



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ISBN 978-956-6143-39-0

La Reflexión: Orientaciones didácticas para potenciar su desarrollo en la Formación Inicial Docente



Ana María Figueroa Espínola
Javiera Arancibia Zeballos
Michael Barrera Reyes
David Román Soto

La Reflexión

Orientaciones didácticas para potenciar su desarrollo en la Formación Inicial Docente

Ana María Figueroa Espínola
Javiera Arancibia Zeballos
Michael Barrera Reyes
David Román Soto

Prólogo: Dra. Nolfi Ibáñez Salgado

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Santiago de Chile
2025

Figuroa Espínola, Ana María ... [et al.]

La reflexión : orientaciones didácticas para potenciar su desarrollo en la formación inicial docente / Ana María Figuroa Espínola, Javiera Arancibia Zeballos, Michael Barrera Reyes, David Román Soto ; prólogo de Nolfá Ibáñez Salgado. — Santiago de Chile : Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 2025.

85 p.

ISBN 978-956-6143-39-0

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Departamento de Eucación Diferencial

Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago – Chile

Maquetación

Pablo Diez de Medina Neira

Diseño de cubierta

Héctor Caruz Jara

ISBN 978-956-6143-39-0



Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional

Contenido

Prólogo	7
Introducción	11
Capítulo 1: La reflexión docente y su desarrollo en el transcurso formativo	15
Capítulo 2: Herramientas que propician el desarrollo de la reflexión en la FID	29
Capítulo 3: La necesidad de una taxonomía	43
Capítulo 4: Propuesta Didáctica	59
Palabras finales	67
Referencias	73

Prólogo

Este libro presenta una propuesta innovadora orientada a la formación inicial docente, y tiene méritos que van más allá de los rigurosos análisis sobre la importancia de la reflexión en la formación que están presentes en varios de sus capítulos, de su amplia fundamentación teórica y referencial, e incluso de su propuesta de una taxonomía para el trabajo pedagógico con la reflexión en la formación docente. En efecto, uno de los mayores méritos, a mi juicio, reside en que sus autores, distinguidas académicas y académicos del Departamento de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, plasman aquí el resultado de sus propias trayectorias docentes como formadoras y formadores de profesores en lo relativo a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y sus contextos de desempeño; es decir, al resultado de la reflexión sobre la propia experiencia. En efecto, las y los autores han sido estudiantes de pedagogía en la misma universidad, por lo que este libro reflejaría, en algún modo, aquello que sintieron como carencia en dicha formación respecto a la reflexión, también refleja el propósito decidido de aportar a superar dicha carencia a través de sus prácticas como formadores y, lo más relevante, hacer aquello de modo riguroso, a través de una investigación que les permitiera relevar los relatos de sus propios estudiantes, sistematizarlos y analizarlos para mostrar, operacionalmente, cómo la reflexión sobre la práctica pedagógica y sus contextos puede ser la base para sistematizar tipos de acciones que faciliten dicha reflexión, así como a distinguir distintos niveles en ese proceso. Como señalan los autores, “*la formación de profesoras y profesores reflexivos no es un acto espontáneo, sino que el resultado de decisiones pedagógicas con intención y fundamento metodológico*”.

Como se dijo antes, la fundamentación teórica en este libro es amplia, lo que permite al lector interesado tener los datos para profundizar en aquello que se ha estudiado en torno a la relevancia de la reflexión en la práctica docente como un aspecto formativo, en distintos lugares del mundo y en diferentes contextos, así como elementos de la política pública chilena al respecto. Se plasman aquí distintas propuestas existentes para categorizar la reflexión sobre la práctica en la formación, las que son analizadas críticamente. Esta extensa fundamentación sirve de base para la propuesta propia de una Taxonomía de reflexión en el marco de la formación inicial docente, basada en la experiencia como tutores de práctica de los autores y en el resultado de la investigación realizada para este propósito donde *“la reflexión no se reduzca a un ejercicio individual ni instrumental, sino que se constituya como una práctica crítica, colaborativa y con perspectiva transformadora”*.

La propuesta describe y analiza herramientas para la reflexión propuestas por diversos autores para facilitar al formador o formadora el trabajo pedagógico de la reflexión, describiendo y analizando cada una de ellas y derivando en la selección de aquellas consideradas más relevantes para la propuesta de Taxonomía, como la autobiografía y el análisis de incidentes críticos. Del mismo modo, se determina una progresión que se inicia previo a que el o la estudiante tenga su primer contacto con el futuro contexto de desempeño profesional, implicando así también una reflexión sobre la carrera profesional que se ha escogido, el por qué se ha escogido y las proyecciones que tiene. Lo anterior, es un aporte a la superación de una de las principales problemáticas de la etapa inicial de la formación docente: que las y los estudiantes que ingresan a pedagogía tengan claridad de la responsabilidad que les cabe no sólo en la formación académica, sino también en la formación humana y ciudadana de sus futuros estudiantes.

La propuesta de una Taxonomía para la reflexión en la formación docente es resultado de investigación, destaca el necesario acompañamiento al estudiante de pedagogía en el transcurso de su formación, en los distintos momentos de práctica.

La propuesta establece tres niveles de reflexión; Dialógico, Descriptivo y Transformativo, y categorías de desarrollo Inicial, Intermedia y Competente, para cada uno de esos niveles, complementando cada nivel y categoría con ejemplos. Los ejemplos permiten al lector comprender a cabalidad cada nivel y cada categoría, tanto a través de la concreitud del relato de la o el estudiante que participó en el proceso investigativo, como de aquellos que fueron creados para el último nivel. Sin duda, en cada caso, los ejemplos constituyen un elemento relevante para quien adopte esta propuesta en la formación docente inicial.

Finalmente, debo expresar que ha sido muy grato para mi escribir este prólogo e invitar a leer el libro que, sin duda, constituye un aporte a la formación inicial docente y demuestra las competencias pedagógicas, investigativas y de innovación de sus autores.

Nolfa Ibáñez Salgado

Introducción

Este libro surge fruto de un trabajo en equipo que se inicia el año 2023 con la adjudicación del proyecto **Niveles de reflexión en los textos narrativos de estudiantes que cursan las prácticas iniciales en la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Especial con Especialidad en Comunicación y Lenguaje, o Educación de las Personas Sordas, o en Aprendizaje**, financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. El equipo de trabajo estuvo conformado por los/as académicos/as Ana María Figueroa Espínola, Javiera Arancibia Zeballos, Michael Barrera Reyes y David Román Soto.

Como equipo de investigación, tutores de prácticas progresivas y docentes de la carrera antes señalada, nos hemos ocupado de monitorear y aportar en el desarrollo de la competencia reflexiva durante diversos momentos del trayecto formativo, no solo en las prácticas progresivas, sino también en todo tipo de actividad curricular. En consecuencia, nos propusimos develar los niveles de reflexión que se presentan en las escrituras narrativas de estudiantes que cursan las prácticas I, II y III de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Especial con Especialidad en Comunicación y Lenguaje, o Educación de las Personas Sordas, o en Aprendizaje y su incidencia en el proceso de Formación Inicial Docente (FID).

En dicho camino, surge el cuestionamiento acerca de cómo analizar los niveles reflexivos, a partir de lo cual construimos la ***Taxonomía de reflexión en el marco de la Formación Inicial Docente***, nutrida por una basta revisión teórica. Esta taxonomía permitió distinguir e identificar, dentro de un mismo nivel de reflexión, diversas categorías de desarrollo y sus respectivos contenidos. En consecuencia, se convierte en un instrumento útil para

una mediación más efectiva hacia niveles superiores de reflexión, lo que permite aportar a la mejora de la FID, constituyéndose en la columna vertebral del presente libro.

En específico, en el proceso de la investigación antes mencionada, hemos analizado los escritos de profesores/as en formación, utilizando algunas escrituras narrativas como instrumentos didácticos para favorecer el desarrollo de la competencia reflexiva de profesores/as en formación, quienes se encuentran cursando las prácticas I, II y III de la carrera ya señalada. Así, durante la práctica I “Rol e identidad docente” y práctica II “Educación parvularia”, los/as estudiantes en cuestión trabajan con relatos autobiográficos; y durante la práctica III “Educación Básica”, analizan una experiencia crítica vivida durante su enseñanza básica.

De esta manera, se hizo revisión de las autobiografías y el análisis de incidentes críticos de nuestros estudiantes. A la luz de aquello y como se mencionó anteriormente, nos vimos en la necesidad de profundizar en los tipos y/o niveles de reflexión que en la literatura se distinguen, como también indagar sobre qué reflexionan los estudiantes de pedagogía en distintos momentos del trayecto formativo, momento en el cual se construye la taxonomía.

En un primer momento de este texto, se abordan distintas epistemologías, significados y comprensiones acerca de la reflexión. A su vez, desarrollamos algunas posibilidades respecto a cómo abordar, durante todo el trayecto formativo, el trabajo de la competencia reflexiva, no solo como algo exclusivo de las prácticas progresivas, señalando que la reflexión es sobre teoría y práctica de manera articulada. Luego, abordamos algunos instrumentos de escritura narrativa, como la autobiografía y el análisis de Incidentes críticos, profundizando en la forma en que estos instrumentos pueden favorecer la reflexión de profesores/as en formación.

En el penúltimo apartado de este trabajo, presentamos y desarrollamos la propuesta llamada *Taxonomía de reflexión en el marco de la Formación Inicial Docente*, la cual busca ser un aporte para mejorar el acompañamiento al desarrollo de la competencia reflexiva, culminando con una propuesta didáctica para fomentar el desarrollo de esta competencia. Se da cierre a este escrito con

unas palabras finales, las que surgen a modo de reflexión producto de la investigación, la experiencia de acompañar prácticas y de la escritura de este mismo texto.

Esperamos que este libro sea un aporte concreto para quienes forman profesores/as y comparten con nosotros/as la relevancia de potenciar el desarrollo de la competencia reflexiva en la FID.

Capítulo 1

La reflexión docente y su desarrollo en el transcurso formativo

El presente capítulo presenta como eje articulador el posicionamiento de la reflexión como pilar en la Formación Inicial Docente. A partir de aquello, se revisan diversas perspectivas teóricas y políticas públicas, develando como se desarrolla esta reflexión en Chile y su relevancia en la construcción de la Identidad Profesional Docente, el pensamiento crítico y su articulación con la teoría para un quehacer transformador.

Existen muchas discrepancias sobre el cómo se conceptualiza y desarrolla la reflexión en la FID (Beauchamp, 2015, Kuswando, 2017), no obstante lo anterior, es clara su identificación como un aspecto clave en la formación de profesores (Correa *et al.*, 2014), dado que impulsa el pensamiento crítico sobre el quehacer docente, beneficiando la construcción de identidad profesional (Figuroa *et al.*, 2023; Vanegas, 2016) y facilitando la construcción de conocimiento teórico y práctico (Buchanan, 2015; Korthagen, 2017; Resch & Schrittmesser, 2021; Cantón & Tardif, 2018). En este capítulo, se realizará una contextualización sobre las diferentes comprensiones de la reflexión en la FID, señalando lo que la política educativa en Chile indica al respecto, como también, dando cuenta de las diversas comprensiones teóricas de este concepto, las diferentes formas de desarrollarla y/o posibilitar en la formación de profesores, tomando una posición al respecto.

¿Qué entiende el MINEDUC sobre profesores/as reflexivos/as?

En Chile, la formación de un profesorado que reflexione sobre su quehacer está al debe, lo que se observa en la baja evidencia de que esta meta formativa se esté alcanzando (Tagle, 2011; Lara-Subiabre, 2018; Lara-Subiabre *et al.*, 2015; Salinas *et al.*, 2018; Sierra Suazo y Mansilla Sepúlveda, 2024). En efecto, investigaciones sobre este fenómeno dan cuenta de que existe superficialidad en la reflexión alcanzada en la trayectoria formativa por parte de quienes estudian pedagogía, limitando el poder transformador de sus prácticas pedagógicas (Lara-Subiabre, 2018; Tagle *et al.*, 2023), como también, una baja problematización en torno a los diversos contextos sociopolíticos en los que se ejerce la docencia (Salinas *et al.*, 2018).

Las dificultades señaladas se relacionan con la baja presencia de estrategias formativas que favorezcan una reflexión compleja, mediada por un acompañamiento en dichos procesos reflexivos (Ruffinelli, 2017; Ryan, 2013; Tagle *et al.*, 2023; Torres, 2020). También, los escasos vínculos entre la reflexión pedagógica y las dimensiones sociales del ejercicio docente, han limitado la posibilidad de construir

una comprensión más situada del rol profesional (Salinas *et al.*, 2018; Vanegas y Fuentealba, 2019). De esta forma, destaca la necesidad de dar relevancia a la reflexión en la FID y proponer alternativas para su abordaje (Chávez *et al.*, 2021; Dalsgaard, 2020; Resch & Schritteser, 2021).

Desde las últimas décadas del siglo XX, la FID ha estado en el centro de diversas reformas educativas orientadas a mejorar la calidad de los sistemas escolares, dejando huellas en las trayectorias formativas del profesorado (Clandinin & Connelly, 1996; Hernández y Rifà, 2011). En este contexto, en América Latina se han implementado políticas que buscan asegurar su calidad académica a través de la creación de instituciones rectoras para esta formación profesional, el establecimiento de estándares, la implementación de sistemas de acreditación y el levantamiento de lineamientos curriculares (UNESCO, 2017).

El posicionamiento ministerial en Chile sobre la reflexión de profesores y profesoras de educación especial, está presente en tres marcos referenciales: *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para las Carreras de Pedagogía en Educación Especial/Diferencial* (CPEIP, 2021), el *Marco para la Buena Enseñanza* (MBE) (MINEDUC, 2021) y los criterios de la Evaluación Nacional Diagnóstica carreras de pedagogía (END), explicitados en los documentos llamados *Informe resultados evaluación nacional diagnóstica de la formación inicial docente* (CPEIP, 2016, 2017, 2018, 2019, 2021, 2022, 2023, 2024).

A continuación, detallaremos su contenido y acercamientos, identificando racionalidades que les subyacen.

Refiriendo al primer documento señalado, la descripción del “Dominio D - responsabilidades profesionales” señala que las y los docentes deben cuestionar regularmente sus prácticas. Así, a través de la reflexión individual y colectiva, el profesorado re conceptualiza el cómo, el por qué y el para qué de su quehacer profesional, involucrándose en un aprendizaje profesional de manera continua, fomentando de esta manera la transformación de su práctica (CPEIP, 2021). Este dominio conceptualiza la reflexión en base a Van Manen (1977, en CPEIP, 2021), estableciendo una jerarquía que va desde niveles principiantes a expertos, avanzando de un quehacer descriptivo, hacia un análisis con base en marcos

conceptuales y éticos que permitan discutir y conceptualizar el ejercicio profesional (CPEIP, 2021).

Lo anterior coincide con el MBE, en tanto éste último señala que la reflexión puede desarrollarse en niveles de progresión. Más aún, en su estándar 11, se expresa que un buen docente “Indaga y reflexiona, de manera individual y colectiva, sobre su práctica, para revisar sus creencias, generar nuevos conocimientos, transformar su ejercicio profesional y mejorar las oportunidades de aprendizaje que ofrece a sus estudiantes” (CPEIP, 2021, p. 62). Así, en ambos documentos, tanto conceptual como racionalmente, se entienden los procesos reflexivos docentes como posibilitadores de interpretación y comprensión de los fenómenos educativos, posicionándose en una racionalidad práctica (Grundy, 1991), puesto que establecen un vínculo en el cómo la reflexión conlleva cambios en las condiciones concretas del ejercicio docente.

Lo observado en los criterios de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) (CPEIP, 2024) para carreras de pedagogía refiere discursivamente a la reflexión crítica, buscando evaluar cómo la reflexión puede modificar su actuar pedagógico, transformando y actualizando su práctica, con la finalidad de promover el acceso, participación y aprendizaje. Si bien este documento incorpora conceptualmente la “reflexión crítica”, lo que podría llevar a considerar a una racionalidad de ese tipo, no posiciona al acto reflexivo como un proceso que permita la toma de conciencia y acción sobre su realidad socio-histórica (Grundy, 1991). Es decir, a pesar de que conceptualmente se apele a un carácter crítico respecto de la reflexión, la racionalidad se mantiene en el ámbito práctico.

