

<https://dx.doi.org/10.14482/zp.44.654.174>

**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT**

Factores que contribuyen en la escritura de las narraciones reflexivas en la práctica preprofesional docente

*Factors that contribute to the writing of reflective
narratives in pre-professional teaching practice*

CLARA JESSICA VARGAS-D'UNIAM

Doctora en Ciencias Psicológicas y de la Educación, Universidad Libre de Bruselas (Bélgica). Docente, Pontificia Universidad Católica del Perú.

jvargas@pucp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-9662-3429>

PILAR LAMAS-BASURTO DE COLÁN

Magíster en Educación con mención en Currículo, Pontificia Universidad Católica del Perú. Docente, Pontificia Universidad Católica del Perú.

plamas@pucp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-2247-3303>

CARMEN MARÍA SANDOVAL-FIGUEROA

Magíster en Estudios Latinoamericanos, Universidad de Toulouse II Jean Jeasures (Francia). Docente, Pontificia Universidad Católica del Perú.

sandoval.cm@pucp

<https://orcid.org/0000-0003-3239-4158>



RESUMEN

En la formación inicial docente, las narraciones reflexivas constituyen un dispositivo pedagógico relevante para el desarrollo de habilidades de reflexión del alumnado sobre la práctica profesional. Esta investigación tiene como objetivo analizar los factores que contribuyen a la escritura de las narraciones reflexivas en la práctica preprofesional docente. Se adoptó un enfoque cualitativo, y el estudio es de nivel descriptivo. La técnica para la recolección de información fue la entrevista; se utilizó como instrumento un guion semiestructurado. Los resultados evidencian que las prácticas en el aula, el acompañamiento docente, la reflexión colectiva con pares, el clima afectivo y emocional generado en las interacciones, así como el desarrollo progresivo de las habilidades reflexivas a lo largo de la formación, son factores que favorecen la escritura de las narraciones reflexivas. Este estudio aporta orientaciones teórico-prácticas para el diseño de procesos formativos en la formación inicial docente; además de destacar la relevancia de las dimensiones sociales y emocionales en el desarrollo de la reflexión pedagógica y la escritura de narraciones reflexivas.

Palabras clave: formación inicial de profesores, práctica docente, práctica reflexiva, narraciones reflexivas, relatos reflexivos.

ABSTRACT

In initial teacher education, reflective narratives constitute a significant pedagogical tool for the development of student teachers' reflective skills regarding their professional practice. Specifically, this research aims to analyze the factors that contribute to the writing of reflective narratives in pre-professional teaching practice. A qualitative and descriptive approach was adopted; data were collected via interviews using a semi-structured script. The results show that classroom practices, teacher support, collective reflection with peers, and the socio-emotional climate generated in the interactions, as well as the progressive development of reflective skills throughout the training, are factors that facilitate the writing of reflective narratives. Consequently, this study provides theoretical and practical guidelines for the design of formative processes in initial teacher education, further highlighting the relevance of the social and emotional dimensions in the development of pedagogical reflection and narrative writing.

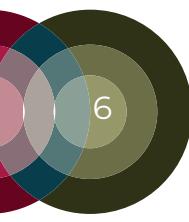
Keywords: initial teacher education, teaching practice, reflective practice, reflective narratives, reflective stories.

Cómo citar este artículo:

Vargas-D'Uniam, C. J., Lamas-Basurto de Colán, P., Sandoval-Figueroa, C. M. Factores que contribuyen en la escritura de las narraciones reflexivas en la práctica preprofesional docente. *Zona Próxima*, 44, 4-27.

Recibido: 16 de agosto de 2024

Aprobado: 14 de agosto de 2025



INTRODUCCIÓN

Los escenarios cambiantes y cada vez más complejos de nuestra sociedad actual evidencian la necesidad de contar con profesionales competentes, con un sentido crítico y reflexivo que puedan hacer frente a esta realidad, poniendo en práctica su capacidad de analizar, plantear soluciones e innovar, en particular en el campo de la educación.

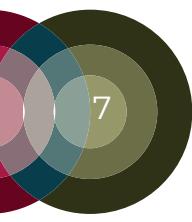
Por ello, la formación inicial docente debe generar espacios y actividades para desarrollar las habilidades reflexivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que contribuyan a recrear el conocimiento, la práctica y la experiencia (Cano et al., 2018). Se trata de que los estudiantes durante su tránsito formativo reflexionen permanentemente de modo crítico sobre su propia práctica, reconozcan sus logros y competencias, aprendan de otros, afiancen el análisis y la evaluación de su actuar de manera continua y consistente para una toma de decisiones que impacte en su desempeño profesional (Béjar, 2021; Domingo, 2021; Zambrano, 2020).

