



FILHA



Autor: Horacio Esquivel. Mercurio. 60x60 cm. Fotografía intervenida. Impresión en papel fotográfico

Jasso García, Luis Humberto. (2026). Aproximación epistemológica a la práctica reflexiva. Una construcción desde la narrativa docente. *Revista digital FILHA. Enero-julio. Número 34.* Publicación semestral. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en: <http://www.filha.com.mx>. ISSN: 2594-0449.

DOI: <https://doi.org/10.60685/filha.v21i34.3601>

2

Luis Humberto Jasso García. Mexicano, profesor de Educación Física por la Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” del Estado de Zacatecas, maestro en Humanidades y Procesos Educativos por la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas y Doctor en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321, Zacatecas, México, es catedrático de la escuela Normal Manuel Ávila Camacho en el estado de Zacatecas, **Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0001-5334-864X>. **Contacto:** luisjasso@benmac.edu.mx

Primera ronda.

Fecha de recepción: 29-julio-2025. Fecha de aceptación: 25-noviembre-2025.



APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA A LA PRÁCTICA REFLEXIVA UNA CONSTRUCCIÓN DESDE LA NARRATIVA DOCENTE

An epistemological approach to reflective practice: A construction based on the teacher's narrative

Resumen: La presente investigación se sitúa en el contexto de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho en el Estado de Zacatecas, México y se desarrolla en un escenario atípico, puesto que se despliega en el contexto de la pandemia ocasionada por la COVID-19. La perspectiva teórica de la práctica reflexiva se adhiere al pragmatismo educativo de Dewey (1938) y asume el concepto de experiencia (Larrosa, 2006) como constructo que implica un conjunto de saberes praxeológicos para entender que los saberes del docente se encuentran en los hechos prácticos analizados por ellos mismos (Jasso y Jiménez, 2021) y que difieren de una visión técnica de la enseñanza (Schön, 1992). Las decisiones metodológicas propuestas obedecen a condiciones y particularidades encontradas en el recorrido del estudio. Las posibilidades del paradigma cualitativo para la investigación en la experiencia orientaron hacia las narrativas como una aproximación a las experiencias desde los sujetos que las viven (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Larrosa, 2006). Desde ahí se hicieron visibles saberes en torno a la formación docente compartidos, negociados, reconstruidos en la colectividad, destacando que para la formación reflexiva es necesario transitar de lo individual a lo colectivo. En el proceso reconocimos que el análisis de la práctica -más allá de las ubicación curricular- no es exclusivo de las materias de acercamiento de la práctica, sino que se expande y se fortalece en cada curso en las demandas de procesos particulares e instrumentos específicos para la formación crítica del profesorado.

Palabras clave: Formación reflexiva, práctica, experiencia, narrativa.

Abstract: This research is situated in the context of the Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho in the State of Zacatecas, Mexico, and is developed in an atypical setting, as it unfolds during the COVID-19 pandemic. The theoretical perspective of reflective practice adheres to Dewey's (1938) educational pragmatism and embraces the concept of experience (Larrosa, 2006) as a construct that implies a set of praxeological knowledge to understand that teachers' knowledge is found in the practical facts they analyze (Jasso and Jiménez, 2021) and that it differs from a technical vision of teaching (Schön, 1992). The proposed methodological decisions reflect the conditions and particularities encountered during the study. The possibilities of the qualitative paradigm for research on experience led us toward narratives as an approach to the experiences of the individuals who live them (Bolívar, Domingo, & Fernández, 1998; Contreras & Pérez de Lara, 2010; Larrosa, 2006). From this perspective, shared, negotiated, and collectively reconstructed knowledge about teacher training became visible, emphasizing that reflective training requires a transition from the individual to the collective. Throughout the process, we recognized that the analysis of practice—beyond its curricular location—is not exclusive to practice-based courses but rather expands and strengthens in each course based on the demands of specific processes and instruments for critical teacher training.

Keywords: Reflective training, practice, experience, narrative.

Introducción

La presente investigación se sitúa en la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, en Zacatecas, México, en un entorno educativo preocupado por indagar en los modos de hacer y asumir el análisis de la práctica docente. Con la llegada del confinamiento ocasionado por la COVID 19, no solo se intensificó la necesidad de repensar la docencia, sino que también se transformó la forma en que se pensaban estas acciones. Con el objeto de responder a esta complejidad, se implementaron sesiones reflexivas en modalidad virtual, donde los docentes pudieron compartir y discutir colectivamente sus prácticas a través de la construcción de narrativas y la socialización de las mismas en colectivo, alcanzando desplazamientos entre lo habitual y la reflexividad.