Así, es posible señalar que el MINEDUC posiciona la reflexión del profesorado en la mejora del desempeño particular, sin orientarla como un catalizador de la transformación social, diferenciándose así de un enfoque crítico (Zeichner, 1993). Por otro lado, llama la atención la disonancia conceptual entre los documentos que orientan la formación y desempeño docente (Estándares Pedagógicos y MBE) con los criterios para evaluar la FID, dado que pueden generar confusiones conceptuales

sobre lo que se evalúa y se espera sobre el profesorado, en específico, de sus procesos reflexivos y las finalidades que éstos pueden tener: Es decir, racionalidades prácticas o críticas.

La formación de un profesorado Reflexivo: Revisión de diversos posicionamientos

Los recientes cambios en los ámbitos social y educativo han llevado a la necesidad de renovar el currículo de la FID (Lagos San Martín & López López, 2020), con el fin de dar respuesta a las nuevas exigencias del sistema. Esto ha planteado el desafío de garantizar la calidad de la trayectoria curricular en la formación docente (Cacciuttolo *et al.*, 2018).

Así, la reflexión ha sido considerada como vital en el desarrollo de los y las docentes (Darling-Hammond, 2006; Korthagen & Vasalos, 2005; Tse, 2007; Zeichner & Flessner, 2009; Zeichner, 2010). Sin embargo, su enfoque, en la práctica, ha estado más bien desde un desarrollo individual que colaborativo. Generalmente, se ha privilegiado un proceso de desarrollo y activación de la reflexión interna y/o personal sobre aspectos cognitivos, afectivos y experienciales de su propio proceso formativo (Zavershneva & Van der Veer, 2018); también, la relevancia otorgada se ha focalizado en las posibilidades que brinda para la mejora de su desempeño en la práctica (Dalsgaard, 2020; Leijen *et al.*, 2014). A nuestro parecer y de acuerdo con Canabal (2018), dichos enfoques no son suficientes, dado que se corre el riesgo de caer en el autoengaño, limitando la visión y análisis de variadas experiencias formativas, propias del compartir con pares.

Por otra parte, coincidimos con Vanegas y Fuentealba (2019) cuando plantean que “los procesos reflexivos durante las prácticas pedagógicas de formación inicial se han caracterizado por su sentido instrumental para el diseño de clases lineales y el fortalecimiento de debilidades y vacíos asociados al dominio de los contenidos disciplinares” (p. 120). Esto puede indicar que la finalidad de la práctica se centra en el dominio de contenidos, por sobre el desarrollo de competencias profesionales tan relevantes como lo son el trabajo colaborativo y la reflexión docente.

A partir de lo anterior, resulta relevante identificar y analizar brevemente algunas definiciones de la “reflexión” desde una perspectiva histórica, para luego precisar a qué nos referimos con este constructo.

El punto de partida de las preocupaciones sobre la reflexión en educación se encuentra a inicios del siglo XX con Dewey (1933), quien señala que la sobrecarga a la que estaba expuesto el docente le obligaba a mecanizar los procesos de enseñanza aprendizaje, dejando de lado la práctica reflexiva, la conciencia sobre su actuación y desempeño profesional. Posteriormente, Schön (1983) indica que existe una desconfianza en la labor del profesorado ya que su actuación estaba marcada por una racionalidad técnica, en este sentido, el autor advierte que en la formación del profesorado predominaba la creencia en que, primero, debía formarse teóricamente, para posteriormente poder ir a la práctica.

A partir de lo señalado por ambos autores, es posible comprender la existencia de una separación del binomio teoría-práctica, destacando así, la importancia de superar dicha artificiosa situación. Por lo anterior, se propone armonizar este binomio, desarrollando procesos que impliquen una interrogación permanente sobre la acción efectuada. En concordancia con Gorichon (2021), para realizar esta acción en la práctica, es indispensable recurrir al conocimiento teórico. La separación entre teoría y práctica resulta forzada, en tanto, una no se sustenta sin la otra.

En cuanto a la reflexión propiamente tal, Dewey (1933) señala que “el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente, y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostiene y las conclusiones a las que tiende” (p. 27) Así, el autor indica que la reflexión implica distintos momentos, entre los que se distinguen:

1. El inicio del acto reflexivo, donde surge el cuestionamiento (la duda), realizando una pausa.
2. El momento de búsqueda del cuestionamiento, lo que permite esclarecer la duda.

Considerando los aportes de Dewey, Schön (1983,1987) elabora el concepto de práctica reflexiva, articulando la teoría y la práctica. El autor integra un aspecto que, a su juicio, Dewey no consideró, aportando así un enfoque situado de la reflexión. Esto quiere decir que este cuestionamiento inicial surge en y con un contexto particular que debe considerarse. A su vez, Schön aporta tres elementos relevantes para caracterizar la reflexión: conocimiento en la acción, reflexionar en la acción y la conversación reflexiva con la acción.

Otros autores indican que la experiencia no garantiza aprendizaje y que, para que eso ocurra, se requieren tres condiciones: la primera se refiere a las oportunidades de aprendizaje durante la trayectoria formativa, orientadas a lograr ser profesor reflexivo (Perrenoud, 2001a); la segunda, corresponde al cuerpo de conocimientos teóricos construidos a partir de la articulación teórico práctica (Perrenoud, 2001b); la tercera, se refiere a la reflexión de docentes con más experiencia que favorezcan este proceso, evitando una actividad descontextualizada o que sólo recurra al sentido común (Sanyal, 2014). De esta forma, coincidimos en que, para que los procesos reflexivos constituyan posibilidad de aprendizaje, se requiere la actuación de terceros, sea estructurando la situación reflexiva, o bien, aportando al desarrollo de una reflexión contextualizada, en diálogo con referentes teóricos relevantes y atingentes.

Por su parte, Ruffinelli (2018), en coherencia con Gervais *et al.* (2008), posiciona a la reflexión como una metacompetencia, social y recursivamente construida, cuya sistematización de procesos cognitivos permite poner en perspectiva consciente la práctica, revisándola a la luz de la experiencia y los saberes especializados, con el fin de reconfigurar el quehacer pedagógico, transformarlo y mejorarlo, incidiendo en el desarrollo profesional. Así, concordamos en que la separación entre teoría y práctica pierde asidero en el campo reflexivo, y de esta manera, se posiciona el valor social de la misma.

Desde el enfoque crítico, se afirma que se investiga y reflexiona con el fin de transformar la práctica educativa, interrogando las condiciones sociales de la experiencia docente. Es decir, se considera a la reflexión como una herramienta al servicio del mejoramiento de la práctica, pero también, como un

catalizador para el abordaje social, subrayando su importancia para la transformación (Zeichner, 1993). En línea con lo anterior, Marín-Cano *et al.* (2019), señalan que la reflexión es un elemento activo, que rememora la acción, permite la construcción de sentidos ante los procesos, problemas y restricciones que nacen de las acciones educativas, permitiendo así reconstruir estos significados y proporcionando un plan para construir a partir de dichos significados.

Sin embargo, dichos procesos no se generarían de manera automática o innata. Concordamos con Domingo (2009), cuando señala que las capacidades reflexivas son producto de una acción rigurosa y constante, que implica el uso de un análisis sistemático, señalando que se trata de una actitud más que de una estricta competencia metodológica. Así, ésta puede desarrollarse a través de la verificación de los medios intelectuales de la reflexión: capacidad de análisis de y en la acción; juzgar por uno mismo las acciones realizadas (metacognición); y el aprender de la experiencia. Por lo tanto, su desarrollo requiere de compromiso y de una disposición emocional que haga posible este ejercicio.

En línea con lo anterior, Canabal *et al.* (2017) señalan que “el hábito de la reflexión crítica necesita ser ejercitada ya que sin soporte o ayuda de un par con más experiencia o de un profesor guía y/o tutor de práctica el profesorado en formación no la adquiere de manera natural” (p. 44). De esta manera, es posible señalar que la reflexión hace posible la transformación de las prácticas de docentes en formación, puesto que se amplían las posibilidades de las relaciones entre sujetos, conocimientos y culturas involucradas. Sin embargo, para que aquello suceda, es necesario tener un marco referencial claro, una estructura y/o guía que lo oriente y un espacio social en el que se comparta e impacte.

Junto con lo anterior, como académicas y académicos que forman profesores/as y acompañan diversas prácticas, se hace necesario destacar a lo menos tres grandes elementos a considerar para la formación de profesionales reflexivos que indican (Saiz y Susinos, 2014), los cuales se han evidenciado en la experiencia en el rol de docentes tutores/as de

actividades curriculares prácticas: *La relevancia de la biografía de los profesores/as en el desarrollo de sus prácticas; la reflexión como práctica colaborativa; la indagación sobre la propia práctica como dinamizador de los procesos reflexivos.*

A continuación, detallaremos cada uno de estos elementos.

a. La relevancia de la biografía de los profesores/as en el desarrollo de sus prácticas

Quienes estudian pedagogía ingresan al sistema educativo con un número considerable de creencias implícitas sobre el profesorado, el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre su rol y el de sus estudiantes, lo que se ha ido construyendo biográficamente a lo largo de su proceso de escolarización y que, inevitablemente, incide en sus actuaciones pedagógicas (Bullough, 2000; Clandinin y Connelly, 2000; Kelchtermans, 2009).

Según Zárata-Montero (2016), es común que a quienes estudien pedagogía se les consulte sobre lo que esperan de un curso en específico, pero que en pocas oportunidades se les consulta sobre las razones para estudiar esta carrera. Para la autora, esta pregunta resulta fundamental, dado que:

“a partir de las vivencias y aprendizajes en la familia y en el sistema educativo preuniversitario, tomamos decisiones sobre qué carrera deseamos estudiar y en el caso de la docencia iniciamos nuestros estudios con una idea sobre lo que significa enseñar y cómo enseñar (...) la formación y quehacer docente están permeados de estos recuerdos y aprendizajes que se enriquecen y perfeccionan, siempre y cuando se reflexione sobre estos; de lo contrario, se corre el riesgo de reproducir aquello que no queremos. (Zárata-Montero, 2016. p. 85).

Por tal razón, revisar esos sistemas de creencias construidos por medio de la escritura narrativa favorece comprender la propia biografía, contribuyendo a promover cambios y aprendizajes que modifiquen las prácticas tradicionales, constituyéndose en un activador de procesos reflexivos, el que aporta información importante de las diversas etapas que ha vivido quien se forma en la docencia (Haas Prieto y Reyes Santander, 2021). Este

elemento será profundizado en el capítulo que explicita los instrumentos de las escrituras narrativas que a juicio de este equipo de investigadores favorecen el desarrollo de la reflexión.

b. La reflexión como práctica colaborativa

Comprender la reflexión como una práctica colaborativa implica reconocer que esta se potencia al desarrollarse entre pares, bajo la configuración de espacios formativos para aquello (García Campos *et al.*, 2022). Esta interacción permite dar significado a las situaciones desde distintos marcos de interpretación, lo que favorece el cuestionamiento de los supuestos que habitualmente se aceptan en la práctica. A esta idea se refiere Liston y Zeichner (1993) al hablar de la *reflexión en cuanto a práctica social*, la cual supone reflexionar con otros sobre el proceso pedagógico en curso.

En esta línea, el proceso reflexivo de carácter transformador, se reconstruye sobre la base de disposiciones emocionales positivas y del surgimiento de una genuina curiosidad intelectual, orientada a indagar en las condiciones, causas y consecuencias asociadas a situaciones de carácter complejo y origen multivariado (Figueroa *et al.*, 2022, p. 139). Esta perspectiva nos remite a la teoría sociohistórica cultural de Vigotsky, al fundamentar la práctica colaborativa en la mediación, sea entre pares, o bien, con un otro más experimentado, lo que contribuye al cambio educativo (Krichensky y Murillo, 2018).

Desde este enfoque, las comunidades de aprendizaje representan una forma concreta de materializar la reflexión como práctica colaborativa. Por tanto, una comunidad de aprendizaje es un grupo profesional e interdisciplinario que, desde la confianza y el respeto mutuo, toma decisiones conjuntas en base a valores y visiones compartidas (Figueroa *et al.*, 2022). La relevancia de estas comunidades radica en que promueven mejoras en la experiencia pedagógica a través de un intercambio profesional dialógico (Figueroa Céspedes, 2019; Fullan & Hargreaves, 2012), marcado por un alto compromiso de sus participantes.

Dicho intercambio se produce mediante un “liderazgo distribuido”, es decir, requiere del esfuerzo sostenido de todos los docentes en un entorno acogedor y seguro que permita compartir inquietudes profesionales (Figueroa Céspedes, 2019; Jáuregui, 2022), con el fin de apoyarse mutuamente en la indagación reflexiva de los efectos de aprender sobre su propia práctica y los efectos de esto

en la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes (Rebollo *et al.*, 2021). Por tanto, una comunidad de aprendizaje debe favorecer la complejización de la actividad reflexiva entre quienes la integran, conectando la teoría con la práctica (Garzón Castrillón, 2020).

Según Figueroa *et al.* (2022), este tipo de comunidades existe principalmente entre colectivos de docentes en ejercicio que comparten un mismo territorio. No obstante, durante la FID, los estudiantes de pedagogía tienen escasas oportunidades de participar en comunidades de aprendizaje entre pares. En efecto, dado que la colaboración constituye el eje principal de estas comunidades, consideramos que la competencia profesional del trabajo colaborativo debiese desarrollarse desde las etapas iniciales de la formación, facilitando los procesos reflexivos durante las prácticas tempranas y promoviendo una mejor disposición hacia el trabajo colaborativo al momento de ingresar al ejercicio profesional.

c. La indagación sobre la propia práctica como dinamizador de los procesos reflexivos

La Formación Inicial Docente (FID) debe incorporar el desarrollo de habilidades indagativas que permitan investigar la propia práctica con un propósito claro, mediante un método sistemático y en colaboración con otros (Espinoza Freire, 2020). Esta orientación favorece que los futuros docentes reflexionen sobre su experiencia y cultura educativa, reconfigurando de forma progresiva el currículum y los métodos de enseñanza, con el propósito de convertirse en investigadores de su propio quehacer pedagógico (Cochran-Smith *et al.*, 2009; Mule, 2006; Price, 2001). Así, en palabras de Muñoz y Garay (2015)

“Las instituciones educativas que forman maestros deben reflexionar sobre la trascendencia de los programas ofrecidos, dando mayores espacios reflexivos en sus currículos a la investigación como una forma eficaz de evitar el futuro fracaso de los profesores en las escuelas.” (p. 394)

En este marco, resulta fundamental que los estudiantes participen en experiencias prácticas en contextos reales y diversos durante su proceso formativo, lo que contribuye a reconstruir sus representaciones sobre el rol profesional que ejercerán, pudiendo investigar el propio quehacer. Este proceso se sostiene en el diálogo constante entre la investigación-acción y la práctica-reflexión, generando un intercambio formativo enriquecedor (Pérez, 2010).

Así, este tipo de indagación, fomenta el cuestionamiento, análisis crítico y la generación de nuevas estrategias de actuación, reconceptualizando las creencias y teorías implícitas al quehacer educativo (Domingo, 2021).

La integración sistemática de estas experiencias en la FID permite generar espacios en los que los estudiantes de pedagogía puedan transformarse en sujetos críticos y reflexivos, capaces de construir y reconstruir sus vivencias pedagógicas desde la interacción con otros. En este sentido, una vivencia profunda y reflexiva habilita procesos de transformación del pensamiento, las emociones y la acción profesional (Mezirow, 2000; Gouthro, 2014), lo que, al compartirse con otros, fomenta la retroalimentación, el intercambio de perspectivas y la construcción de una visión más amplia del fenómeno educativo (Salinas-Barrios *et al.*, 2023). Así, diversos autores (Alliaud, 2015; Contreras, 2013; Suárez, 2015) coinciden en que la formación docente debe considerar dos ejes centrales: la relación con el estudiantado y la relación con el conocimiento, ambas mediadas por la reflexión y la búsqueda de sentido pedagógico. Este enfoque busca preparar a los futuros docentes para habitar de mejor manera la complejidad de la sala de clases, activando la experiencia como recurso formativo.