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA DOCENTE

La práctica reflexiva es entendida como una actividad intencionada que exige la aplicación de un análisis cílico, sistemático e instrumentado, y que requiere de un entrenamiento intensivo que aspira a convertirse en una postura intelectual metódica (Cerecero, 2021; Domingo y Gómez, 2014). Cerecero (2019, como se cita en Cerecero, 2021) precisa, además, que la práctica reflexiva implica un proceso deliberativo respecto del ejercicio profesional que posibilita una toma de decisiones basada en argumentos.

Siguiendo a Shön (1992) y aplicando sus planteamientos respecto a la práctica reflexiva, en el campo educativo esta se conceptualiza como un ejercicio cognitivo complejo antes, durante o después de la acción docente, que se caracteriza por ser deliberativa y se construye a partir de consideraciones teóricas, prácticas, éticas, valorativas, políticas y contextuales sobre los actores, institución educativa, situación sociocultural, etc. (Benade, 2015).

En este contexto, la reflexión implica identificar, analizar y resolver problemas que acontecen en el aula. Por tanto, es un proceso que se inicia con un estado de duda o perplejidad ante un hecho o problema que lleva a los docentes a plantearse interrogantes, revisar experiencias y conocimientos, de modo que apunten a la comprensión de los hechos y a la propuesta de soluciones fundamentadas, con lo cual reformulan ideas y arriban a nuevas perspectivas para futuras acciones que contribuyen a la mejora continua de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Yee et al., 2022; Osuna y Díaz, 2019; Perrenoud, 2011; Spalding & Wilson, 2002).



En consecuencia, durante las prácticas en el aula, el alumnado desarrolla sus habilidades reflexivas y experimenta la construcción de nuevo conocimiento pedagógico al poner en juego la capacidad de moverse de una situación particular inmediata hacia una interpretación más general en la que se usan nuevas perspectivas, redefinen sus creencias y las futuras acciones que orientarán su práctica (Khoury-Bowers, 2005).

LAS NARRACIONES COMO DISPOSITIVO EN LA PRÁCTICA REFLEXIVA DOCENTE

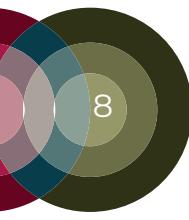
En este marco, las prácticas en la formación docente han ido transformándose, y con ello, sus planes de estudios y estrategias formativas, orientándose al desarrollo de competencias con un enfoque crítico y reflexivo, en el que se aprecia el uso de diversos dispositivos —entendidos como una estrategia de formación docente que genera situaciones para que el alumnado reflexione sobre su práctica y construya nuevos saberes y capacidades para la acción en el aula (Anijovich y Cappelletti, 2019)—; entre ellos están los diarios de formación, el relato de incidentes críticos, el portafolio, las narraciones, etc. (Anijovich y Cappelletti, 2018).

En la práctica de los docentes en formación, la narración o relato escrito constituye un dispositivo para promover una relación pensante con el propio hacer, reconstruir lo vivido, comunicar su sentido, revisar las propias ideas, recuperar saberes, resignificarlas críticamente, reinterpretarlas y transformarlas en confrontación con el trabajo de aula. Todo ello lleva al docente aprendiz a desarrollar un saber pedagógico arraigado en su experiencia (Pañagua et al., 2021; Muñoz et al., 2020; Gómez et al., 2014).

Así, la narración reflexiva es un ejercicio sistemático que lleva al docente a efectuar un análisis interpretativo de su práctica en escenarios reales y que redunda en la mejora de su desempeño. De este modo, los docentes en formación aprenden cuando hacen relatos escritos sobre su práctica, en lugar de hacerlo a partir de teorías, experiencias ajenas, manuales o textos (Porta y Sarasa, 2021).

En este proceso de escritura de las narraciones, el alumnado articula aspectos subjetivos, afectivos y cognitivos, lo que les permite reconfigurar sus saberes personales, prácticos y profesionales a partir de las historias que construyen desde su experiencia docente (Quiles-Fernández y Orozco, 2019; Caporossi, 2012; Carretero y Atorresi, 2004).

Así, las narraciones o relatos escritos también constituyen para el alumnado una forma de reflexionar sobre su identidad a partir del análisis de su experiencia subjetiva, la revisión de su propia biografía e historia escolar, sus conocimientos, creencias, prejuicios, expectativas y propios esquemas de actuación, lo que genera cambios en su práctica y valoraciones personales (Pinar, 1988, como se cita en Anijovich y Cappelletti, 2019; Sabariego et al., 2019; Blake, 2013).