La fundamentación teórica de esta investigación se construye desde el pragmatismo educativo de Dewey (1938) y los aportes de Larrosa (2006) quienes profundizan en el concepto de experiencia como un constructo esencial para entender que los saberes docentes emergen de sus propias prácticas analizadas. Esta perspectiva se distancia de visiones técnicas de la enseñanza, como las propuestas por Schön (1992) y sugieren una construcción epistémica de la práctica reflexiva que reconoce la incertidumbre inherente a los contextos educativos auténticos.

De acuerdo con Zeichner y Liston (2013) la reflexión se inserta en diversas tradiciones educativas con distintos énfasis sobre los objetos de la reflexión, así encontramos la conservadora, la progresista, radical y espiritual, lo que permite reconocer que cuando los docentes reflexionan su práctica, lo hacen desde marcos conceptuales específicos que permiten centrar la mirada en lo que se ha de observar y en lo que se considera importante transformar. En tal sentido, se reconoce que la formación de docentes no es neutra, puesto que siempre está orientada por concepciones particulares sobre los fines de la educación en una sociedad determinada.

Para llevar a cabo este proceso, inicialmente se recurrió a la sistematización de un diario de campo y registro anecdótico, para capturar conversaciones entre docentes sobre la formación reflexiva de los estudiantes. Estos análisis dieron lugar a interrogantes y trazaron líneas narrativas que orientaron el despliegue de la investigación, en la cual los docentes compartieron sus prácticas, experiencias y reflexiones, para posteriormente organizarlas en categorías que favorecieron la comprensión del objeto de estudio.

Este enfoque permitió a los docentes revisar sus acciones y entender sus prácticas, orientándose hacia la apropiación de sentido, dirección e intencionalidad para realizarlo. La investigación se alejó de un modelo evaluativo tradicional, favoreciendo una perspectiva que asume la colectividad como un espacio de reflexión-formación, esencial para la deconstrucción y construcción de prácticas

reflexivas a nivel individual y colectivo, en congruencia con las nuevas realidades educativas.

Desde la perspectiva reflexiva de la práctica (Dewey, 1998) la noción de "formación docente" se encuentra íntimamente relacionada con la epistemología de la práctica y el pragmatismo educativo, que promueve una formación no unidireccional. En ese sentido, la formación es entendida como un proceso de autoformación en el que los docentes asumen la responsabilidad de su desarrollo profesional (Ferry, 1990).

De acuerdo con Van Manen (1977) el marco epistémico de la formación reflexiva se sustenta en tres niveles. El primer nivel denominado racionalidad técnica se centra en la aplicación eficaz de conocimientos educativos para alcanzar los objetivos determinados priorizando la eficacia en la enseñanza. El segundo nivel, denominado la acción práctica, involucra un análisis que supera la visión de la eficacia técnica, para dirigirse hacia las consecuencias educativas de las acciones docentes. En este sentido, se reconoce que los significados se construyen y negocian en contextos específicos. Y finalmente, en el tercer nivel denominado la reflexión crítica, se incorporan criterios morales, éticos y sociales en los análisis de la práctica, cuestionando los supuestos más amplios que subyacen a los objetivos educativos y dirigiendo el pensamiento hacia la consideración de las implicaciones sociales y políticas de la enseñanza, en donde se insertan las reflexiones de los docentes desde los saberes construidos y analizados por ellos.

En ese contexto, los saberes y haceres se vuelven cruciales porque permiten una comprensión epistemológica de la práctica que se nutre de la experiencia y la reflexividad (Jasso y Jiménez, 2021). Así, el docente puede adaptar su práctica a partir de sus acciones y saberes que no son únicamente teóricos, sino que surgen de la práctica misma. Por ello, formarse implica internalizar reflexiones que provienen de experiencias y acciones previas a través de procesos de subjetivación.

La formación docente en consecuencia se reconoce como un proceso continuo, que va más allá de la formación inicial y se extiende a lo largo de la carrera profesional, requiriendo una epistemología que reconozca la trayectoria y saberes construidos desde la experiencia de cada docente. En ese sentido, la formación reflexiva se presenta como un proceso natural que se convierte en una actividad profesional aprendida, que requiere de la regularidad y análisis metódico para ser efectiva (Domingo, 2013).

La formación reflexiva, adquiere mayor profundidad y potencial transformador cuando se desarrolla en contextos de colectividad. Así, Zeichner y Liston (2013) proponen que la reflexión debe considerar tanto al mismo docente, como el contexto social de la escolarización, en donde las prácticas individuales siempre se vinculan a las condiciones sociales e institucionales. Por su parte Van Manen (1977) menciona que alcanzar el nivel crítico de reflexión requiere contrastar las perspectivas y el análisis de los supuestos culturales compartidos, lo cual es complejo de lograrse en solitario. Por otro lado, Kemmis, McTaggart y Nixon (2014)

argumentan que la investigación acción participativa genera espacios públicos donde los practicantes pueden colectivamente problematizar, analizar y transformar las estructuras de sus prácticas.