Desde esta perspectiva, el sentido de la enseñanza se desplaza desde una práctica centrada en actuar sobre otros, hacia una práctica basada en la relación, donde se aprende a vincularse con la cultura desde la propia experiencia, desarrollando conciencia de sí y de los fundamentos que sostienen el quehacer pedagógico. Una manera de abordar esto en la formación inicial docente es la investigación narrativa del aula, la que permite reflexionar sobre las decisiones tomadas, impulsando el cambio en las prácticas de aula y contribuyendo al aprendizaje colectivo (Salinas-Barrios *et al.*, 2023).

En esta línea, Contreras (2013) sostiene que se trata de una formación orientada a desarrollar la disposición para construir saberes desde la propia experiencia, es decir, reflexionando sobre lo vivido, lo pensado y lo actuado. Esta reflexión no busca únicamente explicar lo ocurrido, sino identificar aquello nuevo que emerge de la experiencia y dotarlo de sentido pedagógico.

En conclusión, la formación de un profesorado reflexivo exige una comprensión compleja y situada de los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de la FID, donde la reflexión no se reduzca a un ejercicio individual ni instrumental, sino que se constituya como una práctica crítica, colaborativa y con perspectiva transformadora. Tal como hemos argumentado, reflexionar implica articular teoría y práctica, dialogando con otros y asumiendo una actitud de indagación permanente sobre la propia acción.

Para ello, como parte de las estrategias a desarrollar en la formación de profesores, consideramos que resulta imprescindible promover experiencias formativas que contemplen la propia biografía, como un espacio en el que se motive la colaboración entre pares y la investigación de la práctica, como dimensiones interdependientes del desarrollo profesional. Lo anterior, es una alternativa para formar docentes capaces de resignificar sus experiencias, construir saber pedagógico desde la práctica y enfrentar con compromiso ético y crítico los desafíos de la educación contemporánea.

Capítulo 2

Herramientas que propician el desarrollo de la reflexión en la FID

En el capítulo dos se describen herramientas narrativas que promueven la reflexión en la Formación Inicial Docente, enfocándose, especialmente, en la escritura de autobiografías y análisis de incidentes críticos. De esta manera, se establece el cómo estas narrativas favorecen el vínculo entre la vivencia con la teoría educativa, potenciando el proceso de construcción de la Identidad Profesional Docente y el desarrollo del pensamiento crítico en su formación.

Por más de una década, como equipo académico hemos acompañado procesos de prácticas progresivas en distintos contextos educativos. Esta trayectoria nos ha permitido constatar, en consonancia con diversos autores (Coll & Solé, 2007; García Cabrero *et al.*, 2008; Loughran, 2002a; Schön, 1983), la importancia de generar espacios sistemáticos de reflexión antes, durante y después de la práctica, pues estas instancias permiten atender la complejidad de dimensiones involucradas en el quehacer docente.

Atendiendo a la relevancia que tiene la reflexión en el trayecto formativo (Tianen *et al.*, 2024), sostenemos que es especialmente necesario favorecer, de manera intencionada, espacios reflexivos previos al inicio de cada práctica. En línea con autores que destacan la importancia de este momento reflexivo (Cadiz, 2021; Chávez Rojas *et al.*, 2023; Nurhidayah & Wirza, 2024), creemos que su implementación contribuye a desarrollar una mirada analítica respecto del sentido del quehacer docente, su propósito formativo, las características propias de los espacios y niveles educativos en los que se desempeñan, entre otros factores.

A partir de la discusión en torno a cómo articular espacios de reflexión en el trayecto formativo de las prácticas progresivas, la carrera en donde nos desempeñamos ha determinado que la Práctica Inicial debe centrarse en la construcción del rol e identidad profesional, enfocando el acompañamiento en experiencias de observación e indagación sobre cómo los profesores (as) guía han configurado su identidad profesional y cómo actúan en diversos contextos educativos. Simultáneamente, a través de una propuesta didáctica específica (Román *et al.*, 2023), se propicia que las y los futuros docentes reflexionen tempranamente sobre su decisión de ingresar a la pedagogía, explorando las experiencias de vida que influyeron en su decisión, las expectativas que tienen respecto a su futuro ejercicio profesional y los contextos en los que desean desempeñarse.

En el caso de prácticas intermedias, se ha optado a una reflexión orientada al quehacer didáctico de quien realiza la

práctica, involucrando una mirada crítica antes y después de la clase respecto a sus procesos de planificación y evaluación, buscando fortalecer progresivamente su saber pedagógico. Finalmente, en las prácticas situadas al final del trayecto formativo, los espacios de reflexión se enfocan en la evaluación del logro de objetivos propuestos durante su formación, así como en la identificación de oportunidades de mejora y proyecciones para el ejercicio profesional, propiciando así una mirada crítico-transformacional sobre su quehacer como profesional.

De este modo, la lógica progresiva que orienta la inserción práctica no solo obedece a criterios de gradualidad en el desarrollo de competencias profesionales, sino que reconoce el valor de lo biográfico como punto de partida imprescindible para la construcción de la identidad docente. Recuperar las experiencias escolares pasadas, las motivaciones personales y las expectativas iniciales de las y los futuros profesores permite comprender que el ser docente no se inicia en el aula universitaria, sino que se va tejiendo a lo largo de la vida en diálogo con hitos, recuerdos y referentes significativos. Al situar estas dimensiones en el centro de la reflexión inicial, se habilita un proceso formativo más consciente y profundo, en el cual la observación y el análisis crítico del quehacer docente encuentran raíces en la propia historia de vida. De ahí que las prácticas intermedias y finales cobren sentido no como momentos aislados, sino como instancias que se enlazan con esa biografía en transformación, permitiendo que el tránsito formativo sea vivido como una experiencia integral, donde lo personal y lo profesional se articulan para proyectar una docencia comprometida, crítica y transformadora frente a los desafíos educativos actuales.

En este marco, si bien hemos argumentado la relevancia de generar espacios de reflexión en las distintas etapas de la formación práctica, consideramos que no basta con sostener conversaciones o con promover el análisis espontáneo de experiencias. Por el contrario, creemos que es necesario contar con herramientas didácticas que favorezcan una reflexión profunda, sistemática y crítica, pudiendo recurrir a métodos ya existentes, o bien, crear los propios. Uno de los métodos que hemos recogido para favorecer los procesos reflexivos corresponden al enfoque

biográfico-narrativo. A continuación, se revisan algunos antecedentes de la escritura narrativa, señalando qué posibilidades nos ofrecen para favorecer procesos reflexivos en las diversas prácticas del trayecto formativo.

Narración y reflexión

Ricouer (1987) señala que

“La vida sólo se comprende a través de las historias que contamos sobre ella, entonces, podemos decir que una vida examinada es una vida narrada. [...] Aprendemos a convertirnos en el narrador de nuestra propia historia sin que nos convirtamos por entero en el actor de nuestra vida” (pp. 20 y 21).

En coherencia con esta perspectiva, destacamos la escritura como un dispositivo didáctico que permite mirar las vivencias personales y profesionales como un sustrato fértil para el propio aprendizaje (Goodson, 2010). Siguiendo a Pañagua *et al.* (2019), consideramos que las palabras median en la construcción de saberes basados en la experiencia, posibilitando dar sentido a lo vivido.

De acuerdo con Van Manen (2003), a través de la narración construimos significado sobre lo que vivimos, transitando de la vivencia a la experiencia y fomentando el desarrollo de saberes. Esta afirmación se ve fortalecida desde el enfoque biográfico-narrativo, dada la concepción de la palabra como vehículo de la reflexión, como se señaló anteriormente. En esta línea, González-Monteagudo (2017), sostiene que este tipo de metodologías permite co-construir conocimiento desde la propia experiencia, activando procesos de aprendizaje crítico. De esta forma, la narración tiene un valor epistemológico, en tanto genera nuevos saberes disciplinares y prácticos (Buitrago Malaver, 2018).

Carlino (2005), plantea que la escritura que se requiere en la formación de las y los futuros(as) docentes dista de aquella que predomina en el ámbito académico, caracterizada por su impersonalidad y un énfasis, casi exclusivo, en lo teórico. El mismo autor advierte que, para que la escritura tenga carácter formativo, debe partir desde una indagación personal y reflexiva, tensionando lo vivido con el análisis crítico. En este proceso, la

escritura permite al futuro docente situarse en una dimensión temporal: hablar desde dentro del relato, pero con la posibilidad de tomar distancia respecto de sus propias ideas, teniendo así la posibilidad de examinarlas y, en algunos casos, transformarlas. Por ello, para que la escritura tenga un carácter formativo, quien escribe debe focalizarse en el análisis y reflexión de algunas experiencias de vida significativas, que le permitan comprender cómo se han configurado sus creencias, imaginarios y concepciones.

Las narrativas pueden entenderse como estructuras textuales que detallan experiencias en una línea de tiempo y espacio. Como mencionan Connelly y Clandinin (1995), corresponde al estudio de “la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (p. 11). Esta idea respalda el trabajo con escrituras narrativas como un conjunto de relatos que, sometidos a un proceso reflexivo, pueden contribuir a transformar los contextos educativos. Nuestra experiencia en el trabajo con esta perspectiva en la FID confirma su potencial en espacios colaborativos, ya que permite tensionar e interrogar nuevas formas de nombrar y enfrentar diversos conflictos pedagógicos, incorporando distintos puntos de vista y enriqueciendo así la propia experiencia.

Coincidimos con Contreras (2011) y Blezio, (2013) en que la palabra escrita constituye una técnica poderosa que facilita el pensamiento sobre uno mismo, la rememoración y la creación de ideas propias surgidas desde la vivencia, generando así una experiencia íntima y reflexiva. A su vez, Bolívar y Segovia (2018) señalan que los seres humanos leemos e interpretamos nuestra propia experiencia, y la de otros, en forma de relato. El principio de la narratividad orienta tanto el pensamiento como la acción, dotando de sentido al mundo que habitamos. Así las escrituras narrativas, desde la lógica del enfoque biográfico-narrativo, abren nuevas posibilidades para la comprensión del quehacer profesional, a partir de las historias de vida y las particularidades personales de quienes las protagonizan. Estos escritos permiten reconstruir y comprender los hitos significativos del recorrido vivencial de una persona, transformando las narraciones en primera persona en verdaderos objetos del saber contemporáneo.

Para Landín y Sánchez (2019) “narrar es un proceso que activa la reflexión para dar sentido a la experiencia vivida y develar los significados generados por la relación que las personas establecen con su mundo” (p. 229). Por tanto, ofrecer a las y los futuros docentes la posibilidad de reflexionar sobre aquellas acciones que han sido significativas en alguna etapa de su vida - identificando los contextos culturales y las situaciones sociales en las que han estado inmersos junto con las personas que han acompañado sus principales decisiones - favorece la descripción, análisis y reflexión sobre lo que fueron en el pasado, lo que son en el presente y lo que quieren ser en el futuro. Esto implica sumergirse en una mirada introspectiva que no está exenta de complejidades.

La escritura narrativa promueve procesos reflexivos que impactan en la FID, al revelar visiones de mundo, sensibilidades y pensamientos profundos, muchas veces inconscientes. Narrar de forma guiada momentos significativos, incidentes o experiencias personales y profesionales, nos enfrenta a la necesidad de reconstruirnos en el lenguaje, a partir de nuestra propia historia (Villalobos-Clavería & Melo-Hermosilla, 2019). En el contexto de la formación de profesoras y profesores, el trabajo con escrituras biográfico-narrativas destaca el valor de las historias de vida de sus actores protagónicos (Figuroa *et al.*, 2023; Connelly y Clandinin, 1995).

Las experiencias evocadas desde la narración, permiten reflexionar desde los núcleos y fronteras del relato, (re) significándolas “como aquello que irrumpe como acontecimiento, como lo que suspende nuestras previsiones, como lo que no puede dejarse pasar por alto; aquello que requiere pararnos y pensar” (Contreras, 2016, p. 20). Por ello, el trabajo con escrituras narrativas resulta especialmente valioso para fomentar la reflexión sobre las experiencias de vida significativas que han influido en la decisión de estudiar pedagogía y en las proyecciones futuras del profesional en formación (Román *et al.*, 2023).

Entre las formas de narración que favorecen la reflexión en el contexto de la FID destacamos, a partir del proceso de investigación realizado, de manera particular la autobiografía y

el incidente crítico. La escritura de este tipo de narrativas, con una guía sistemática de docentes tutores y establecimiento de un método para su desarrollo, nos han permitido acompañar los procesos reflexivos de estudiantes de pedagogía, como dispositivos previos a la inmersión práctica. A continuación, pasamos a detallar sus características y posibilidades.

La autobiografía

Foucault sostiene que “ninguna técnica, ninguna habilidad profesional puede ser adquirida sin ejercicio; no podemos aprender el arte de vivir, el *biou techne tou* sin una *askesis* que debe ser entendida como un entrenamiento de sí por sí mismo” (2001, p. 1236). En esta línea Haas & Reyes (2021), afirman que el trabajo autobiográfico permite, a los estudiantes de pedagogía, reconstruir una experiencia de manera significativa, reflexionando sobre la actuación de la escuela en sus propias vidas. La autobiografía, en tanto, se configura como un género particular dentro de la narrativa o, como señala Bolívar (2001), dentro de las escrituras del yo.

Juliao (2021), advierte que la narración autobiográfica posibilita comprender los procesos mediante los cuales las personas se apropian de ciertas ideas, patrones culturales, creencias, valores, imágenes y saberes propios de su época, en detrimento de otros. Al estar profundamente arraigadas en la experiencia humana, las autobiografías se constituyen en una fuente valiosa para reconstruir la praxis y lo ya vivido. En este sentido, la autobiografía se entiende como una interpretación que el autor nos presenta de su acción y experiencia en el pasado, sin centrarse necesariamente en la acción misma.

Desde esta perspectiva, cuando un profesor en formación escribe sobre un episodio de su vida escolar, se accede a un relato que revela procesos y relaciones sociales inscritos en una biografía particular. Este relato invita a una interpretación en al menos dos niveles: el primero, desde el sentido común del propio participante, en tanto es actor de la experiencia; en segundo, desde la interpretación crítica que surge a partir de las preguntas orientadas por uno o más marcos teóricos.

A partir de lo anterior, se propicia el vínculo teoría-práctica, permitiendo otorgar sentido a la propia trayectoria, a partir de la toma de conciencia sobre experiencias vividas. Como plantea Contreras (2010) el desafío está en que los profesores en formación descubran relaciones vivas entre las teorías y su propio recorrido biográfico.

Diversos autores (Khortagen *et al.*, 2013; Loughran, 2011; Stenberg *et al.*, 2014; Biesta, 2012) coinciden en que, durante el trayecto formativo, las y los estudiantes de pedagogía deberían tener oportunidades para indagar en su biografía. Esta indagación permitiría interpretar sus creencias, concepciones e imaginarios, así como comprender los elementos que influyeron en la decisión de estudiar pedagogía, como también, en la construcción de su imagen de lo que significa ser docente.

En suma, la escritura autobiográfica no sólo favorece la introspección, sino que se constituye como una herramienta pedagógica potente para articular teoría y práctica en la formación docente. Al explorar e interpretar las propias experiencias escolares, las y los futuros profesores pueden develar tanto marcos culturales, como subjetividades que han incidido en su propia identidad. Así, este ejercicio no solo permite comprender el origen de sus creencias y concepciones pedagógicas, sino que también abre la posibilidad hacia la transformación de las mismas. De esta forma, la narración autobiográfica se consolida como un dispositivo formativo clave para construir un profesorado reflexivo.

Análisis de Incidentes Críticos

El análisis de incidentes críticos en la formación del profesorado tiene como precursor a Tripp (1993), enfatizando que su uso corresponde a una mejora de su práctica profesional, dado que esta práctica fomenta la comprensión profunda de las decisiones pedagógicas. Sin embargo, la evidencia en el campo (Bilbao y Monereo, 2011; Nail *et al.*, 2012) destaca los aportes de Everly y Mitchell (1999), quienes definen el incidente crítico como “un suceso, acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su propia identidad profesional” (p.138). Por su

parte, Según Mena *et al.* (2024), los incidentes críticos constituyen eventos inesperados que, al ser analizados de forma colaborativa, favorecen la reflexión crítica y la adaptación profesional.