En este sentido, la reflexión supera a la anécdota para dar paso a un trabajo analítico, problematizando situaciones cotidianas y recuperando teorías implícitas.

En este proceso reflexivo se distinguen dos dimensiones fundamentales: una a nivel individual y otra a nivel social. En la primera, se hace referencia al proceso personal y reflexivo en el que el estudiante relaciona lo vivido con sus ideas, contrastándolo con sus propias concepciones y conocimientos previos, distanciándose de ideas preconcebidas y revisándolas para transformarlas (Sgreccia, 2018; Bombini y Labeur, 2013). En la segunda, la reflexión individual se enriquece en el intercambio con otros, con quienes se construye colaborativamente nuevos conocimientos (Domingo, 2021).

En consecuencia, la escritura de las narraciones reflexivas implica un proceso complejo que requiere del desarrollo de habilidades paulatinas durante los procesos formativos en la práctica, en la que confluyen una serie de factores.

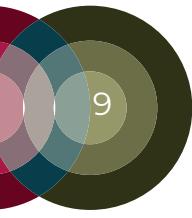
FACTORES QUE PROMUEVEN LA PRÁCTICA REFLEXIVA DOCENTE

La práctica reflexiva no es una actividad natural, sino que se adquiere con el ejercicio intensivo e intencional (Pañagua et al., 2021; Domingo y Gómez, 2014). En dicha práctica intervienen diversos factores, por ejemplo, las experiencias formativas que brinden oportunidades de reflexión, a los docentes en formación, respecto a lo que se hace y sucede en las aulas; se requiere también contar con acompañamiento de otros actores educativos para facilitar el análisis de la realidad educativa, realizar cuestionamientos y comprender así su sentido pedagógico.

Al respecto, en una investigación con enfoque cuantitativo, Salinas-Espinosa et al. (2019), que existen tres factores que pueden contribuir en la práctica reflexiva: (a) las oportunidades que tienen los estudiantes para realizar prácticas en aula, (b) el acompañamiento del docente asesor o tutor, y (c) la reflexión colectiva realizada con estudiantes pares.

En este estudio, desde un enfoque cualitativo, se investiga sobre dichos factores, profundizando en su conceptualización y analizando su incidencia en la escritura de las narraciones o relatos reflexivos.

Un primer factor se refiere a las oportunidades que tienen los estudiantes para realizar prácticas en el aula; así, los planes de formación que consideran diversos escenarios y posibilidades de interacción con la comunidad educativa propician que el alumnado se ejerza en la reflexión y actuación pertinente, ante la complejidad de los contextos socioculturales (Caporossi, 2021; Erazo-Jiménez, 2009).



Por esta razón, es necesario un ejercicio exhaustivo de selección de centros de práctica, porque es en estos escenarios donde el docente en formación aprende a realizar las funciones de su profesión, vincula el ámbito formativo con el laboral, y tiene la oportunidad de integrar la teoría con la práctica al entrar en contacto directo con el contexto, la realidad laboral y las tareas profesionales.

Asimismo, las oportunidades de prácticas en contextos reales y diversos ofrecen al docente en formación la posibilidad, de reconstruir dichas experiencias a través de la escritura de sus narraciones o relatos, describirlas, y analizarlas y contrastarlas entre ellas, buscar explicaciones y plantear soluciones pertinentes a la especificidad de cada escenario. Este ejercicio continuo de reflexión configura un conjunto de saberes que el estudiante va adquiriendo a lo largo de su formación profesional en la práctica, lo que además incrementa sus habilidades para enfrentar cada vez mejor los retos del aula a lo largo de su formación.

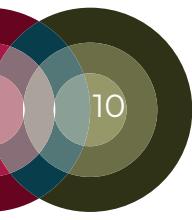
El factor que Salinas-Espinosa et al. (2019) refieren como acompañamiento del docente asesor comprende el tipo de interacciones que se generan entre el estudiante en formación y el asesor que orienta su práctica, así como el clima interpersonal en el que se desarrollan estas interacciones.

En este sentido, las investigaciones de Lizana-Verdugo y Burgos-García (2022), Cantillo y Calabria (2021), Agreda y Pérez (2020) destacan el valor del tutor o asesor que ofrece el acompañamiento pedagógico; este acompañamiento se define como una construcción compartida entre acompañantes y pares para retroalimentar la práctica y estimular el mejoramiento del desempeño docente a partir de la reflexión sobre lo que hace en el aula (Cantillo y Calabria, 2021).