Identificar las diversas aristas de la formación y la supuesta relación entre oficio y profesión en la práctica docente, implica cuestionar el lugar y los medios para comprometerse con la reflexividad, puesto que, si bien todas las profesiones son oficios, no todos los oficios son profesiones (Perrenoud, 2011). Esto implica que el docente debe contar con saberes prácticos y teóricos que le permitan identificar y solucionar problemas en su contexto educativo, sin que se reduzca a una visión dualista y separada de la realidad. Esto quiere decir que la práctica y su análisis reflexivo no es un proceso aislado, sino que está interrelacionado y su comprensión se centra en los significados, concepciones y modos de hacer de los sujetos involucrados en el ejercicio docente.

Estrategia metodológica

Este estudio ha sido realizado con un enfoque metodológico cualitativo, mediante narrativas para captar las experiencias de los formadores de docentes (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Larrosa, 2006). A través de la interpretación de relatos, se reconstruyen las realidades de los sujetos desde su perspectiva, facilitando una comprensión profunda de cómo los formadores experimentan su labor y el análisis de la práctica docente (Hernández, 2016).

El objetivo principal era situar sentidos y saberes sobre el análisis de la práctica docente centrado en los procesos que desarrollan los profesores y profesoras de la escuela normal en su condición de sujetos comprometidos intelectual y anímicamente con la formación de otros y de sí mismos. Para ello, inicialmente se utilizó el diario de campo y la observación para recolectar relatos empíricos que contribuyeran a problematizar y posteriormente se propuso a las y los docentes escribir narrativas reflexivas sobre sus propias experiencias. Este ejercicio no solo facilitó la reflexión personal, sino también el intercambio colectivo, generando nuevas interpretaciones y una mayor comprensión de la práctica cotidiana (Boragnio, 2016).

Desde un enfoque filosófico y metodológico, la investigación se fundamenta en el paradigma interpretativo, lo cual ofrece flexibilidad para construir herramientas adecuadas para el estudio (Hernández, 2016). Se invitó a docentes de cinco licenciaturas para participar la escritura y análisis de sus narrativas, generando diálogos que permitieron reconstruir sus experiencias reflexivas en relación con su rol como formadores.

Las narrativas fueron analizadas recurriendo a las directrices de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) organizadas en tres fases: comprensión, interpretación y construcción de la realidad. Este enfoque permitió una interpretación profunda de los relatos, conectando la experiencia personal con un análisis teórico que busca generar una teoría sustantiva a partir de los testimonios (Giraldo, 2011).

Para la selección de participantes, se empleó la técnica de bola de nieve, considerando a docentes de tiempo completo que, al momento del estudio, desarrollaran acciones de asesoría en procesos de titulación. Esto aseguró que los participantes pudieran reflexionar sobre su práctica actual con profundidad. Se eligió a dos docentes por licenciatura, limitando el colectivo a un máximo de diez ya que en la escuela normal focalizada existen 5 licenciaturas de formación docente.

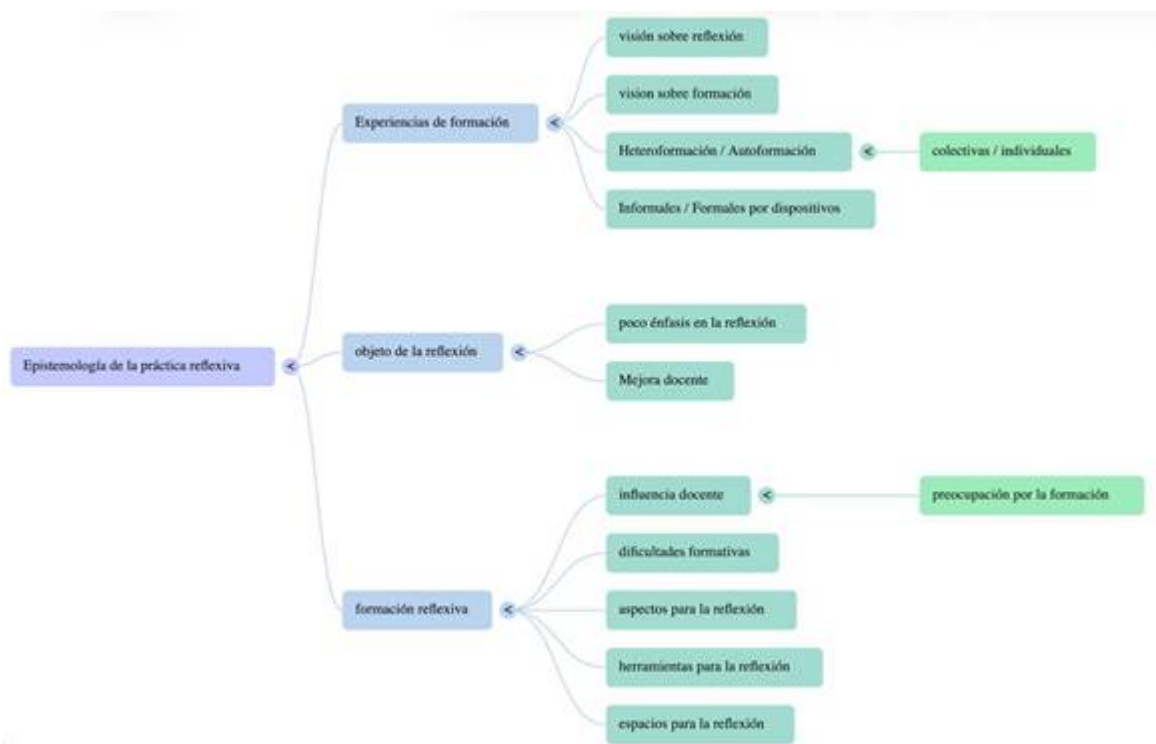
Este enfoque metodológico de corte cualitativo permitió una comprensión detallada de cómo los formadores perciben y practican el análisis de la práctica docente en sí mismos, respetando sus subjetividades y situando su experiencia en el centro del proceso investigativo.