Para estos autores, el análisis del incidente crítico actúa como instrumento de mediación, facilitando la toma de conciencia de los participantes, permitiendo evaluar las acciones emprendidas y explorar alternativas ante situaciones similares. La narración y análisis de estos episodios revelan concepciones, estrategias y emociones que muchas veces son inaccesibles por otras vías. Farrel (2008) enfatiza que el reflexionar formalmente sobre incidentes críticos permite a las y los futuros docentes tomar conciencia de sus creencias pedagógicas profundas, lo que facilita nuevas comprensiones sobre la enseñanza.

Ya en 1994, Fernández y Fernández destacaban que:

“el incidente crítico es una estrategia estructurada y en la cual se presenta a los profesores situaciones escritas de la enseñanza (una o varias frases, un párrafo, una página) y se les pide que tomen una decisión en función de la información que se les proporciona” (p. 93).

Un ejemplo actual de esto es el análisis de eventos inesperados, lo que favorece la reflexión crítica y la adaptación profesional (Mena, *et al.*, 2024).

Para Bolívar (2012), los incidentes críticos son acontecimientos que desencadenan un “cambio de rumbo” en la trayectoria profesional o vital de las y los futuros profesores. Estos eventos vividos como traumáticos o disruptivos pueden haber desencadenado transformaciones relevantes; por ejemplo, cambios de colegio, de ciudad o país, de trabajo, etc. Asimismo, en los incidentes críticos pueden identificarse *personas críticas*, es decir, figuras significativas que han influido en la redefinición de la identidad profesional. Indagar en estos episodios durante la formación inicial permite:

1. Delimitar etapas críticas en las que se resignifican ciertos imaginarios.
2. Reconocer personas clave que han impactado profundamente en el camino formativo de las y los estudiantes.

También, resulta relevante considerar las condiciones sociales, los contextos y la intensidad de dichos sucesos, ya que muchas veces estos eventos originan la decisión de estudiar pedagogía.

Para lo anterior, como equipo académico, recomendamos abordar el análisis de incidente crítico mediante un guion orientador que permita al estudiante articular teoría y práctica.

Lo anterior, resulta fundamental para fortalecer el acompañamiento a la escritura de esta narrativa, permitiendo que a través de la mediación las y los docentes en formación profundicen significados de la experiencia, resignificándolos y favoreciendo aprendizaje y reflexión.

También, hemos observado que el trabajo con incidentes críticos puede provocar un desequilibrio cognitivo y emocional de los estudiantes que cursan prácticas iniciales. Estudios recientes han identificado el fuerte impacto emocional que generan estos incidentes en prácticas iniciales, advirtiendo sobre la ausencia de preparación institucional para su abordaje emocional (Sanhueza *et al.*, 2023). Por ello, es necesario asumir ciertos resguardos, ya que el abordaje de estas experiencias podría movilizar disposiciones emocionales negativas ligadas a la trayectoria escolar, especialmente en la enseñanza básica, en este sentido, desde la experiencia ha sido posible evidenciar diferentes medidas para el cuidado de docentes en formación. En primer lugar, la utilización de un guion claro permite delimitar la narrativa y desde lo concreto, posibilitar que futuros/as docentes reconozcan en esta mediación con mayor facilidad sus limitaciones personales, es decir, hasta dónde quieren narrar en sus incidentes. En segundo lugar, se opta por comprender que un incidente crítico no es necesariamente un episodio negativo en su recorrido, sino un momento que haya marcado su trayectoria, permitiendo así ampliar el concepto y focalizarse en el trabajo de narrar y analizar un episodio, con el objeto de focalizarse en la complejización de la reflexión profesional.

En relación con lo anterior, la literatura destaca que analizar incidentes críticos ayuda a resignificar las vivencias escolares que inciden en las representaciones del rol docente

(Kossakowska-Pisarek, 2020). En este sentido, resulta fundamental analizar la historia escolar de los futuros docentes, rescatando diversos episodios vividos en su trayectoria como estudiantes, en tanto estas experiencias inciden como una de las dimensiones propias de la construcción de su identidad profesional (Figuroa *et al.*, 2023). Su historia previa, marcada por determinados contextos y relaciones, influye inevitablemente en sus creencias, representaciones e imaginarios sobre el rol docente (Zárate-Montero, 2016).

En este contexto Contreras (2013), subraya que la categorización de un incidente como crítico depende de cada persona, de su biografía y nivel de madurez profesional. Por su parte, Harrison y Lee (2011) sostienen que el análisis reflexivo de incidente crítico sólo cobra verdadero sentido cuando se reconoce la dimensión personal y emocional de las y los estudiantes, más allá del cumplimiento técnico de estándares de práctica. En esta línea, Fernández *et al.*, (2001), destacan que esta narrativa puede funcionar como una “terapia de reflexión”, ya que permite anticipar y prepararse para enfrentar futuras situaciones profesionales, ayudando a buscar respuestas más adecuadas ante experiencias complejas.

Finalmente, Contreras *et al.* (2010), advierte que el análisis de incidentes críticos, como herramienta de desarrollo profesional, promueve un trabajo contextualizado y centrado en las necesidades de los participantes. Esto contribuye al desarrollo de competencias clave para la formación de docentes estratégicos, capaces de reflexionar y actuar con criterio según las particularidades del contexto.

Por lo expuesto anteriormente, como equipo académico consideramos que el trabajo con incidentes críticos puede tener un alto impacto en la FID, ya que esta herramienta didáctica favorece la resignificación de experiencias y su articulación con marcos teóricos, integrándose al aprendizaje y al saber pedagógico de las y los futuros docentes.

La reflexión docente a través de la escritura narrativa

A lo largo de este capítulo hemos argumentado respecto a que la reflexión constituye un eje articulador en la FID, cuya presencia no debiese limitarse al acompañamiento ocasional, sino que instalarse como un componente sistemático y sostenido metodológicamente a lo largo de toda la formación inicial, especialmente desde las escrituras narrativas.

De esta forma, valoramos la diversidad de fundamentos teóricos respecto a que la reflexión se debe promover de manera transversal en la trayectoria formativa, sosteniendo, a su vez, que resulta fundamental abrir espacios para la reflexión previa a instancias de asignaturas prácticas, que invitan a las y los docentes en formación a anticiparse, problematizar y resignificar sus experiencias en lo educativo, como también, sus imaginarios sobre el rol docente.

Desde esta perspectiva, la escritura narrativa emerge como un dispositivo didáctico potente para mediar y profundizar el ejercicio reflexivo. Narrar, en sus diversas formas, permite a las y los futuros profesores (as) explorar su trayectoria vital y profesional, dotando de sentido a lo vivido y tensionando las experiencias con referentes teóricos conocidos en su formación. En particular, tanto la autobiografía, como también el análisis de incidentes críticos, permiten movilizar procesos de interpretación, comprensión y resignificación, los que impactan de manera directa en la construcción de la identidad profesional, el fortalecimiento del saber pedagógico y la toma de conciencia sobre las propias creencias, valores y concepciones.

La autobiografía ofrece un espacio privilegiado para rememorar y reconstruir el vínculo personal con la escuela, pudiendo observar con distancia cómo ciertas experiencias han configurado la mirada sobre esta profesión. A su vez, el análisis de incidentes críticos posibilita la identificación de momentos significativos que han generado quiebres, cuestionamientos y/o transformaciones profundas de lo personal.

Ambos tipos de escritura resultan fecundos para pensar la docencia desde la complejidad, la incertidumbre y el compromiso ético. Así mismo, son dispositivos didácticos que facilitan el autoconocimiento, como también, habilitan el encuentro con otros: si se comparte lo escrito, se abren espacios de conversación e intercambio, los que enriquecen los procesos formativos en clave colaborativa. La palabra escrita, en este sentido, se convierte en una herramienta de formación que permite proyectar un ejercicio docente más consciente, crítico y situado: Lo narrado se devela como conocimiento.

En definitiva, la formación de profesoras y profesores reflexivos no es un acto espontáneo, sino que el resultado de decisiones pedagógicas con intención y fundamento metodológico. La incorporación de la escritura narrativa como parte del proceso formativo no sólo amplía las posibilidades de comprensión de nuestra profesión, sino que también, contribuye a construir una formación más humana, capaz de atender las singularidades de quienes son sujeto de esta formación.

Capítulo 3

La necesidad de una taxonomía

En el capítulo tres, se delimita la necesidad de acompañar de mejor manera el desarrollo de la reflexión durante la Formación Inicial Docente. Así, se propone una taxonomía que ilustra tres niveles de reflexión: Descriptivo, dialógico y transformativo, como también, las respectivas categorías de desarrollo para estos niveles. Finalmente, se ilustra su uso a través de ejemplos para dicho proceso.

En capítulos anteriores hemos conceptualizado la reflexión docente, demarcando el acuerdo respecto a la relevancia de su incorporación en la FID, como también, hemos argumentado sobre cómo las metodologías biográfico-narrativas posibilitan abrir espacios para la reflexión. De acá en adelante, detallaremos diferentes modos de categorización de la reflexión en la formación de profesores, lo que nos ha permitido construir una *Taxonomía de reflexión en el marco de la Formación Inicial Docente*.

La práctica reflexiva como un aspecto identitario del profesorado

La práctica reflexiva constituye una manifestación de la identidad docente, pues esta implica una postura y una forma particular de ser en la profesión. Dicha identidad posibilita el enfrentamiento a las prácticas de enseñanza y la comprensión de los procesos educativos, en la medida que a través de ella se filtran aprendizajes, expectativas y motivaciones. Lo anterior influye directamente en el qué y el cómo de la reflexión sobre asuntos contingentes de la práctica docente (Geisel y Meijers, 2005).

En esta misma línea, Lara-Subiabre y Vargas (2023) sostienen que la identificación y descripción de dimensiones de análisis constituye un aporte relevante en la construcción de la identidad reflexiva del profesorado. Entre estas dimensiones, se destacan tres aspectos vinculados a las prácticas reflexivas: las emociones, los contenidos de las reflexiones y los procesos de pensamiento asociados.

Respecto de las emociones, las autoras señalan que son componentes fundamentales de la identidad profesional docente, dado que influyen en la percepción e interpretación de las experiencias otorgando significado, sentido y valoración a los desafíos contextuales del medio educativo (Van Veen y Slegers, 2006). En cuanto a los contenidos de las reflexiones, señalan que estos se vinculan con las tensiones experimentadas en la práctica

pedagógica, por lo que su reconocimiento permite comprender qué aspectos consideran los docentes como relevantes dentro de sus propios estándares de identidad reflexiva (den Brok *et al.*, 2013). Por último, respecto de los procesos de pensamiento implicados en el ejercicio reflexivo, Lara-Subiabre y Vargas (2023) señalan que, si bien resulta necesario un primer nivel de reflexión de carácter descriptivo -orientado al reconocimiento de la situación-problema- este debe complejizarse progresivamente hacia un análisis más profundo. Dicho proceso culmina en una reflexión crítica, en la que se incorporan dimensiones sociales, morales y políticas como parte constitutiva de la situación-problema (Turhan y Kirkgoz, 2021).

De esta manera, es posible señalar que la identidad reflexiva del profesorado progresa a partir de un proceso dinámico en el que confluyen emociones, contenidos y modos de pensamiento, configurando una práctica que no solo interpreta la experiencia docente, sino que también la resignifica críticamente. La reflexión, en este sentido, permite a las y los docentes reconocer, cuestionar y transformar su quehacer en función de los desafíos educativos y contextuales que enfrentan, consolidando así una identidad profesional en permanente construcción.

Acerca de la “Categorización de la reflexión”

En lo que respecta a la categorización de la reflexión, se observan diversas propuestas que plantean la generación de niveles (Hatton y Smith, 1995; Larrivee, 2008; Moon, 2007; Van Manen, 1977). Una de ellas es la planteada por Korthagen y Vasallos (2006), quienes introducen el denominado “modelo de cebolla”, organizado en capas que se despliegan desde el centro hacia la periferia: misión, identidad, creencias, competencias y comportamientos. Dicho modelo promueve la interrelación entre las capas internas y las externas, destacando que, a lo largo de las fases de la reflexión, el análisis se centra sucesivamente en:

1. El contexto, entendido como aquello que rodea al profesor y sobre lo cual no tiene control.
2. El comportamiento, que considera tanto la conducta del propio docente como la de sus estudiantes, incluyendo respuestas esperadas e inesperadas.

3. Las competencias, concebidas como aptitudes y habilidades existentes o potenciales.
4. Las creencias, referidas a imaginarios e ideas preconcebidas sobre la actuación profesional y el deber ser.

Es importante señalar que esta última fase resulta particularmente compleja de abordar, dado que dichos sistemas de creencias operan en gran medida de manera inconsciente.

A partir de revisiones bibliográficas realizadas en el ámbito de la reflexión (Lamas y Vargas-D'Uniam, 2016; Rufinelli, 2017), se distinguen tres niveles en los procesos reflexivos en relación con la práctica:

- **Enseñanza reflexiva o racionalidad técnica:** corresponde a una práctica fundamentada en la evidencia científica. Esta se somete a un análisis hipotético a partir de los hallazgos de la investigación y supone un saber construido sobre la experiencia, tensionado por las teorías que lo sustentan (Dewey, 1989). En este nivel, el o la docente aplica conocimientos, teorías y técnicas adquiridas en su formación, pero sin considerar el contexto del aula, de la institución educativa ni de la comunidad, lo cual lo vincula con el paradigma empírico-analítico.
- **Práctica reflexiva:** Considera que el conocimiento surge de la experiencia, mediado en y sobre la acción. Aquí, el saber no se asocia necesariamente con lo técnico ni con la investigación científica, sino que se centra en el análisis de comportamientos, creencias, juicios y significados, además de los objetos de la práctica. Sin embargo, no incorpora las consecuencias educativas de las decisiones docentes. Este nivel se relaciona con el paradigma hermenéutico-fenomenológico (Schön, 1992).
- **Reflexión crítica:** Implica investigar y reflexionar con el fin de transformar la práctica, poniendo atención a las condiciones sociales y contextuales que la configuran (Zeichner, 1993). Este nivel conlleva una crítica a las instituciones educativas a partir de criterios éticos y morales, otorgando un valor social al conocimiento y promoviendo una mirada autocrítica del quehacer docente, en consonancia con el paradigma crítico.

Rodrigues (2013), citado por Lamas (2016), propone una clasificación equivalente:

- Un *nivel inicial*, enfocado en funciones de enseñanza y habilidades docentes.
- Un *nivel avanzado*, que incorpora teoría y fundamentos.
- Un *nivel superior*, en el que se evidencia un análisis profundo de las consecuencias éticas, morales, políticas y sociales de la acción educativa, junto con la capacidad de autocrítica del propio quehacer.

En esta misma línea, Guerra (2009) revisa experiencias de FID y reconoce tres tipos de reflexión:

- **Reflexión descriptiva:** Consiste en la explicación de experiencias prácticas, usualmente materializadas en diarios de campo, portafolios y registros escritos.
- **Reflexión comparada:** Implica el análisis crítico y grupal de situaciones de enseñanza. Como señala Korthagen (2001), el aprendizaje surge de las experiencias de las/os estudiantes más que de las teorías estudiadas.
- **Reflexión crítica:** Se orienta a problematizar la relación entre conocimiento y contexto, en un proceso colaborativo entre profesores y estudiantes fuertemente ligado a la investigación.

De este modo, Guerra (2009) identifica niveles de reflexión que transitan desde lo descriptivo a lo transformacional.

De forma semejante, Jay y Jhonson (2002) distinguen tres niveles jerárquicos: descriptivo, comparativo y crítico. Según esta perspectiva, los docentes expertos logran reflexionar críticamente sobre situaciones de enseñanza, mientras que los principiantes tienden a limitarse a descripciones sin conexiones teóricas ni fundamentos pedagógicos. A su vez, Lamas *et al.* (2016) advierten que las investigaciones recientes han propiciado nuevas categorizaciones con un carácter más detallado. En esa línea, Rodrigues (2013) señala que existencia de niveles comprendidos como:

- **Pre-reflexión:** Se caracteriza por respuestas automatizadas, en las que la responsabilidad pedagógica se atribuye a los estudiantes u otros factores, sin adaptación de la enseñanza.