El propósito del acompañamiento docente es promover la reflexión, en la medida que facilita que el alumnado establezca relaciones entre el aula y el contexto educativo. Este proceso permite que los estudiantes analicen las implicancias de su práctica y resignifiquen sus acciones (Zambrano, 2020).

En este marco, la escritura de las narraciones o relatos constituye un potente dispositivo que requiere del acompañamiento del profesor para ayudar al estudiante a observar e identificar hechos o situaciones significativas que incluso no reconoce o no visibiliza, a poner por escrito sus experiencias, a analizarlas y explicarlas desde sus propias creencias y concepciones, vinculándolas con las teorías pedagógicas, facilitar su comprensión a través del diálogo, plantear preguntas y re-preguntas, y así retroalimentar su desempeño.

Estos espacios de reflexión que genera el docente asesor para la retroalimentación alcanzan dimensiones personales y sociales (Ruffinelli et al., 2020); en los que un clima de confianza en las interacciones durante el acompañamiento al estudiante se hace necesario (Agreda y Pérez, 2020), para brin-



darle apoyo emocional y psicológico, ya que esto incide en su autoconfianza y en su propio proceso reflexivo (Lizana-Verdugo y Burgos- García, 2022; Cantillo y Calabria, 2021; Agreda y Pérez, 2020).

Además del docente asesor, Zambrano (2020) identifica como mediadores en la reflexión sobre la práctica pedagógica a otros actores, como los padres, los compañeros de práctica, el maestro acompañante en la institución educativa donde el estudiante realiza su práctica, y los profesores de otras asignaturas que cursan los estudiantes de la carrera docente. En el contexto de esta investigación, entiéndase por "mediador" a las personas que facilitan en el alumnado el proceso de reflexión.

El tercer factor se refiere a la reflexión que el estudiante realiza con los compañeros de práctica y que Salinas-Espinosa et al. (2019) denomina reflexión colectiva entre pares, y consiste en un diálogo entre iguales que permite la interacción, la escucha de experiencias de sus compañeros a través del intercambio de opiniones para analizarlas críticamente, empatizar con ellas, y reflexionar sobre acciones a seguir. Torres (2020) añade que esta reflexión sobre la práctica combina aspectos teóricos y técnicos de la enseñanza orientados a una toma de decisiones pertinentes.

En este sentido, la socialización de las narraciones o relatos entre pares permite retroalimentarse mutuamente, intercambiar opiniones y enriquecer el análisis, lo que constituye un insumo para la re-escritura de las reflexiones.

METODOLOGÍA

El enfoque de esta investigación es cualitativo porque alude a atributos no cuantificables, los describe, comprende y explica, a partir de las percepciones de los estudiantes (Cerda, 2011). Sigue un paradigma interpretativo que incide en la reconstrucción de significados a partir de las expresiones verbales manifestadas a través de entrevistas (Kornblit, 2007). Es de carácter descriptivo, en tanto el objetivo de esta investigación fue analizar los factores que contribuyen en la escritura de las narraciones reflexivas en la práctica preprofesional docente.

Esta investigación se ubica en el ámbito de la práctica preprofesional docente del alumnado del último año de la carrera de Educación Inicial de una universidad privada de Lima (Perú). Las participantes fueron alumnas del noveno y décimo ciclo matriculadas en los cursos de Investigación y Desempeño Pre profesional 1 y 2 durante el año académico 2021, ya que es en estos cursos en los que se les solicita, específicamente, la escritura de narraciones reflexivas como uno de los dispositivos que las acompañan en su tarea reflexiva y crítica durante el desarrollo de su práctica predocente.

La población total de estudiantes matriculados en estos cursos fue de 25, y de este grupo se seleccionó a 12, tomando en cuenta los siguientes criterios de inclusión: a) que pertenecieran al año de ingreso de 2016, b) que hubieran desarrollado su práctica preprofesional en instituciones educativas públicas y privadas, y c) que hubieran presentado las tres narraciones reflexivas solicitadas durante los cursos mencionados. Estos criterios garantizaron que las participantes tuvieran características homogéneas, en tanto compartían una trayectoria formativa común y experiencias similares en la escritura de narraciones reflexivas.

Es decir, las participantes siguieron un mismo plan de estudios, en el que desarrollaron progresivamente las habilidades reflexivas a través del uso de diferentes dispositivos; siendo que en el último año de su formación en la carrera se les solicita que elaboren narraciones reflexivas a fin de alcanzar la consolidación de dichas habilidades. Asimismo, se consideró que hubieran desarrollado una experiencia preprofesional docente en espacios educativos similares y que, además, hubieran tenido el mismo número de oportunidades para redactar narraciones o relatos reflexivos. Se convocó a todas las alumnas que cumplían con estos requisitos, y la investigación se llevó a cabo con quienes aceptaron de manera voluntaria formar parte de este estudio.