Resultados

El análisis de las prácticas docentes reflexivas revela cómo los docentes configuran sus visiones sobre la formación y la reflexión a partir de experiencias individuales y colectivas. Los relatos muestran que la formación reflexiva se divide en tres tipos: formación informal, mediante dispositivos y autoformación. A partir de estas experiencias narradas se encuentran distintos fines con los que se realiza el análisis de la práctica. La finalidad principal que enuncian se orienta a mejorar la enseñanza y fomentar el aprendizaje, otros fines se destinan hacia la comprensión de la propia práctica y algunos fines se reconocen orientados hacia el cumplimiento de responsabilidades, sin sentido pedagógico ni reflexivo.

Los docentes reconocen que la formación inicial y continua facilita la comprensión de la práctica, aunque advierten que, con el tiempo, la reflexión se vuelve menos sistemática y más cotidiana, lo que podría llevar a una práctica menos reflexiva (visión técnica). A decir de los docentes este fenómeno genera dudas sobre si los docentes realmente practican la reflexión o la reducen en la trasmisión a los estudiantes de pautas discursivas y esquemas operativos, sin constituirse en practicantes reflexivos.

Figura 1. **Epistemología de la práctica reflexiva**



Fuente: Elaboración propia.

Experiencias de formación reflexiva en la formación escolar

En las experiencias compartidas, los participantes cuentan cómo las disposiciones hacia la docencia se enraízan en la educación básica y media superior, en general en los trayectos formativos previos a decidir la profesión. La maestra Cecilia enfatiza este proceso, afirmando: “para iniciar este momento de reflexión me situaré en ese momento temporal del estudio de bachillerato donde ya se delineaba una primera manifestación del gusto e inclinación por la formación en docencia” (D:4, N1, P,3). Decidir formar-se para la docencia articula la experiencia personal, a las prácticas institucionales y la cultura escolar, que moldean tanto la elección profesional como sentimientos, pensamientos y acciones con los que experimentan situaciones, significan acontecimientos y condiciones de realización profesional.

La maestra Cecilia destaca el cómo la institución influyó en su camino profesional: “la institución contribuyó en gran medida a mi elección profesional... en casi todas las asignaturas se alejaban de los enfoques tradicionales” (D:4, N1, P,7). De manera similar, el maestro Aaron menciona que sus experiencias en niveles básicos le ayudaron a comprender la docencia: “mis referentes de análisis de la práctica se remiten primeramente a mi aspecto personal” (D:10, N1, P,7). Esto muestra cómo

la formación reflexiva se nutre de las interacciones surgidas en los contextos educativos.

Además, las experiencias informales y empíricas impulsan compromisos con la formación reflexiva de los docentes. El maestro Martín, en su rol de entrenador, subraya: “esta experiencia me comprometía a estar constantemente reflexionando en lo que hacía como entrenador deportivo” (D:2, N1, P,12). Las vivencias de la maestra Cecilia en un comité académico también la orientaron hacia la docencia: “estas situaciones de una forma u otra fueron orientando mi elección profesional” (D:4, N1, P,8) y su participación en diplomados la acercó más al ejercicio docente: “se dio la posibilidad de participar como docente en algunos diplomados” (D:4, N1, P,15).

El maestro Aaron resalta la importancia del aprendizaje empírico: “nuestro aprender empírico desde lo personal es el inicio fundamentado para poder reconocer cómo es que hemos aprendido a analizar la práctica docente” (D:10, N1, P,10). Las experiencias corporizadas dan cuenta de no solo las trayectorias profesionales, sino que también alimentan la reflexión sobre la enseñanza. Así, el maestro Javier comparte: “fueron experiencias que me ayudaron a aprender sobre cómo puedo analizar la práctica” (D:6, N1, P,6).