- **Reflexión superficial:** Está centrada en la experiencia y en alcanzar objetivos mediante técnicas y estrategias, sin incorporar teorías pedagógicas.
- **Reflexión pedagógica:** Se orienta a analizar el impacto de la enseñanza en el aprendizaje, articulando teoría, investigación y práctica.
- **Reflexión crítica:** Implica analizar la práctica en función de sus repercusiones sociales, morales y éticas, así como la realización de actividades investigativas.

En una propuesta complementaria, Farrell (2016) plantea un marco compuesto por cinco niveles de reflexión. El primero, llamado *Filosófico*, implica que el docente reflexiona sobre la razón de ser de su práctica, vinculándola a su identidad profesional; el segundo, llamado *Principios*, aborda las concepciones, creencias y suposiciones acerca del aprendizaje como base de las decisiones pedagógicas; el tercero se centra en el *conocimiento teórico*, se emplea para explicar y fundamentar experiencias de aprendizaje; el cuarto, denominado *desempeño profesional*, remite a la reflexión realizada antes, durante o después de la acción didáctica en contextos educativos específicos; finalmente, el quinto nivel es catalogado como *más allá de la práctica*, aludiendo a una reflexión crítica que incorpora dimensiones sociales, culturales, políticas y éticas de la praxis pedagógica.

En síntesis, Farrell (2016) concibe los niveles de reflexión a partir del objeto sobre el cual recae la reflexión.

En consecuencia, la literatura evidencia una amplia variedad de propuestas respecto de los niveles de reflexión docente. Frente a esta diversidad, consideramos necesario establecer lineamientos que orienten su abordaje progresivo durante la FID, con el fin de mejorar los procesos de acompañamiento en esta. Desde nuestra consideración, dichos lineamientos deben atender tanto a los niveles de reflexión, como también, al o los objetos a los que esta se dirige. Dado lo anterior, proponemos la siguiente taxonomía de reflexión que emerge producto de nuestra experiencia investigativa y como tutores de prácticas (Figuroa *et al.*, 2022, 2023; Román *et al.*, 2023).

Taxonomía de reflexión en el marco de la Formación Inicial Docente

A partir de la bibliografía revisada, hemos sintetizado los siguientes niveles de reflexión, junto a los elementos que los caracterizan:

Nivel de reflexión descriptivo	Nivel de reflexión dialógico	Nivel de reflexión transformativo
Refiere al cómo se utiliza la información.	Establece relación entre la intención que motiva la acción observada.	Se orienta a generar nuevas relaciones entre la acción y la intención.
Considera descripciones sobre la acción, acontecimiento o actividad.	Informa sobre las razones de la acción, sus procesos y/o productos.	Busca generar un cambio que mejore el resultado observado.
Responde al dónde, cuándo y cómo se lleva a cabo la acción, actividad o acontecimiento.	Responde al qué, para qué y por qué de la situación educativa.	Responde a qué es necesario modificar para la generación de un cambio.

Tabla 1. Elaboración propia

En términos específicos, los niveles de reflexión se distinguen de la siguiente manera:

1. **Nivel descriptivo:** corresponde al uso que los y las docentes en formación hacen de la información disponible. En este nivel se privilegia la descripción de las acciones, acontecimientos o actividades en las que participan, incorporando también los aspectos contextuales que permiten situar la experiencia en el espacio, el tiempo y la forma en que la experiencia ocurre.
2. **Nivel dialógico:** Se centra en establecer vínculos entre la intención que guía la acción del/la futuro/a docente y la acción misma. De este modo, la reflexión en este nivel da cuenta del propósito de la acción (¿para qué?), de sus fundamentos (¿por qué?) y de los procesos y resultados que derivan de ella (¿qué?).
3. **Nivel transformativo:** Orienta la reflexión hacia la construcción de nuevas relaciones entre las intenciones pedagógicas y la acción observada, con el objetivo de introducir modificaciones y mejoras en los resultados obtenidos. Así, este nivel se pregunta qué cambios en la práctica de enseñanza son necesarios para aportar a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A partir de la caracterización de estos tres niveles, la experiencia acumulada en el ámbito investigativo y de la propia experiencia como tutores de prácticas progresivas, es posible reconocer categorías de desarrollo para cada uno de los niveles, las que permiten delimitar el avance de la reflexión en las categorías Inicial, Intermedio y Competente.

En esta línea, se presenta la **Taxonomía de reflexión en el marco de la Formación Inicial Docente**, concebida como un recurso de apoyo para el monitoreo y acompañamiento del desarrollo reflexivo en la formación de profesores. Esta propuesta expone tanto los niveles de reflexión como las categorías de desarrollo que los configuran y su desarrollo ha implicado la previa presentación de versiones preliminares. No obstante, se propone aquí la taxonomía de forma más clara, a través de evidentes delimitaciones y características de cada categoría.

Tabla 2. Taxonomía de reflexión en el marco de la Formación Inicial Docente

		Nivel de reflexión		
		Descriptivo	Dialogico	Transformativo
Categoría de desarrollo	Inicial	Describe personas, vivencias y/o instituciones significativas de la experiencia social y/o pedagógica en contextos educativos diversos, focalizando su descripción en las propias vivencias.	Establece relaciones entre personas, vivencias y/o instituciones significativas de la experiencia social y/o pedagógica en contextos educativos diversos, identificando nudos críticos que se articulan con fundamentos teóricos.	Analiza las decisiones tomadas para la elaboración de la propuesta educativa innovadora, considerando las barreras detectadas en el contexto de su práctica.
	Intermedio	Describe personas, vivencias y/o instituciones significativas de la experiencia social y/o pedagógica en contextos educativos diversos, profundizando el análisis con algunos referentes teóricos adquiridos en su trayectoria académica.	Establece relaciones entre personas, vivencias y/o instituciones significativas de la experiencia social y/o pedagógica en contextos educativos diversos, incorporando en su análisis diversas perspectivas epistemológicas para comprender la realidad socio educativa.	Evalúa la propuesta pedagógica diseñada e implementada, articulando distintos saberes profesionales, las decisiones tomadas para la elaboración de la propuesta educativa innovadora, considerando las barreras detectadas en el contexto de su práctica.
	Competente	Describe personas, vivencias y/o instituciones significativas de la experiencia social y/o pedagógica en contextos educativos diversos, identificando nudos críticos que se articulan con fundamentos teóricos	Establece relaciones entre personas, vivencias y/o instituciones significativas de la experiencia social y/o pedagógica en contextos educativos diversos, incorporando en su análisis diversas perspectivas epistemológicas con elementos críticos incipientes.	Propone acciones de mejora a partir de la evaluación de la propuesta pedagógica diseñada e implementada, realizando proyecciones críticas del trabajo realizado en una realidad socioeducativa particular, considerando en el análisis niveles micro, meso y macro.

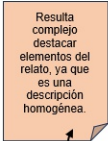
Tabla 2. Elaboración propia

En suma, la taxonomía presentada constituye una herramienta que permite visibilizar con mayor precisión el cómo progresa el desarrollo de la reflexión en la formación docente. Al integrar niveles y categorías de desarrollo, facilita tanto el seguimiento como la orientación de las prácticas de acompañamiento, ofreciendo criterios para identificar avances y desafíos particulares. De esta manera, se convierte en un recurso de apoyo para la mejora continua, favoreciendo una comprensión más amplia y situada de la reflexión en contextos de FID.

En el presente proceso, se identifica que se espera el desarrollo de niveles descriptivos y dialógicos en la primera mitad de la formación profesional docente. En el caso de la etapa cercana al final de la formación, se busca la complejización de la reflexión hacia el nivel transformativo, esto se comprende pues la reflexión ya no se encuentra enfocada en acciones y/o experiencias pasadas, sino en el quehacer actual, crítico y en una propuesta futura transformadora.

Con la meta de lograr constituir este libro en un apoyo didáctico-metodológico, se presentarán a continuación ejemplos de narrativas, permitiendo la observación de los niveles de reflexión y sus categorías de desarrollo, a modo de ilustrar la propuesta aquí realizada. Estos ejemplos son elaboraciones del equipo de investigación, construidas con fines demostrativos para facilitar la comprensión de la taxonomía.

Así, cada nivel de reflexión se presentará con un color, encontrando tres bloques de ejemplo para cada uno de éstos, lo que posibilita observar las categorías de desarrollo de cada nivel, presentando algunos elementos claves.

Ejemplo nivel de reflexión descriptiva, categoría de desarrollo inicial	
	<p><i>"La biblioteca del liceo"</i></p> <p>La biblioteca del liceo era mi refugio. Estaba ubicada en el segundo piso, al final del pasillo. Nadie la visitaba mucho, por eso me gustaba. Los estantes estaban llenos de libros antiguos, muchos con las hojas amarillentas. Me encantaba sentarme en la esquina, junto a una ventana que daba al patio. Ahí podía leer sin que nadie me interrumpiera. Recuerdo el olor: una mezcla entre madera, papel viejo y un poco de humedad. El encargado era un señor de voz suave que me dejaba estar allí sin preguntarme mucho. Pasé muchas horas leyendo novelas y enciclopedias sin que nadie lo supiera.</p>
	<p><i>"La sala de clases de don Luis"</i></p> <p>Don Luis era mi profesor de Historia en octavo básico. Siempre usaba un chaleco gris con coderas, y su voz era pausada. Su sala era distinta a las otras: los pupitres estaban dispuestos en semicírculo, los mapas colgaban de las paredes y había afiches de distintas culturas. Me gustaba cómo nos saludaba: con un apretón de manos y una pregunta sincera. Era la única clase donde me sentía cómodo. Don Luis escribía con tiza blanca en la pizarra verde, y siempre nos pedía que opináramos sobre los hechos históricos. En esa sala aprendí a escuchar y a hablar.</p>
	<p>¿Qué es posible identificar? En estas escrituras es difícil develar niveles de profundidad, es posible observar cómo cada relato describe vivencias, sensaciones, emociones de una experiencia vivida, sin ahondar en su comprensión, centrándose en la experiencia individual.</p>

Ejemplo nivel de reflexión descriptiva, categoría de desarrollo intermedia
<p style="text-align: center;"><i>"La vez que me sacaron de clases por preguntar mucho"</i></p> <p>Estábamos en clases de matemáticas cuando levanté la mano por tercera vez en menos de quince minutos. Tenía dudas, muchas. La profesora suspiró y me dijo que, si seguía interrumpiendo, tendría que salir de la sala. Yo no entendía qué estaba haciendo mal. En ese momento, sentí que aprender era molesto para otros. Años después, en la universidad, comprendí que aquel episodio respondía a una forma conductista de entender la enseñanza, donde se prioriza la disciplina y la cobertura de contenidos por sobre el diálogo y la curiosidad del estudiante.</p>
<p style="text-align: center;"><i>"Mi primer taller de ciencias"</i></p> <p>Nos pidieron hacer un volcán. Yo quería hacerlo con mi mamá, pero ella trabajaba hasta tarde y no podía ayudarme. Llegué con una maqueta muy simple, hecha solo con papel y cartón reciclado. Al presentarlo, algunos compañeros se rieron. La profesora dijo que 'era poco creativo'. No preguntó nada más. Ahora veo cómo en esa experiencia había una ausencia de enfoque inclusivo. El trabajo escolar fue evaluado sin atender las condiciones contextuales del estudiante. Aquello me hizo sentir que mi esfuerzo no valía.</p>
<p>¿Qué es posible identificar? En estas escrituras observamos nuevamente una descripción de vivencias, emociones y dinámicas de una experiencia vivida, complejizándose al identificar teorías a la base de dichas experiencias, enunciándolas y estableciendo relaciones sin mayor profundidad. La experiencia individual pasa a vincularse de manera superficial con elementos teóricos.</p>

Se develan elementos teóricos, sin embargo, se encuentran vagamente enunciados.

Ejemplo nivel de reflexión descriptiva, categoría de desarrollo competente
<p style="text-align: center;"><i>"El discurso de la directora y el aula sin calefacción"</i></p> <p>Una mañana de invierno, la directora nos reunió para hablarnos de excelencia y compromiso escolar. Mientras ella hablaba desde el auditorio calefaccionado, nuestras salas seguían sin estufas. Esa incoherencia me incomodó. Con el tiempo y la lectura de autores sobre justicia educativa, comprendí que allí se evidenciaba una contradicción estructural: se enarbolaban discursos de calidad mientras las condiciones básicas no estaban garantizadas. Hoy, como futuro docente, pienso que no basta con enunciar principios; hay que traducirlos en prácticas concretas y coherentes con la realidad del estudiantado.</p>
<p style="text-align: center;"><i>"Cuando nadie vio a Marcelo"</i></p> <p>Marcelo era un niño que siempre se sentaba al fondo. Nunca participaba. Un día no vino, y nadie lo notó. Yo tampoco. Solo cuando volvió supe que su madre había fallecido. Nadie lo acompañó. Hoy, desde mi formación pedagógica, reconozco en ese silencio una forma de exclusión sutil. Identifico ahí un nudo crítico: la escuela muchas veces reproduce la invisibilización de quienes no encajan en la norma. Esa experiencia me mostró la urgencia de construir comunidades escolares más humanas y atentas.</p>
<p>¿Qué es posible identificar? En estos relatos se evidencia la descripción de una experiencia vivida, nombrando en ésta algunos elementos teóricos, en conjunto con la reflexión sobre dicha vivencia, enunciando nudos críticos.</p>

Aparece un nivel aún superficial de problematización explícita de la experiencia vivida

Ejemplo nivel de reflexión dialogica, categoria de desarrollo inicial

"Probando el Voley"

Recuerdo claramente una clase de educación física en quinto básico. Era la primera vez que jugábamos vóleybol y yo tenía mucho miedo de fallar, porque **me sentía torpe en los deportes**. Pero el profesor nos dijo antes de comenzar: "Lo importante aquí no es hacerlo perfecto, sino que nos ayudemos a mejorar". Durante la clase, cada vez que uno se equivocaba, él celebraba el intento. Me animé a participar y, aunque fallé varias veces, no sentí vergüenza.

En ese momento no entendí del todo por qué me sentí tan bien, pero **ahora veo que su actitud generó un ambiente donde se podía aprender sin miedo**. Su intención era claramente que todos nos sintiéramos parte, y creo que lo logró. Esto responde a los elementos del **marco para la buena enseñanza** relacionados con **posibilitar un buen ambiente** para el aprendizaje, en donde había un profesor que ofrecía apoyo explícito y validaba el error como parte del proceso. Esa clase me ayudó a darme cuenta de que **aprender también puede ser divertido y sin presión**.

¿Qué es posible identificar? Se evidencia cómo describe experiencias vividas, en las cuales se establece relación con la reflexión, y elementos teóricos incipientes, logrando un texto que une estos elementos. Estos vínculos entre los diferentes componentes de las narrativas abundan en la comprensión de la experiencia misma.

Se evidencian puentes relacionales entre los elementos

Ejemplo nivel de reflexión dialogica, categoria de desarrollo intermedio

"El diario personal y la experiencia escrita"

En segundo medio tuve una profesora de lenguaje que nos propuso escribir un diario personal como parte de la evaluación del semestre. Al principio muchos lo vimos como una tarea más, pero con el tiempo se transformó en algo muy significativo. Ella no corregía con lápiz rojo, **como es la tradición de una clase lineal desde el paradigma conductista**, sino que escribía comentarios que hacían preguntas, como: "¿Y cómo te sentiste con eso?" o "¿Qué aprendiste de ti?". Eso hizo que muchos —yo incluido— nos sintiéramos escuchados y valorados.

En ese momento no lo pensé mucho, pero hoy, desde lo que he aprendido en la formación pedagógica, reconozco que su intención iba más allá de evaluar escritura: **buscaba fortalecer la expresión personal y el vínculo emocional con el lenguaje**. Creo que logró generar una relación pedagógica centrada en el reconocimiento del otro como legítimo otro, no solo como estudiante, **tal como plantea el constructivismo radical de Maturana**.

Gracias a esa experiencia, descubrí que escribir podía ser una forma de comprenderme a mí mismo. Su propuesta activó en mí una relación distinta con el lenguaje, que luego me motivó a estudiar pedagogía. Al revisar esta vivencia desde lo que he aprendido sobre evaluación auténtica y educación emocional, **veo cómo una actividad simple puede tener un impacto formativo profundo**.

