A., y Suparno, S. (2020). In-service EFL teachers engagement in reflective practice: what tools do in-service teachers utilize to reflect their teaching? *Pedagogy Journal of English Language Teaching*, 8(1), 24-33. <https://doi.org/10.32332/pedagogy.v8i1.1960>
- Choy, S. C., Dinham, J. Y., y Williams, P. (2020). Comparing reflective practices of pre-service teachers in Malaysia and Australia: A mixed-methods approach. *Issues in Educational Research*, 30(4), 1264-1285. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.228315>
- Colla, R. H., y Kurtz, C. F. (2024). Storying research: Exploring the benefits of participatory narrative inquiry as a methodology for wellbeing research. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.1007/s41042-024-00014-3>

- Collin, S., Karsenti, T., y Komis, V. (2013). La práctica reflexiva en la formación inicial del profesorado: Críticas y perspectivas. *Práctica reflexiva: perspectivas internacionales y multidisciplinarias*, 14, 104-17. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>
- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S., y Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios pedagógicos*, 40(especial), 71-86. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>
- Creswell, J., y Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE.
- Domingo, Á. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 3-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Farrell, T. S. (2018). Operacionalización de la práctica reflexiva en profesores en formación de segundas lenguas. *Revista de Formación de profesores de segundas lenguas*, 1(1), 1-20. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0873>
- Flores-Lueg, C., y Sánchez Novoa, S. (2023). Prácticas reflexivas implementadas en el desarrollo del prácticum, en perspectiva de docentes en formación de Educación Básica. *REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 47-64. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1693>
- Gutiérrez, M. V., Adasme, M. A., y Westmacott, A. (2019). Collaborative Reflective Practice: Its Influence on Preservice EFL Teachers' Emerging Professional Identities. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(3), 53-70. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2019.120736>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del Currículum*. Ediciones Morata.
- Hizmeri, J., Hormazábal Fajardo, R., Nocetti De la Barra, A., y Guzmán Córdoba, P. (2021). Acoger la vida para encender lo educativo. Una indagación narrativa de experiencias vividas por futuras docentes. *Aula Abierta*, 50(3), 729-736. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.729-736>
- Hopman, J., y Clark, T. (2023). Finding a way: What crisis reveals about teachers' emotional wellbeing and its importance for education. *Education Sciences*, 13(11), Artículo 1141. <https://doi.org/10.3390/educsci13111141>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lara-Subiabre, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 4-25. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.802>
- Lara-Subiabre, B., y Angulo-Brunet, A. (2020). Reflexiones de profesores chilenos en contextos de evaluación docente. *Perspectiva Educacional*, 59(3), 24-44. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.3-art.1083>
- Marshall, T. (2019). The concept of reflection: A systematic review and thematic synthesis across professional contexts. *Reflective Practice*, 20(3), 396-415. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1622520>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Estándares de la profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas (CPEIP).
- Ministerio de Educación de Chile (2024). *Orientaciones etapa de implementación de proyectos colaborativos (Adeco 2024)*. Ministerio de Educación de Chile
- Mohamed, M., Rashid, R. A., y Alqaryouti, M. H. (2022). Conceptualizing the complexity of reflective practice in education. *Frontiers in Psychology*, 13, Artículo 1008234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1008234>
- Montoya, P., y Nocetti, A. (2022). Enseñanza online y práctica reflexiva del profesorado durante la pandemia en la provincia de Concepción. *Revista Realidad Educativa*, 2(1), 7-38. <https://doi.org/10.38123/rre.v2i1.197>
- Morales Escobar I., Correa Londoño M., y Salgado Guzmán A. (2020). Saberes pedagógicos en la enseñanza de la lengua castellana. Un enfoque biográfico narrativo para la interpretación de la identidad docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 529-538. <https://doi.org/10.5209/rced.65848>
- Nagro, S. (2020). Reflexionar sobre los demás antes de reflexionar sobre uno mismo: uso de evidencia en video para guiar las prácticas reflexivas de los candidatos a docentes. *Journal of Teacher Education*, 71(4), 420-433. <https://doi.org/10.1177/0022487119872700>
- Nocetti, A., y Medina, J. L. (2019). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 43(1), 152-170.
- Nocetti, A. (2016). *Experiencia de reflexión de estudiantes de pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales en las asignaturas de Práctica pedagógica y profesional en una universidad de la región del Biobío en Chile*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona]. Universidad de Barcelona.
- Nocetti, A. (2022). *Práctica Reflexiva para la Formación y Desarrollo Profesional Docente*. Perú: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Nocetti, A., Muñoz, M., Sáez, A., Montoya, P., y Bustamante, Á. (2023). Experiencia Reflexiva en el Seminario Narrativo Docente: un puente entre la Universidad y la Escuela. *Perspectiva Educacional*, 62(1), 33-60. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.1-art.1414>
- Nocetti, A., Pérez-Villalobos, C., y Philominraj, A. (2024). Obstacles to a favorable attitude towards reflective practices in pre-service teachers in training. *European Journal of Educational Research*, 13(1), 145-157. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.1.145>
- Palacios, N., Onat-Stelma, Z., y Fay, R. (2021). Extending the conceptualisation of reflection: making meaning from experience over time. *Reflective Practice*, 22(5), 600-613. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.193899>
- Parker, M., Chróinin, D., Coulter, M., McFlynn, P., y Walsh, C. (2020). 'Finding the image': using photos to give voice to teacher educator professional learning. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 11(2), 110-128. <https://doi.org/10.1080/25742981.2020.1757476>
- Patton, M. (2015). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Routledge.
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(2), 15-22.

- Sáez-Lantaño, A., y Nocetti, A. (2023). Teachers' reflective experience through classroom video observation. *European Journal of Educational Research*, 12(4), 1755-1766. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.4.1755>
- Salinas-Barrios, I., Del-Pozo-Valdés, F., y González-Carrillo, N. (2023). Indagación narrativa del aula: Relatos de la práctica para el aprendizaje y desarrollo profesional docente. *Estudios pedagógicos*, 49(2), 299-319. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052023000200299>
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Graw Hill.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Suárez, D., Dávila, P., Argñani, A., y Caressa, Y. (2021). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Suphasri, P., y Chinokul, S. (2021). Reflective practice in teacher education: Issues, challenges, and considerations. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 62, 236-264. https://www.culi.chula.ac.th/publicationonline/home_p1.php
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with way of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-208.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y escritura fenomenológica*. Editorial Universidad del Cauca.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Vásquez Cuevas, Y. A. (2023). Revisión de literatura sobre la práctica reflexiva pedagógica del docente, como un camino a la innovación en la apropiación de saberes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1691-1714. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4516
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de a investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Editorial de las Ciencias.