La maestra Nora describe su acercamiento a la docencia durante su formación universitaria: “el reto no sólo era verter los conocimientos... sino que los alumnos los recibieran y los aprehendieran” (D:7, N1, P,4). La experiencia empírica se convierte en un punto de partida para comprender los contenidos, como indica el maestro Martín: “esta actividad la consideraba vital como experiencia, porque yo encontraba un espacio para aprender” (D:2, N1, P,13).

Por su parte el maestro Cruz evoca su experiencia como estudiante presente en su formación como docente: “los conocimientos compartidos eran empíricos” (D:8, N1, P,2). Que le genera confianza en la autoformación y reconocimiento de los saberes de la experiencia. El maestro Martín destaca el acercamiento a otros para la construcción de significados y comprensión de las exigencias de reflexividad: “consideré vital la lectura de los documentos... esta habilidad creo que fue otro de los grandes factores que me permitieron construir una práctica reflexiva” (D:2, N1, P,12). Por su parte, el maestro Pedro refiere la necesidad de autoformación para el proceso de enseñanza: “me formé como profesor que hace análisis de la práctica docente de manera sistemática” (D:5, N1, P,8).

En la narración y conversaciones animadas a partir de estas, los docentes reconocen que las experiencias de formación reflexiva se fundamentan en la formación escolar, consideran que la enseñanza es un proceso que exige y genera aprendizajes constantes que trasciende tanto la formación inicial como la continua. Para sostener ese proceso de construcción como acción comprometida con su propia formación, asumen la reflexión como vía que posibilita integrar vivencias, reflexiones y autoformación a lo largo de toda la trayectoria profesional.

Experiencias de formación reflexiva desde la formación inicial

Evocan los participantes su paso por la formación inicial, como clave en la formación reflexiva. Estiman habilidades reflexivas que desarrollaron en la relación entre pares y con aquellos a quienes dedicaban sus primeras prácticas. La maestra Lourdes menciona: “ubicando mi experiencia de aprendizaje sobre el análisis de mi práctica docente a partir de mi ingreso a la escuela normal... recordé el acercamiento que desde las asignaturas de Laboratorio de Docencia nos promovían” (D:3, N1, P,1). En este relato la docente destaca la necesidad de entender a la diversidad de alumnos que resulta fundamental en la educación especial.

Por su parte, la maestra Cecilia contrasta las teorías aprendidas con sus experiencias en educación básica, escribiendo: “ese devenir entre teoría y práctica me permitió identificar diversos estilos de enseñanza” (D:4, N1, P,10). Proceso formativo que le ayudó a reflexionar sobre su práctica para mejorar su labor docente.

La maestra Cecilia también comparte que, en caminos e itinerarios, fue desarrollando una conciencia de la complejidad de la práctica docente, resaltando que se necesitaba más que solo conocimientos teóricos para enfrentar las realidades del aula: “era claro que al inicio la principal problemática era el control de grupo” (D:4, N1, P,11).

El maestro Javier, aunque señala que su formación no se centró en ser un “practicante reflexivo”, reconoce que sí adquirió herramientas para mejorar su práctica: “no recuerdo que en la normal nos enseñaran de manera sistemática... pero sí nos preocupábamos por mejorar lo que hacíamos” (D:5, N1, P,6). El maestro Cruz refiere: “es necesario mencionar la importancia de mis primeras prácticas” (D:8, N1, P,3). en la escuela normal, pues le ayudaron a entender las características de los distintos niveles educativos. El maestro Aaron sitúa en su formación inicial los aprendizajes sobre la práctica y la reflexividad: “mi desarrollo inicial en la licenciatura me permitió... analizar la práctica desde los cursos de acercamiento” (D:10, N1, P,6).

Los participantes valoran la formación inicial en tanto impulsó las experiencias empíricas y la formación reflexiva. Aunque las trayectorias narradas son diversas, todos los docentes fijaron como objetivo: mejorar su práctica a través de la reflexión continua.

Experiencias de formación reflexiva en el ejercicio docente

Los relatos en este ámbito revelan sensibilidades desde las experiencias escolares, que se afirmaron en las prácticas empíricas y los trayectos hacia la formación inicial. Expresan las aspiraciones de consolidación en el ejercicio docente. El proceso de

formación reflexiva de los sujetos participantes se dinamiza en la inducción a trabajar en la escuela normal, donde se exige un metaanálisis de las prácticas docentes, no solo para la autoevaluación, sino también para guiar a otros en estas prácticas reflexivas.

Para la maestra Cecilia, la inserción al campo laboral supuso desafíos más allá del dominio conceptual: “la relación constante con los niños me permitió aprehender más sobre la importancia e impacto que tiene la profesión del docente” (D:4, N1, P,13). Este contraste entre la teoría y la práctica genera una epistemología flexible de la práctica docente.