¿Qué es posible identificar? En estos relatos se observa nuevamente el vínculo entre la descripción de la vivencia, nudos críticos y elementos teóricos, analizando con perspectivas epistemológicas. Así, se complejiza la narrativa en la búsqueda de la comprensión de ésta.

Es posible encontrar paradigmas vinculados a las experiencias analizadas

Ejemplo nivel de reflexión dialogica categoría de desarrollo competente

Se explicitan perspectivas epistemológicas y observa un elemento transformador incipiente.



Durante mi práctica intermedia en una escuela con alta diversidad sociocultural, me correspondió apoyar el trabajo en un segundo básico. Una de las actividades habituales era el desarrollo de guías de trabajo individual en Lenguaje, centradas en la lectura comprensiva. El ambiente del aula era tranquilo, pero a medida que pasaban los días, observé que un grupo importante de estudiantes no lograba avanzar en estas guías y que muchos esperaban pasivamente a que la profesora les ayudara uno por uno.

Al conversar con algunos de ellos, me llamó la atención cómo describían la lectura como algo que, si "se hace rápido, se hace bien", aludiendo a que la velocidad lectora es la manera de demostrar una buena lectura. No hablaban de lo que comprendían, sino de cómo se sentían apurados en las tareas. Esto me llevó a recordar lo que plantea Humberto Maturana sobre el conocer como un acto inseparable del amar: solo se aprende desde un espacio emocional que acoge, valida y permite la exploración sin miedo. Si el aula no es un espacio de legitimación del error, si el otro no es reconocido como legítimo en su modo de preguntar o de no saber, entonces difícilmente puede emerger un proceso de aprendizaje profundo. De esta manera, identifiqué que la forma en que se había instalado la relación con la lectura parecía más próxima al control que al descubrimiento, siendo esa emocionalidad la que, muy probablemente, limitaba la posibilidad de comprender lo leído.

También, consideré lo aprendido sobre Vygotsky y el papel del andamiaje. Me pregunté si acaso no estábamos exigiendo una autonomía para la cual no se habían construido previamente las bases. Tal vez estábamos entregando las tareas sin haber desarrollado primero las herramientas necesarias para que el estudiante pudiera afrontarlas con sentido.

Finalmente, la teoría Piagetana sobre los estadios me permitió ver que no todos los niños de segundo básico están en el mismo momento de desarrollo lógico-operativo, por lo tanto, una misma consigna no puede tener el mismo efecto en todos.

Esta experiencia me llevó a cuestionar prácticas que, aunque naturalizadas, no necesariamente dialogan con las trayectorias reales de los estudiantes. Esta experiencia me sirvió para mirar la actividad escolar como un entramado de relaciones que no solo distribuyen tareas, sino que también configuran vínculos con el saber, con los otros y con uno mismo. Gracias a lo aprendido, he entendido que cada decisión metodológica porta una visión sobre lo que significa aprender y que esa visión necesita ser examinada con más atención si queremos construir espacios educativos verdaderamente significativos.

¿Qué es posible identificar? Se evidencia un análisis de diversos elementos del quehacer profesional, estableciendo vínculos y develando perspectivas epistemológicas hacia un quehacer transformador del proceso de enseñanza aprendizaje analizado.

Ejemplo nivel de reflexión transformativo categoría de desarrollo básico	
<p>Durante mi práctica profesional en un cuarto básico, planifiqué una clase de matemáticas enfocada en la resolución de problemas aditivos con una o dos operaciones. La guía que preparé incluía seis problemas escritos, algunos con situaciones cotidianas —como sumar la cantidad de libros que un estudiante leía en dos semanas— y otros que requerían restar para encontrar una diferencia entre cantidades. Pensé que al contextualizar los problemas y variar su estructura, podría captar el interés del grupo y fomentar el desarrollo de estrategias de resolución. Sin embargo, apenas comencé a observar cómo abordaban la guía, me di cuenta de que varios estudiantes estaban completamente perdidos. Algunos leían en silencio y luego se quedaban quietos, sin escribir nada. Otros copiaban los datos numéricos en sus cuadernos, pero no lograban traducir la información del problema en una operación concreta. Había quienes directamente preguntaban “¿esto se suma o se resta?” sin intentar una primera interpretación.</p> <p>A partir de esa observación, decidí interrumpir el trabajo autónomo y cambiar la estrategia. Primero, escribí un problema similar en la pizarra y lo leímos en voz alta entre todos. Subrayé junto a ellos las partes claves del enunciado: los datos numéricos, los verbos que daban pistas (como “regaló”, “le quedaron”) y la pregunta final. Les pedí que me ayudaran a identificar qué estaba ocurriendo en la historia, y juntos construimos una representación visual con dibujos y flechas que mostraban el cambio de cantidad.</p> <p>Luego, escribí en la pizarra una tabla con tres columnas: “¿Qué sabemos?”, “¿Qué nos preguntan?” y “¿Qué operación necesitamos?”. Modelé cómo completar la tabla usando el ejemplo, y les pedí que volvieran a intentarlo con uno de los problemas de su guía, esta vez aplicando esa misma estructura.</p> <p>Al volver a trabajar los problemas, noté una mejora en la participación: muchos comenzaron a leer en voz alta entre ellos, a usar marcas en el texto y a justificar sus elecciones. Aunque no todos lograron resolver los ejercicios correctamente, sí se observó un cambio importante en su disposición para intentarlo y en la forma en que se aproximaban al enunciado. Varios lograron resolver al menos los primeros tres problemas aplicando las estrategias que habíamos practicado juntos.</p> <p>Esta experiencia me permitió ver que el principal obstáculo no era el contenido matemático en sí, sino la forma en que los estudiantes se relacionaban con el texto del problema. Me di cuenta de que trabajar la estructura del problema, ayudarles a identificar qué información es relevante y ofrecerles herramientas visuales o esquemáticas, les daba mayor seguridad y claridad. Aunque no cambié los problemas ni los contenidos, sí modifiqué la forma de abordarlos en el aula, buscando hacerlos más comprensibles y accesibles.</p> <p>Entiendo que aún me falta mucho por aprender en términos de anticipar estas dificultades al planificar, pero esta situación me ayudó a comprender la importancia de estar atenta a cómo se enfrenta el grupo a una propuesta. A veces, basta una guía bien hecha para que algunos avancen, pero en otros casos se requiere detenerse, leer juntos, esquematizar, modelar, preguntar y acompañar. Creo que estas pequeñas decisiones hicieron una diferencia significativa en el aprendizaje de ese día.</p>	<p>Analiza sus propias decisiones pedagógicas considerando dificultades del proceso.</p>
<p><i>¿Qué es posible identificar?</i> En este nivel es posible evidenciar un giro hacia el quehacer actual, analizando sus decisiones pedagógicas con énfasis en las dificultades detectadas.</p>	

Ejemplo nivel de reflexión transformativa, categoría de desarrollo intermedio

“Las preguntas inquietantes”

Durante mi práctica intermedia, diseñé una clase de Ciencias Naturales para cuarto básico centrada en el ciclo de vida de las plantas. Inspirada en una experiencia escolar que guardo con mucho cariño —un profesor que nos motivaba a pensar a través de preguntas abiertas— decidí comenzar la clase escribiendo en la pizarra: “¿Cómo sabe una semilla lo que tiene que ser?”. Mi intención era despertar la curiosidad, promover el pensamiento exploratorio y posicionar la pregunta como punto de partida del conocimiento.

Planifiqué actividades que combinaran observación directa con trabajo grupal. Cada grupo recibió una semilla, una lupa y una hoja de registro para anotar hipótesis sobre su desarrollo. También proyecté imágenes del proceso de germinación y, al final, hicimos una puesta en común guiada por preguntas sobre el proceso. Las clases fluyeron con entusiasmo y los estudiantes participaron activamente. Algunos compartieron ideas muy creativas, otros compararon lo que veían con lo que habían observado en sus casas.

Al finalizar la unidad, sentí una gran satisfacción, pero también la necesidad de detenerme a pensar con más profundidad. Si bien logré mi objetivo de generar participación y curiosidad, al revisar las hojas de registro me di cuenta de que varios estudiantes no lograron precisar con claridad el orden del proceso biológico ni las funciones de las partes de la semilla. **La actividad motivacional había sido exitosa, pero la construcción conceptual quedó débil.**

Esto me llevó a conversar con mi tutora de práctica, quien me ayudó a ver que mi intención inicial —fomentar una experiencia significativa a través del asombro— no debía estar desvinculada de estrategias que permitieran consolidar el contenido. **A la luz de lo que hemos estudiado en la carrera, comprendí que no basta con promover participación:** es necesario diseñar mediaciones que permitan que esa participación se transforme en aprendizaje.

¿Qué es posible identificar? En las narrativas que presentan esta categoría de desarrollo, es posible observar el vínculo de los diferentes elementos del relato, además de evidenciarse una evaluación de éste, centrándose en su propia práctica.

Se evalúan los diversos elementos de la experiencia, para la mejora de su propia práctica.



Ejemplo nivel de reflexión transformativo categoría de desarrollo competente

Durante mi práctica profesional en un séptimo básico, diseñé e implementé una secuencia de clases para trabajar la comprensión crítica de textos informativos. El eje de la propuesta era que los estudiantes pudieran identificar intenciones comunicativas, distinguir hechos de opiniones y argumentar con base textual. El diseño consideraba lectura guiada, trabajo en grupos, preguntas abiertas y elaboración de un cartel informativo en la última sesión. La planificación fue pensada en diálogo con los objetivos de comprensión lectora del currículum nacional y lo aprendido en los cursos de didáctica en la carrera.

La implementación fue, en términos generales, fluida: hubo participación activa, diálogo entre pares y un buen nivel de involucramiento en la elaboración de los productos. Sin embargo, al revisar los carteles finales y contrastarlos con las rúbricas de evaluación, noté que la mayoría de los grupos no había logrado sostener claramente una postura crítica o justificar su elección del tema desde el texto base. **La actividad fue motivadora, pero no todos lograron llegar al nivel de análisis esperado.** Al revisar los registros y conversaciones durante las clases, identifiqué que, aunque los estudiantes podían distinguir entre hechos y opiniones, les costaba articular argumentos que trascendieran lo literal.

Esta observación **me llevó a realizar una reflexión posterior sobre mi propia planificación.** Si bien había diseñado actividades variadas, no había incluido momentos suficientes para que los estudiantes profundizaran en el análisis de los textos antes de pasar a la tarea creativa. Tampoco propicé espacios de retroalimentación intermedia que les permitieran revisar y ajustar sus argumentos antes del producto final. A partir de esto, propuse una mejora concreta: incorporar una clase adicional para el trabajo con matrices comparativas y guías específicas de lectura crítica, así como una etapa intermedia de retroalimentación formativa antes de pasar al producto final. Esta mejora fue implementada parcialmente en otro curso paralelo y mostró resultados más alineados con los objetivos esperados.

Esta experiencia me llevó a comprender que no basta con que la actividad sea significativa y motivadora; se requiere un diseño más intencionado de los momentos de pensamiento crítico, guiados paso a paso. También, pude observar que muchas de las planificaciones compartidas en la institución tienden a privilegiar el producto final más que los procesos cognitivos que lo sustentan. Suele asumirse que, si la actividad resulta atractiva, entonces se alcanzan los objetivos, sin que medie necesariamente una evaluación intermedia. A nivel macro, esta experiencia me llevó a cuestionar el propio enfoque del currículum de Lenguaje que, si bien promueve habilidades de alta demanda cognitiva como argumentar, no siempre se traduce en criterios claros sobre cómo enseñar esos procesos, lo que deja a muchos docentes recurriendo a tareas que se enfocan más en el resultado que en el proceso de construcción.

Proyectarme como futura docente implica, para mí, asumir que **cada planificación requiere no solo ser ejecutada, sino también interrogada críticamente desde sus efectos reales,** tanto en los aprendizajes como en las condiciones que ofrece para pensar. Este caso me recordó que enseñar a leer críticamente no se reduce a enseñar técnicas, sino a construir condiciones donde el pensamiento pueda desplegarse, revisarse y fortalecerse desde la práctica misma.

¿Qué es posible identificar? Realiza un análisis y vínculo de los diferentes elementos de su práctica docente, proponiendo mejoras y evidenciándose una proyección crítica sobre su propio quehacer.

Realiza un análisis de su práctica, propone mejoras y una proyección crítica de su labor.

Capítulo 4

Propuesta Didáctica

En este capítulo se describe una propuesta didáctica basada en la escritura narrativa, junto a la taxonomía elaborada. Se presentan siete momentos de trabajo, que comienzan en una escritura inicial y finalizan en la evaluación, con el objetivo de guiar el desarrollo progresivo de la reflexión en la Formación Inicial Docente.

En los capítulos anteriores hemos presentado el itinerario recorrido por este equipo de investigación para llegar a la escritura de este libro y su propósito central: contribuir al fortalecimiento de la reflexión como una competencia clave en la Formación Inicial Docente. Para ello, se presentó una discusión conceptual sobre la noción de reflexión, ofreciendo una mirada histórica y teórica que contempla sus enfoques, paradigmas y desafíos que supone su desarrollo en el contexto actual de la formación pedagógica.

Asimismo, se ha dado cuenta de que, durante el trabajo de análisis de relatos autobiográficos producidos por estudiantes de pedagogía, nos enfrentamos a la necesidad de contar con una herramienta más precisa para analizar los matices presentes en los niveles de reflexión que emergen de los textos. La dificultad no radica únicamente en identificar tipos de reflexión (descriptiva, dialógica y/o crítica), sino en reconocer que dentro de un mismo tipo de reflexión podían coexistir distintos “niveles de profundidad” complejidad y articulación entre teoría, experiencia y toma de decisiones. Fue esa constatación la que motivó la construcción de la taxonomía presentada en este libro.

Si bien esta taxonomía surgió como una herramienta de análisis, con el tiempo se ha convertido, también, en un recurso formativo. Su aplicación no sólo ha enriquecido la evaluación de textos narrativos en distintas prácticas progresivas, sino que ha potenciado el acompañamiento pedagógico de las y los estudiantes en su tránsito hacia formas más complejas de reflexión en la práctica educativa.

Por lo anterior, este capítulo tiene como objetivo presentar una propuesta metodológica que oriente el trabajo con escrituras narrativas como estrategia didáctica, para promover el desarrollo progresivo de la reflexión durante la FID, estando dirigido, especialmente, a equipos académicos que acompañan prácticas progresivas o actividades curriculares orientadas a la construcción de identidad profesional y desarrollo de la competencia reflexiva. La propuesta se estructura en torno a siete momentos didácticos, los cuales se articulan con la taxonomía previamente descrita.

1. Inicio narrativo

Este primer momento constituye una mediación clave por parte del o la docente. Consiste en plantear una situación temática relevante para la formación, que funcione como gatillante de la escritura. Las temáticas pueden variar según la asignatura o nivel formativo, incluyendo ámbitos como: identidad profesional docente, imaginarios de la infancia, tensiones curriculares, buenas prácticas docentes, mejor clase vivida, mejor profesor/a, entre otras.

El propósito de este momento es generar conexiones entre teoría y práctica, experiencia personal y formación recibida, así como con los desafíos del ejercicio profesional futuro. Tras esta contextualización, se invita a las y los estudiantes a iniciar un proceso de reflexión individual, que se plasmará en el segundo momento a través de una escritura autónoma.

En esta etapa inicial, también, se presenta al grupo 'la taxonomía', explicando el nivel de reflexión que se espera alcanzar según el momento del trayecto formativo en que se encuentran. Este recurso les permitirá autorregular sus procesos de escritura y reflexión.

2. Primera escritura autónoma

En este segundo momento, las y los estudiantes elaboran un primer texto de manera autónoma, orientados por un guion didáctico compuesto por preguntas problematizadoras. Estas preguntas tienen como objetivo activar la memoria, convocar la experiencia y habilitar un diálogo subjetivo con la propia historia, permitiendo así un relato cargado de sentido.

El guion debe orientar hacia la descripción, el análisis y la vinculación teórico-práctica, en consonancia con la temática elegida y el nivel de reflexión esperado. Por ejemplo, si el foco está puesto en la vocación pedagógica, las preguntas pueden invitar a explorar recuerdos escolares significativos, figuras docentes referenciales, antecedentes familiares, entre otros aspectos.