Un docente destaca su participación en la Subsecretaría de Educación, donde contribuyó al diseño de asignaturas que profundizaron su entendimiento de la práctica docente: “lo que sin duda me permitió profundizar en el aspecto de la práctica docente y su propio análisis” (D:5, N1, P,10).

Por su parte el maestro Pedro relata que su formación inicial se complementó con experiencias prácticas en condiciones reales, afirmando: “el que verdaderamente me formó, en la práctica y en condiciones reales, fue el Plan 1999 con un enfoque centrado en el alumno” (D:5, N1, P,13). Expresa su convicción y confianza en la propuesta curricular a la vez que reconoce que los docentes también se forman junto a sus estudiantes.

La experiencia de volver a la Escuela Normal, pero ahora como docente, como menciona la maestra Lourdes, representó un cambio significativo: “no es lo mismo aprender para uno mismo y a partir de ahí enseñar a otro, que formar a los futuros docentes” (D:3, N1, P,7). Esto implica un compromiso mayor con la mejora de la práctica docente y la formación de nuevos docentes.

En el mismo sentido, el maestro Alan destaca la importancia de la responsabilidad en la formación de profesores: “debo adentrarme más a la formación de aspectos que están ligados no solo a la preparación física” (D:9, N1, P,13) lo que subraya el compromiso hacia la formación integral de los futuros educadores en el campo de la educación física.

Las experiencias de colaboración son también clave en la formación reflexiva, al respecto la maestra Cecilia valora la reflexión colaborativa con colegas como fuente de aprendizajes, particularmente con la posibilidad de que colectivamente reflexionaran la práctica y se sistematizara la producción reflexiva: “inicialmente fue de manera empírica, pero paulatinamente se volvió más sistematizada” (D:4, N1, P,12).

La formación reflexiva permite identificar que en la medida que se enriquecen las experiencias y sus modos de análisis, la conciencia profesional también se fortalece, acciones que permiten a los docentes el desarrollo de prácticas más apropiadas acordes a los contextos situados que enfrentan.

Experiencias de formación reflexiva: los relatos docentes

En el análisis de la línea narrativa que se refiere a los modos de aprender a analizar la práctica por parte de los docentes participantes del estudio, se asoma una categoría central que recupera las experiencias de formación reflexiva, sobre la cual se desprenden de manera vinculante otras que aparecen con menor incidencia. La formación reflexiva desde las experiencias de los docentes se vincula con una serie de elementos que son importantes para dichos procesos. Así pues, la formación reflexiva se relaciona con las visiones que los docentes externan sobre la propia formación y sobre los procesos de reflexión. Por otro lado, también se relaciona con las propias herramientas para la reflexión y con los referentes que consideran para la formación, los cuales, en conjunto, en algunos de los casos llegan a organizar esquemas de teorías sobre lo que implica la formación reflexiva.

12

Figura 2. *Experiencias de formación reflexiva*



Fuente: Elaboración propia.

Las experiencias de formación reflexiva en el ámbito docente se caracterizan por un análisis dual de la práctica. Según el maestro Martín, existen modos formales e informales de reflexión que son fundamentales en su labor. Él menciona: “Estas formas de analizar la práctica de manera formal las desarrollo como notas de campo y diarios” (D:2, N,4 P,2). Aunque no siempre son sistematizadas, estas notas se han convertido en una costumbre que permite un seguimiento de su enseñanza.

Las experiencias compartidas por los docentes destacan la importancia de reconocer las prácticas formales e informales en el análisis docente. La maestra Cecilia señala que las evaluaciones institucionales permiten identificar la percepción de los estudiantes sobre su desempeño (D:4, N,4 P,4). El maestro Martín también enfatiza que “es posible observar si lo que les orienté estuvo claro” (D:2, N,4 P,4), sugiriendo que estas evaluaciones son generadoras de la reflexión.

La formalidad en el análisis se manifiesta en espacios como “congresos, foros, seminarios” que permiten un intercambio de experiencias vividas (D:4, N,4 P,7). Sin embargo, también se evidencian prácticas informales que se desarrollan de manera espontánea, como las coevaluaciones entre colegas que se realizan sin una estructura formal. El maestro Martín comenta que, a menudo, solicita a sus estudiantes que evalúen su curso, realizando esta actividad “después de que ya entregué calificaciones” (D:2, N,4 P,6) para evitar cualquier sesgo en la evaluación.

A pesar de la diversidad de métodos, hay una inquietud compartida sobre la efectividad de estas reflexiones. El maestro Pedro comparte: “durante la clase, solicito en cada sesión a uno de los estudiantes que escriba la reflexión del día” (D:5, N,4 P,4) un ejercicio que le permite ver la continuidad del aprendizaje. Sin embargo, también hay preocupaciones sobre la falta de sistematicidad en la reflexión, lo que puede limitar la capacidad de mejora continua.

El autoanálisis se convierte en un tema recurrente; por ejemplo, el maestro Cruz reflexiona sobre su práctica preguntándose: “¿analizo mi propia práctica? ¿utilizo los recursos necesarios?” (D:5, N,4 P,6). Estas preguntas indican la necesidad de una conciencia crítica en el proceso de formación reflexiva.

En ese sentido, las experiencias de formación reflexiva revelan un contexto donde los docentes están en constante búsqueda de mejorar sus prácticas a través de diversas formas de análisis. A medida que reflexionan sobre sus acciones, también reconocen la importancia de la interacción con sus estudiantes y colegas como parte integral del proceso de aprendizaje. Esto sugiere que la formación reflexiva no solo es un ejercicio académico, sino un compromiso continuo con la mejora profesional y personal.

Discusión

La formación reflexiva desde los planteamientos teóricos y metodológicos se asumen como plausible desde la individualidad, puesto que se proponen procesos como el empleo de instrumentos (Domingo, 2013) y seguimiento de metodologías como el de la investigación acción (Hernández, 2016) o bien desde los ciclos reflexivos (Schön 1992) que parten del trabajo individualizado, asumiendo que la práctica reflexiva es posible en lo individual. Sin embargo, a través de la propia experiencia del colectivo y en congruencia con lo que los docentes narran en la posibilidad de objetivar los saberes docentes, se asume como importante una postura colectiva de análisis para la formación reflexiva, en tal sentido, si un docente sistematiza y analiza su práctica en solitario no tendrá la ocasión de confrontar perspectivas y se quedará en una limitada comprensión de su quehacer docente, por tanto limitadas serán sus propuestas para desarrollar y mejorar la práctica docente.

En ese sentido, el trabajo colegiado ofrece la posibilidad de ampliar la perspectiva de comprensión y de aproximarse a nuevas formas de resolver las situaciones complejas de la práctica, destacando que los diálogos entre pares y con fines de analizar y reflexionar la práctica, son procesos que promueven el desarrollo profesional de los docentes, acciones que orientan hacia la construcción de saberes docentes colectivos y que permiten tomar consciencia sobre lo que sucede en las instituciones escolares desde una visión amplia que rebasa los muros del aula clase y que ofrece la posibilidad de comprenderse a través de la mirada del otro en un proceso de subjetivación.

Por otro lado, es importante reconocer que las relaciones que se establecen desde los contenidos de todos y cada uno de los cursos de las mallas curriculares en la formación de profesores, no consideran las posibilidades de analizar y reflexionar las prácticas de manera específica, puesto que estas tareas solo se señalan y puntualizan desde las asignaturas de acercamiento a la práctica. Sin embargo, los docentes encuentran pertinente que los análisis se desarrollen en cada uno de los cursos, aproximando a la formación reflexiva a los estudiantes, considerando instrumentos particulares desde los campos disciplinares y los objetivos formativos de cada uno de ellos, lo que implica reconocer y hacer conciencia sobre el análisis como una tarea colectiva que implica a todos los cursos y a todos los profesores.

Una de las situaciones que se reconocen como limitante en la formación de profesores a partir de este ejercicio, es la formación de los propios docentes formadores de la escuela normal, puesto que al momento no existen dispositivos de formación específicas para desarrollar profesionalmente en estos conocimientos del análisis de la práctica a los docentes que imparten cursos en las normales, dejando en manos de la empírea este papel fundamental de enseñar a enseñar y aunque existen algunos docentes que optan por continuar su formación en universidades, no siempre se encaminan a desarrollar conocimientos y habilidades reflexivas congruentes con los ideales de las escuelas normales.

Las experiencias narradas por los docentes expresan las dificultades que enfrentan los formadores de formadores para analizar su propia práctica, puesto que existen barreras institucionales y culturales de la propia docencia que limitan el desarrollo de estas prácticas, por un lado, los espacios para analizar sus prácticas quedan acotados entre la voluntad de abrir la discusión y las culturas del encierro y la individualidad. Para la socialización de las experiencias educativas, es preciso construir y animar espacios de diálogo que contribuyan a consolidar una propia epistemología de la práctica reflexiva, frente a fines dirigidos por una visión calificativa que prioriza del rendimiento y se rige por índices de cumplimiento de estándares ortodoxos.

La experiencia colectiva de reflexión abrió la puerta al reconocimiento de un espacio de formación que no se había considerado en un principio, no obstante, el encuentro con el otro, desde las narraciones experienciales construyeron saberes situados

que permitieron un replanteamiento de las acciones para la mejora de la práctica institucional, desde posibilidades reflexivas a través de la narrativa pedagógica, hasta la identificación de los saberes necesarios para la práctica reflexiva.