Respecto al formato del texto, este puede variar según los objetivos didácticos propuestos: autobiografía escolar, incidente crítico, carta pedagógica, diario reflexivo, entre otros.

3. Socialización inicial

Luego de un período de producción escrita, se convoca a un encuentro de socialización. Este momento busca compartir con el grupo la experiencia de escritura, las estrategias empleadas para su logro y las emociones movilizadas. Es un espacio de validación subjetiva, de construcción de confianza y reconocimiento mutuo.

Posteriormente, algunos/as estudiantes -de forma voluntaria- leen fragmentos de sus textos. Esto habilita un diálogo horizontal donde el grupo de pares y el/la docente puede realizar comentarios, preguntas o sugerencias orientadas a profundizar en aspectos del relato, establecer vínculos con marcos teóricos e identificar dimensiones no explicitadas.

La mediación docente debe ir en sintonía con la taxonomía: se orienta siempre por el nivel de reflexión que se visualiza en cada relato y el nivel que se desea alcanzar. Por lo tanto, puede suceder que se requiera favorecer el vínculo entre sucesos descritos y la teoría revisada; en otros momentos, requerirá profundizar en la descripción de un suceso a fin de lograr establecer relaciones entre sucesos y la teoría.

4. Segunda escritura autónoma

A partir del diálogo generado en la socialización, las y los estudiantes reescriben sus textos. Esta reescritura no es meramente técnica o lingüística, sino que constituye una oportunidad para profundizar en los sentidos y/o revisar las conexiones entre teoría y práctica, con la finalidad de avanzar en los niveles de reflexión esperados.

De esta forma, la reescritura implica un acto de pensamiento renovado, en el que se reelabora la experiencia a la luz de nuevas preguntas y aportes de otros/as De esta forma se constituye como un ejercicio de metacognición narrativa.

5. Intervención de un par crítico

En este momento, cada estudiante selecciona a un/a par crítico/a, con quien establece un vínculo colaborativo. Ambos comparten sus textos reescritos en voz alta, promoviendo así una escucha atenta y una lectura analítica del otro/a.

El/la par crítico/a cuenta con el guion orientador de escritura, pudiendo hacer preguntas, sugerencias o comentarios que favorezcan una mayor comprensión de la experiencia narrada o mayor profundidad reflexiva. Este intercambio permite abrir nuevamente líneas de análisis, cuestionar supuestos y afinar la mirada sobre lo vivido.

6. Aplicación teórica

Este momento tiene como propósito robustecer el texto con herramientas conceptuales provenientes de la formación académica. Se trata de afianzar la articulación entre conocimiento teórico y experiencia vivida, fortaleciendo la reflexión pedagógica.

Por ejemplo, si se trabaja con relatos autobiográficos, se pueden introducir conceptos vinculados a la construcción de la identidad profesional docente, tales como identificación, identización o dimensiones de esta identidad (Figuroa *et al.*, 2023). En el caso de incidentes críticos, se pueden aplicar marcos teóricos provenientes de la didáctica, el currículum, la evaluación y la normativa educativa vigente.

Este momento representa la consolidación de una reflexión situada, argumentada y fundada, que trasciende la vivencia para proyectarse hacia la acción pedagógica.

7. Evaluación del nivel de reflexión y proyección formativa

Finalmente, una vez revisados los escritos, se comunica a cada estudiante el tipo y nivel de reflexión alcanzado, a partir de la utilización de la taxonomía. Esta devolución debe ser formativa, explicativa y orientadora, permitiendo visualizar los avances alcanzados, como también, las posibilidades de mejora.

Se sugiere ofrecer la posibilidad de una nueva reescritura, dirigida explícitamente a alcanzar un nivel superior de reflexión, de acuerdo con el momento formativo del/la estudiante. En este sentido, la taxonomía no opera como una herramienta clasificatoria, sino que como un mapa para orientar el desarrollo profesional de futuros/as profesores/as con profundo compromiso por la comprensión crítica de su práctica.

Palabras finales

Este libro culmina un proceso de investigación que, además de tener un carácter académico, ha tenido un alto componente experiencial. El trabajo aquí presentado es el resultado de varios años de indagación en torno al desarrollo de la competencia reflexiva en la FID y nace de la necesidad de comprender, sistematizar y orientar los modos en que los y las estudiantes de pedagogía reflexionan sobre sí mismos y su quehacer, en su tránsito hacia la profesión.

Nuestro punto de partida fue la convicción del valor formativo de las narrativas autobiográficas y los incidentes críticos como dispositivos didácticos para la reflexión. Sin embargo, al analizar creaciones de este tipo de nuestros/as estudiantes, emergió una inquietud: advertimos que los relatos contenían niveles de desarrollo que las categorías tradicionales no parecían abarcar. Fue entonces cuando surgió la pregunta que originó este libro: ¿Cómo podemos distinguir, describir y acompañar los distintos niveles de reflexión que emergen de las escrituras narrativas en la FID?

Esta pregunta nos condujo a un proceso investigativo y pedagógico que buscó, simultáneamente, interpretar y construir. Por un lado, interpretamos las narraciones de nuestros/as estudiantes desde un marco teórico amplio sobre la reflexión docente; por otro, construimos una herramienta analítica – la *Taxonomía de reflexión en el marco de la FID* – que permitiera identificar progresiones en la complejidad del pensamiento reflexivo y orientar la mediación formativa hacia niveles superiores.

La trayectoria que aquí se documenta, por tanto, no sólo produce conocimiento, sino que integra teoría y práctica en la investigación. A partir del estudio de escrituras narrativas, la observación del acompañamiento en prácticas progresivas y la discusión académica sostenida como equipo, emergió una propuesta didáctica que puede aplicarse, ajustarse y proyectarse a distintos contextos de formación profesional.

En cuanto a las narrativas como instrumentos de mediación de la reflexión

El tránsito desde el trabajo con narrativas hacia la construcción de la taxonomía implicó un cambio de mirada. En un inicio, el foco estaba puesto en el contenido de las historias, en las emociones, recuerdos y significados que los/as estudiantes compartían. Sin embargo, en la lectura reiterada de estos textos comenzamos a reconocer una segunda etapa: el proceso de pensamiento que sostenía a cada relato.

Aquello que, en un primer momento, se percibía como una escritura de carácter descriptivo, comenzó a mostrar rasgos de argumentación, análisis, interpretación y proyección. Lo que teníamos ante nosotros no era solo una narración sobre experiencias pasadas, sino que un ejercicio de pensamiento reflexivo en constante construcción, que daba cuenta de cómo los/as estudiantes comenzaban a articular su biografía con su incipiente identidad profesional.

Dicha comprensión transformó nuestro propio posicionamiento como investigadores y formadores. Entendimos que la reflexión no se limita al acto de mirar hacia atrás para describir lo vivido, sino que supone establecer relaciones entre el pasado, presente y futuro como profesionales. En este sentido, la narrativa se reveló como una mediación privilegiada: a través de la palabra, el sujeto reflexiona, reinterpreta y proyecta su quehacer docente.

De este modo, consideramos que la narrativa no constituye únicamente un recurso metodológico, sino un espacio epistémico y formativo donde el pensamiento reflexivo se hace visible, se problematiza y se cultiva. La construcción de la taxonomía vino a ofrecer un lenguaje común para reconocer esas formas de pensamiento y acompañarlas pedagógicamente.

Un hallazgo relevante de este proceso investigativo fue comprender que la Identidad Profesional Docente (IPD) no se configura exclusivamente en el ejercicio de la docencia, sino que comienza – inclusive - mucho antes de la práctica profesional, pudiendo ser fortalecido a partir de la reflexión sobre la propia biografía. Los relatos autobiográficos evidencian que la decisión de estudiar pedagogía está íntimamente ligada a experiencias escolares, familiares y sociales previas, las que dan forma a un conjunto de creencias, valores y representaciones sobre el acto de enseñar.

En consecuencia, proponemos que la reflexión en la FID no se restrinja a las situaciones prácticas del aula. Reflexionar es, también, revisar la propia biografía, reconocer las huellas que la escuela ha dejado en quienes hoy se forman para enseñar y comprender cómo esas huellas influyen en la construcción de nuestra IPD. Desde esta perspectiva, el trabajo con narraciones se convierte en una vía de autoconocimiento que favorece la toma de conciencia sobre la propia historia educativa y, con ello, sobre las disposiciones que orientan el ejercicio docente futuro.

De esta manera, la articulación entre narrativa, identidad y reflexión, por tanto, se erige como un eje formativo esencial. La reflexión no es solo una competencia profesional; es una práctica de subjetivación, un modo de pensarse y repensarse como sujeto que transita lo pedagógico.

Sobre la formación y Reflexión

El desarrollo de este estudio nos llevó a identificar una cuestión central para la FID: toda práctica reflexiva está sustentada en una determinada racionalidad formativa. Lo anterior significa que los modos de promover la reflexión responden a visiones más amplias sobre el conocimiento, el aprendizaje y el sentido social de la educación. Basándonos en Grundy (1991), es posible distinguir tres racionalidades predominantes: La racionalidad técnica, centrada en la aplicación eficiente de teoría y métodos; la racionalidad práctica, orientada a la comprensión contextual del quehacer; la racionalidad crítica, que incorpora dimensiones éticas, políticas y sociales de la práctica educativa.

Consideramos que es importante que las escuelas de pedagogía y los equipos a cargo de la FID interroguen su propio posicionamiento frente a estas racionalidades: ¿Qué tipo de profesores/as reflexivos/as se están formando en nuestras instituciones? ¿Qué idea de reflexión se promueve? ¿Qué tensiones existen entre los discursos institucionales y la formación respecto a la competencia reflexiva?

Abrir este debate es imperativo, porque la formación de docentes reflexivos no se reduce a enseñar “técnicas de reflexión”, sino que implica asumir una postura ética y epistemológica respecto a la educación y su función en la sociedad. Formar en una racionalidad crítica supone concebir la reflexión como un acto transformador, capaz de cuestionar las condiciones estructurales que configuran la práctica educativa.

Aportes de la taxonomía

La *Taxonomía de reflexión en el marco de la FID* se propone como una herramienta flexible y adaptable. Su propósito no es clasificar a los estudiantes, sino que visibilizar procesos y orientar acompañamientos. En la medida en que permite identificar niveles de desarrollo – descriptivo, dialógico y transformativo –, posibilita diseñar estrategias formativas pertinentes, diferenciadas y progresivas. Nuestro libro propone una forma de llevar a cabo dichas estrategias a partir del trabajo con narrativas autobiográficas, pero creemos que puede haber otras alternativas.

El potencial de esta taxonomía radica en que puede ser utilizada tanto con fines investigativos como didácticos. En el ámbito de la docencia universitaria, ofrece un marco para estructurar tutorías, retroalimentaciones y evaluaciones formativas. En el campo de la investigación, abre la posibilidad de estudiar longitudinalmente la evolución del pensamiento reflexivo durante el trayecto formativo, aportando evidencia empírica sobre su desarrollo y su relación con la Identidad Profesional Docente.

De cara al futuro, proyectamos que este instrumento puede aplicarse en programas de formación inicial y continua, articulada con procesos de acompañamiento reflexivo sostenido. Aquello permitiría observar tendencias, comparar cohortes y analizar cómo distintas condiciones institucionales inciden en el desarrollo de la competencia reflexiva.

Asimismo, concebimos esta propuesta como una apertura hacia otras disciplinas. La reflexión como práctica de pensamiento ético y transformador atraviesa todas las profesiones que implican relación humana: salud, trabajo social, psicología, artes, entre otras. La taxonomía, con las adaptaciones necesarias, puede dialogar con estos y otros campos, contribuyendo a fortalecer una cultura formativa que promueva la conciencia crítica y el aprendizaje significativo desde la experiencia.

El aprendizaje de los investigadores

A lo largo de este proceso, el propio equipo de investigación experimentó una transformación. Acompañar prácticas, leer las narrativas, construir categorías y escribir este libro fueron, también, actos de reflexión sobre nuestra labor como formadores de formadores. Comprendimos que la reflexión es, en sí misma, una práctica relacional, que se construye con otros/as en diálogo, tensionando lo que sabemos con lo que deseamos aprender.

El camino recorrido nos permitió reafirmar que la reflexión no se puede enseñar como un contenido, sino que se cultiva mediante experiencias formativas intencionadas, acompañadas y sostenidas en el tiempo. Requiere de un andamiaje institucional que reconozca su valor, pero también, de una posición personal para el cuestionamiento, la duda y la búsqueda de sentido en el campo educativo.

La reflexión, en su dimensión más profunda, constituye un horizonte ético para la formación docente. También, nos invita a mirar las prácticas progresivas como un campo de significados, reconocer la historicidad de nuestras decisiones pedagógicas y asumir la responsabilidad que conlleva enseñar en sociedades diversas y desiguales, poniendo en mira su transformación.

Finalizando

Este libro no pretende “clausurar un tema” o afirmar que “ya todo está dicho respecto a la reflexión”. Por el contrario, busca abrir nuevas preguntas y horizontes de acción. Aspiramos a que sea leído (y releído) como un aporte concreto, pero también como una invitación a continuar explorando. Queremos que sirva para promover el diálogo entre equipos académicos, para repensar las prácticas curriculares en la FID y para fortalecer la reflexión como un eje articulador de esta.

En última instancia, la reflexión se convierte en una forma de habitar la docencia con conciencia. Implica reconocerse como sujeto histórico, ético y político; como alguien que enseña, pero también aprende constantemente de lo que enseña. La formación de un profesorado reflexivo no es un destino alcanzado, sino que un proceso continuo de construcción colectiva.

Cerrar este libro es, por tanto, un gesto de apertura: una invitación a seguir escribiendo, reflexionando y acompañando procesos formativos. Deseamos que las narrativas tomen relevancia como lugar donde la experiencia se transforma en conocimiento; también, que la reflexión continúe siendo el horizonte que orienta la enseñanza: una práctica que, cuando se ejerce con sentido, tiene la potencia de transformar tanto a quien la realiza como a la comunidad que la acoge.

Referencias

- Alliaud, A. (2015). Artesanos de la enseñanza posmoderna. Esbozar una propuesta para su formación. *Historia y Memoria de la Educación*, 1(1), 319–349. <https://doi.org/10.5944/hme.1.2015.12704>
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123–141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *Research on Stern Education*, 3(1), 8–21.
- Bilbao, G., & Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: Propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135–151. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/276/440>
- Blezio, C. (2013). Escritura, sujeto y saber: El caso de la enseñanza universitaria. *Educação*, 38(1), 111–122. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117125620007.pdf>
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/49>
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En M. C. Passeggi & M. H. Abrahão (Eds.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II* (pp. 79–109). Editora Universitaria da PUCRS. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2200.3929>
- Bolívar, A., & Segovia, J. (2018). La investigación auto(biográfica) y narrativa en España: Principales ámbitos de desarrollo en educación. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 3(2), 796–813. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426x.2018.v3.n9.p796-813>
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700–719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>

- Buitrago Malaver, L. A., & Arias López, B. E. (2018). Los aportes del enfoque biográfico narrativo para la generación de conocimiento en enfermería. *Index de Enfermería*, 27(1), 62–66. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/20940/1/BuitragoLilia_2018_AportesEnfoqueNarrativo.pdf
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. Biddle, T. Good, & I. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores, I: La profesión de enseñar* (pp. 99–165). Paidós.
- Cacciuttolo Juárez, C., Pérez García, M., & Moreno Doña, A. (2018). Competencias reflexivas favorecidas durante la formación práctica en educación infantil. *Perspectiva Educacional*, 57(3). <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.715>
- Cadiz, A. (2022). Pre-service teachers' reflective practice and their teaching practicum beliefs. *Jurnal Inovatif Ilmu Pendidikan*, 3(2), 105–119. <https://doi.org/10.23960/jiip.v3i2.22854>
- Canabal, C., García, M., & Margalef, L. (2017). La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado: Construyendo un marco conceptual. *Perspectiva Educacional*, 56(2), 28–51. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/496>
- Cantón, I., & Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea Ediciones.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2016). *Informe resultados evaluación nacional diagnóstica de la formación inicial docente*. Ministerio de Educación de Chile.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2017). *Informe resultados evaluación nacional diagnóstica de la formación inicial docente*. Ministerio de Educación de Chile.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2018). *Informe resultados evaluación nacional diagnóstica de la formación inicial docente*. Ministerio de Educación de Chile.

- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2019). *Informe resultados evaluación nacional diagnóstica de la formación inicial docente*. Ministerio de Educación de Chile.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021). *Estándares pedagógicos y disciplinarios para carreras de Pedagogía en Educación Especial/Diferencial*. Ministerio de Educación de Chile.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021). *Informe resultados evaluación nacional diagnóstica de la formación inicial docente*. Ministerio de Educación de Chile.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2022). *Informe resultados evaluación nacional diagnóstica de la formación inicial docente*. Ministerio de Educación de Chile.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2023). *Informe resultados evaluación nacional diagnóstica de la formación inicial docente*. Ministerio de Educación de Chile.
- Chávez, J., Faure, J., & Barril, J. (2021). The construction of teachers' professional identity: An analysis of subjective learning experiences. *European Journal of Teacher Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905627>
- Chávez Rojas, J. E., Almuna Fernández, J. A., Méndez Alarcón, C. M., Garrido Fonseca, C. G., & Fauré Niñoles, J. (2023). Las prácticas de reflexión guiadas en un contexto de formación inicial docente. *Perspectiva Educativa*, 62(3), 27–49. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.3-Art.1298>
- Clandinin, J., & Connelly, M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories—Stories of teacher—School stories—Stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24–30. <https://doi.org/10.3102/0013189X025003024>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.

- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A., & Pine, J. (2009). Inquiry on inquiry: Practitioner research and students' learning. *Action in Teacher Education*, 31(2), 17–32. <https://doi.org/10.1080/01626620.2009.10463515>
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En M. Connelly & J. Clandinin (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11–20). Laertes.
- Contreras, C., Monereo, C., & Badia, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 63–81. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200004>
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: Una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(2), 61–81. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198004.pdf>
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 60–63.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 125–136. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430309008.pdf>
- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S., & Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 71–86. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>
- Dalsgaard, C. (2020). Reflective mediation: Toward a sociocultural conception of situated reflection. *Frontline Learning Research*, 8(1), 1–13. <https://doi.org/10.14786/flr.v8i1.447>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>

- Den Brok, P., van der Want, A., Beijjaard, D., & Wubbels, T. (2013). The interpersonal dimension in the classroom: A model of teachers' interpersonal role identity, appraisal, and teacher-student relationships. *Emerald Group Publishing Limited*, 18(1), 141–159. [https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2013\)0000018012](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2013)0000018012)
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath.
- Domingo, A. (2009). Desarrollar la competencia reflexiva en la educación superior: Diez propuestas para el aula universitaria. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 15, 33–55. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1776>
- Domingo, A. (2021). La práctica reflexiva: Un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 1–21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Domingos, J. C. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 1(1), 14–30. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p14-30>
- Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación formativa: Una reflexión teórica. *Conrado*, 16(74), 45–53. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000300045&lng=es&tlng=es
- Everly, G. S., Jr., & Mitchell, J. T. (1999). *Critical incident stress management: A new era and standard of care in crisis intervention*. Chevron Press.
- Farrell, T. S. C. (2008). Critical incidents in ELT initial teacher training. *ELT Journal*, 62(1), 3–10. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm072>
- Farrell, T. (2016). The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research*, 20(2), 223–247. <https://doi.org/10.1177/1362168815617335>
- Fernández, T., & Fernández, J. (1994). Técnica de trabajo con profesores sobre su práctica docente: “Terapia de Knoll”. *Investigación en la Escuela*, 22, 91–103. <https://doi.org/10.12795/IE.1994.i22.08>

- Fernández, J., Elórtogui, N., & Medina, M. (2001). *Los incidentes críticos como estrategia de formación de profesores de ciencias* [Manuscrito inédito]. Universidad de La Laguna.
- Figueroa Céspedes, I. (2019). El profesionalismo dialógico como recurso para la construcción de un rol docente transformador. *Paideia*, 64, 143–165. <http://revistasacademicas.udel.cl/index.php/paideia/article/view/2140>
- Figueroa, A., Lizana, V., Nahuelán, C., Pozo, K., & Román, D. (2022). *La narración autobiográfica transita entre el pasado, el presente y el futuro: Contribuyendo a la formación del profesorado*. Fondo Editorial UMCE.
- Figueroa, A., Román, D., Lizana, V., Barrera, M., & Arancibia, J. (2023). La configuración de la identidad profesional docente de estudiantes de educación diferencial, a través de relatos autobiográficos. *Enfoques Educativos*, 20(2), 67–84. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.73277>
- Foucault, M. (2001). L'écriture de soi. En *Dits et écrits, 1954–1988* (pp. 123–145). Gallimard.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). Reviving teaching with “professional capital”. *Education Week*. <https://www.edweek.org/policy-politics/opinionreviving-teaching-with-professional-capital/2012/06>
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(Esp.), 1–15. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&nrm=iso
- García Campos, M. D., Canabal García, C., & Margalef García, L. (2022). Procesos de reflexión colaborativa en la formación inicial docente. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 20(2), 91–106. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.15665>
- Garzón Castrillón, M. A. (2020). Las comunidades de aprendizaje en las organizaciones. *Visión de Futuro*, 24(1), 236–252. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357961649009>

- Geisel, F., & Meijer, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419–430. <https://doi.org/10.1080/03055690500237488>
- Gervais, C., Correa Molina, E., & Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explicitation de pratiques pendant les stages. En E. Correa Molina & C. Gervais (Eds.), *Les stages en formation à l'enseignement: Pratiques et perspectives théoriques* (pp. 153–175). Presses de l'Université du Québec.
- González-Monteaquedo, J. (2017). Biographical-narrative methodologies for adult education: Between personal development and critical reflection. *Culture, Biography and Lifelong Learning*, 3(2), 45–65.
- Gorichon, S. (2021). *La reflexión como eje de la formación práctica de docentes en educación secundaria: Un análisis de los espacios de reflexión en el practicum de un programa de formación pedagógica para profesionales en Chile* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].
- Goodson, I. (2010). Towards a theory of narrative learning. En I. Goodson, G. Biesta, M. Tedder, & N. Adair (Eds.), *Narrative learning* (pp. 1–10). Routledge.
- Gouthro, P. (2014). Stories of learning across the lifespan: Life history and biographical research in adult education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(1), 87–103. <https://doi.org/10.7227/JACE.20.1.6>
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Morata.
- Guerra Zamora, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 243–260. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200014>
- Haas Prieto, V., & Reyes Santander, P. (2021). La autobiografía como estrategia activadora de la reflexión docente: Desafíos y oportunidades. *Zona Próxima*, 34, 49–77. <https://doi.org/10.14482/zp.34.371.1>

- Harrison, J. K., & Lee, R. (2011). Exploring the use of critical incident analysis and the professional learning conversation in an initial teacher education programme. *Journal of Education for Teaching*, 37(2), 199–217. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.558285>
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Review of Educational Research*, 66(4), 507–542. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Hernández, F., & Rifà, M. (Eds.). (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Octaedro.
- Jáuregui, I. (2022). Las comunidades profesionales de aprendizaje para una práctica pedagógica de calidad. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(24), 1249–1257. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.411>
- Jay, J., & Johnson, K. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73–85. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)
- Juliao Vargas, C. G. (2021). El relato autobiográfico: Narrar la experiencia como ejercicio de escritura de sí mismo y construcción social de la realidad. *Revista de Filosofía*, 78, 79–95. <https://revistafilosofia.uchile.cl/index.php/RDF/article/view/65668>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability, and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora: Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135–156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>

- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2013). *Teaching and learning from within*. Routledge.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Kossakowska-Pisarek, S. (2020). Developing reflective practice as part of teacher training with the use of critical incidents. *Neofilolog*, 55(1), 93–106. <https://doi.org/10.14746/n.2020.55.1.6>
- Kuswandono, P. (2017). Reflective practices for teacher education. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 15(1), 49–162. <https://doi.org/10.24071/llt.2012.150102>
- Lagos San Martín, N. G., & López-López, V. (2020). Repensar la formación inicial docente desde una dimensión socioemocional. *Revista Educación*, 45(1), 578–587. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41464>
- Lamas, P., & Vargas-D'Uniam, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la práctica pre profesional docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 57–78. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5680>
- Landín Miranda, M. del R., & Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo: Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227–242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Lara-Subiabre, B., Pereira, R., Alvarado, P., & Muñoz, C. (2015). Reflexión de la práctica pedagógica, a través de un portafolio electrónico, en la formación inicial docente. *Conocimiento Educativo*, 2(1), 11–26. <https://doi.org/10.5377/ce.v2i0.5637>
- Lara-Subiabre, B. (2018). Análisis de significados de la reflexión pedagógica de profesores en formación inicial. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(33), 101–111. <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/515>
- Lara-Subiabre, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación: Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 4–25. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.802>

- Lara-Subiabre, B., & Vargas, A. (2023). Identidad reflexiva docente de estudiantes de profesorado al evaluar una práctica educativa. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 161–164. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1697>
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341–360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Leijen, Ä., Allas, R., Toom, A., Husu, J., Marcos, J., Meijer, P., & Krull, E. (2014). Guided reflection for supporting the development of student teachers' practical knowledge. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 314–322. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1170>
- Liston, D., & Zeichner, K. (1993). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Morata.
- Loughran, J. (2002a). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43. <https://doi.org/10.1177/00224871022053001004>
- Loughran, J. (2011). On becoming a teacher educator. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 279–291.
- Marín-Cano, M. L., Pava-Bernal, L. R., Burgos-Laitón, S. B., & Gutiérrez-Giraldo, M. M. (2019). La práctica reflexiva del profesor y la relación con el desarrollo profesional en el contexto de la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 154–175. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.1.9>
- Mena, J., Flores, M. A., Fernandes, E. M. L., & Estrada-Molina, O. (2024). Critical incidents as a strategy to enhance student teachers' reflection about practice through immersive learning. *Reflective Practice*. <https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2321500>
- Mezirow, J. (2000). *Transformative theory of adult learning*. Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. CPEIP.
- Moon, J. (2007). Getting the measure of reflection: Considering matters of definition and depth. *Journal of Radiotherapy in Practice*, 6(4), 191–200. <https://doi.org/10.1017/S1460396907006188>

- Mule, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: Implications for the practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 205–218. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.011>
- Muñoz Martínez, M., & Garay Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 389–399. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173544018023>
- Nail, O., Gajardo, J., & Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56–76. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-204>
- Nurhidayah, M. I., & Wirza, Y. (2024). Reflective practice in the teaching practicum program: Pre-service English teachers' reflections. *Journal of Applied Studies in Language*, 8(1), 11–19. <https://doi.org/10.31940/jasl.v8i1.11-19>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina: Análisis comparado de seis casos nacionales. Estrategia regional sobre docentes*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Formacion-inicial-docente-en-educacion-para-la-ciudadani.pdf>
- Pañagua, L., Martín-Alonso, D., & Blanco, N. (2019). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales: Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 11–28. <https://www.redalyc.org/journal/274/27466132001/html/>
- Pérez, M. (2010). L'avaluació de l'activitat reflexiva a partir del portafoli de l'estudiant. *Revista d'Ensenyament de la Psicologia: Teoria i Experiència*, 1(6), 1–12.
- Perrenoud, P. (2001a). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503–523. <https://es.calameo.com/read/000121425820f69775752>
- Perrenoud, P. (2001b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.

- Price, J. (2001). Action research, pedagogy and change: The transformative potential of action research in pre-service teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 43–74. <https://doi.org/10.1080/00220270118039>
- Rebollo, C., Nieto, S., & Cabrera, A. (2021). Conformación de comunidades profesionales de aprendizajes para el desarrollo de las estrategias investigativas en futuros docentes. *Revista Enseñanza de Química*, 4(1), 42–59. <https://doi.org/10.53932/REEQ.4.1.4>
- Resch, K., & Schritteser, I. (2021). Using the service-learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>
- Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración*. Cristiandad.
- Rodriguez, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/43124>
- Román, D., Lizana, V., Barrera, M., Arancibia, J., & Figueroa, A. (2023). *Propuesta didáctica para la construcción de la identidad profesional: Trabajando con autobiografías*. Fondo Editorial UMCE. http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/libros_umce/propuesta_didactica_para_la_construccion_de_la_identidad_profesional_docente_trabajando_con_autobiografias.pdf
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: Un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97–111. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701158626>
- Ruffinelli, A. (2018). *Reflexión docente: Oportunidades de desarrollo en la formación inicial* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/22001>
- Ryan, M. (2013). The pedagogical balancing act: Teaching reflection in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 144–155. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.694104>

- Saiz, A., & Susinos, T. (2014). El desarrollo de profesionales reflexivos: Una experiencia en la formación inicial de médicos a través de simulación clínica. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 453–476. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5657>
- Salinas, A., Rozas, T., & Cisternas, P. (2018). El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile. *Perfiles Educativos*, 40(161), 87–161. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58402>
- Salinas-Barrios, I., del-Pozo-Valdés, F., & 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://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200299>
- Sanhueza Mansilla, C., Campos Lara, M., & Luksic Ziliani, T. (2023). Impacto emocional de incidentes críticos vividos en el contexto de prácticas de la formación inicial docente. *Perspectiva Educativa*, 62(4). <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.4-art.1368>
- Sanyal, A. (2014). Discourses of experience: The disciplining of identities and practices in student teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(3), 153–154. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n3.8>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Sierra Suazo, P. A., & Mansilla Sepúlveda, J. G. (2024). Niveles de reflexión que devela el estudiantado de pedagogía en educación diferencial, una mirada del último año de formación. *Revista San Gregorio*, 1(60), 89–97. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i60.3202>
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkänieni, H., & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204–219. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>
- Tagle, T. (2011). The reflexive approach to the forming of teachers. *Calidad en la Educación*, 34, 203–215. <https://doi.org/10.31619/caledu.n34.136>

- Tagle, T., Etchegaray, P., & Rojas, V. (2023). Niveles de reflexión demostrados por estudiantes de pedagogía en inglés chilenos sobre el diseño y la implementación de una clase a distancia en contexto de pandemia COVID-19. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 19(2), 201–216. <https://doi.org/10.18004/riics.2023.diciembre.201>
- Tiainen, O., Lutovac, S., & Korkeamäki, R. L. (2024). Rethinking approaches to reflection in initial teacher education. *Educational Research*, 66(3), 245–262. <https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2346088>
- Torres, M., Yépes, D., & Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades Chaquínian*, 10, 87–101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgment*. Routledge.
- Tse, H. (2007). Professional development through transformation: Linking two assessment models of teachers' reflective thinking and practice. En T. Townsend & R. Bates (Eds.), *Handbook of teacher education: Globalisation, standards and professionalism in times of change* (pp. 495–505). Springer.
- Turhan, B., & Kirkgöz, Y. (2021). A critical and collaborative stance towards retrospective reflection in language teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 222–240. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1917545>
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>
- Van Veen, K., & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85–111. <https://doi.org/10.1080/00220270500109304>
- Vanegas, C. (2016). *Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/21508>

- Vanegas, C., & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente: Reflexiones y práctica pedagógica. Consideraciones clave para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115–138. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Villalobos-Claveria, A. A., & Melo-Hermosilla, Y. M. (2019). Narrativas docentes como recurso para la comprensión de la transferencia didáctica del profesor universitario. *Formación Universitaria*, 12(1), 121–132. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000100121>
- Zárate-Montero, M. J. (2016). La biografía escolar como instrumento para la reflexión de los conocimientos previos y construidos durante la formación docente entorno al “cómo enseñar”. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(2), 83–97. <https://doi.org/10.15359/rep.11-2.4>
- Zavershneva, E., & Van der Veer, R. (2018). Vygotsky’s notebooks. En M. Fleer, M. Hedegaard, & N. Veresov (Eds.), *Perspectives in cultural-historical research* (Vol. 2, pp. 107–114). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4625-4_8
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.
- Zeichner, K. M. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. 220, 44–49. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18007>
- Zeichner, K., & Flessner, R. (2009). Educating teachers for critical education. En M. Apple, W. Au, & L. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of critical education* (pp. 296–311). Routledge.