Conclusiones

A lo largo de ocho meses de narrar y socializar las experiencias reflexivas en torno a los modos de comprender, aprender, desarrollar y enseñar a otros a analizar las prácticas, resultan interesantes las construcciones y formulaciones de saber de la práctica reflexiva que alcanzaron los docentes, como resultado de un trabajo continuo de escritura y reescritura de los sujetos que construyen y deconstruyen su práctica desde la colectividad, asumidos en una perspectiva de la formación reflexiva, la cual ofrece una posibilidad formativa que se sustenta en la constante reflexión.

Estas convicciones de los profesores sobre las posibilidades de desarrollo profesional desde los ejercicios narrativos y reflexivos desde el trabajo colegiado, los motivaron a participar en horas extras a sus jornadas laborales en ejercicios reflexivos individuales de escritura y colectivos de socialización, reflexión y reescritura que les permitieron comprender desde otras perspectivas su quehacer docente, aceptando la responsabilidad propia de la mejora de la práctica, pero también el compromiso con el otro, con ese otro que comparte prácticas similares y que en su conjunto posibilitan nuevas perspectivas de la práctica que les permite aspirar a nuevas formas de comprender y desarrollar su práctica con sus estudiantes.

Los replanteamientos de la práctica que se construyeron a partir de estas experiencias reflexivas no solo alcanzaron la dimensión de la práctica personal de los docentes, sino que también incidieron en las prácticas de los estudiantes, puesto que se asume que estos saberes permiten plantear nuevas propuestas reflexivas a los estudiantes de la escuela normal, integrando nuevas perspectivas reflexivas en los procesos de formación.

Analizar las narrativas permitió identificar algunos de los resultados que se reafirman como construcciones alcanzadas desde la colectividad y que invitan a repensar no solo las formas en las que se piensa la formación de profesores, sino también, las formas en las que se desarrolla la vida institucional frente a los espacios que se gestionan para la reflexión en colectivo y los saberes que se implican y se reconocen como necesarios para lograr una docencia con perspectiva reflexiva.

Las experiencias de los docentes en estos ejercicios reflexivos permiten reconstruir las tramas de la acción docente y reorientar hacia una práctica más consciente e interesada en los procesos reflexivos como posibilidad de mejora de la práctica.

Los saberes que se construyeron desde la colegialidad se enuncian considerando los fragmentos narrativos más significativos que denotan dichas construcciones, entre ellos se encuentran el aprender a escribir. El desarrollo de las habilidades de escritura narrativa que se reconfiguró en cada una de las narrativas escritas, reconociendo que escribir y escribirse no es lo mismo y que escribirse para otros requiere de más habilidades cognitivas específicas.

Se formularon saberes en torno a la formación reflexiva desde la colectividad, al reconocer que para la formación reflexiva es necesario el trabajo en colectivo. Otro de los aspectos identificados se vincula con las nuevas perspectivas encontradas de la práctica, en donde aparecen saberes declarados como el asumir que el análisis de la práctica no es exclusivo de las materias de acercamiento de la práctica y que para analizar es necesario el dominio de distintos saberes y herramientas que se configuran desde cada espacio curricular.

Por otro lado, también se acepta la posibilidad de adquirir conciencia de la práctica docente, despertando el interés por aspectos que parecían invisibilizados, pero que desde la colectividad se recuperan como elementos interesantes a considerar para la mejora de la práctica. Otro de los aspectos que se vincula con el anterior es la construcción de soluciones a los problemas de la práctica, los cuales son posibles desde las distintas perspectivas expuestas en colectivo.

Los profesores identificaron que uno de los elementos importantes que permitió el desarrollo del trabajo en colectivo fue la dinámica que se estableció desde la empatía, en donde se reconoce que participar en estos ejercicios representó diversión, esparcimiento y sobre todo aprendizaje, lo cual se atribuye a que no era una actividad institucionalizada, obligada o encomendada por otros, sujeta a la dimensión económica y laboral, por lo cual fue posible encontrarse con el otro desde una dinámica distinta a la acostumbrada, bajo motivadores internos que persigue la acción de formar-se desde la colegialidad.

Referencias

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. FORCE.

Boragnio, A. (2016). Auto-etnografía: entre la experiencia y el problema de investigación. *Conjeturas Sociológicas*, 9(4), enero-abril. <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/274>

Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (Comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.

Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.

- Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Losada.
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós: Educador.
- Giraldo, M. (2011). Abordaje de la investigación cualitativa a través de la teoría fundamentada en los datos. *Ingeniería Industrial. Actualidad y Nuevas Tendencias*, 6(2), 79-86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=215021914006>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- Hernández, S. (2016). *Metodología de la investigación*. Interamericana.
- Jasso, L., y Jiménez, L. (2021). Formación, práctica y experiencia en la perspectiva de la reflexividad. En J. Calderón & L. Aguayo (Coords.), *Formación y profesión docente. Entre prescripciones, teorías y prácticas educativas* (pp. 21-50). Taberna.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- 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>
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771136>