Se utilizó la técnica de la entrevista, y como instrumento, un guion de entrevista semiestructurada, que se caracteriza por ser abierta y flexible, dinámica y no directiva, porque el entrevistador puede incluir preguntas adicionales, hacer re-preguntas para precisar información, profundizar o centrarse en determinados aspectos (Díaz-Bravo et al., 2013). La validación se realizó con una prueba piloto, que demostró la pertinencia, coherencia, claridad y suficiencia de las preguntas.

Debido al contexto de pandemia por la COVID-19, y dado que el retorno a la presencialidad en la universidad donde se realizó esta investigación tuvo lugar en agosto de 2022, la aplicación de las entrevistas y la validación de las mismas se llevó a cabo de manera virtual a través de la Plataforma Zoom.

En cuanto al análisis e interpretación de los datos, la unidad de análisis considerada fueron los factores que contribuyeron a que las informantes escribieran sus narraciones reflexivas. El proceso se inició con la transcripción de las entrevistas, cuyos contenidos fueron objeto de interpretación, análisis y decodificación abierta, que llevó a la identificación inicial de 14 categorías.

Estas categorías fueron sometidas a un nuevo análisis, y se procedió a su reducción de acuerdo con los criterios que propone Ruiz (2021): construcción sobre un criterio único, exclusión, homogeneidad, significatividad, objetividad, replicabilidad y productividad.

Factores que contribuyen en la escritura de las narraciones reflexivas en la práctica preprofesional docente

Clara Jessica Vargas-D'Uniam, Pilar Lamas-Basurto de Colán,
Carmen María Sandoval-Figueroa

Un primer grupo de categorías identificadas en esta investigación coincidió con las propuestas por Salinas-Espinosa et al. (2019) como factores que contribuyen en la práctica reflexiva en los contextos de formación docente, y que en este estudio fueron considerados como factores que podrían contribuir a la escritura de las narraciones o relatos reflexivos: las oportunidades que tienen los estudiantes para realizar prácticas en aula, el acompañamiento del docente asesor y la reflexión colectiva realizada con estudiantes pares.

El segundo grupo está conformado por categorías emergentes que constituyen un aporte al estudio de los factores que contribuyen a la escritura de narraciones reflexivas: el entorno afectivo y emocional que se genera en las interacciones entre asesores y estudiantes, así como entre estudiantes, y la existencia de determinadas condiciones académicas para el desarrollo progresivo de habilidades reflexivas a lo largo de la formación.

Tabla 1. Categorías de análisis

Factores que contribuyen a la escritura de las narraciones reflexivas a partir de Salinas-Espinosa et al. (2019)	Factores emergentes que contribuyen a la escritura de las narraciones reflexivas
Las oportunidades que tienen los estudiantes para realizar prácticas en el aula.	El entorno afectivo y emocional que se genera en las interacciones entre asesores y estudiantes, así como entre estudiantes.
El acompañamiento del docente asesor.	Existencia de determinadas condiciones académicas para el desarrollo progresivo de habilidades reflexivas a lo largo de la formación.
La reflexión colectiva realizada con estudiantes pares.	

Fuente: elaboración propia.

En esta investigación se identificaron 5 categorías.

Para el procesamiento de la información se utilizaron matrices que permitieron organizar las categorías, segmentos de entrevista de los participantes, una primera interpretación de resultados y los sustentos teóricos que pudieran respaldar lo encontrado en el estudio.

El análisis de contenido de las entrevistas tomó en cuenta las experiencias, creencias y apreciaciones expresadas por los participantes, respetando sus estilos de comunicación oral; con ello se aseguró que el análisis de datos se efectuara considerando sus perspectivas.

En relación con los aspectos éticos de esta investigación, se siguieron los estipulados por el Comité de Ética del Vicerrectorado Académico de la universidad en la que se llevó a cabo el estudio. Se tomó en cuenta el principio de respeto a las personas, por lo que se hizo uso de un protocolo de consentimiento informado para el alumnado, indicándoles que su participación era voluntaria y que tenían derecho a desistir en cualquier momento. También se consideró el principio de integridad científica, por lo que se aseguró la confidencialidad y protección del tratamiento de sus datos personales. Asimismo, en consideración del principio de beneficencia y no maleficencia, las entrevistas se llevaron a cabo de manera virtual, a fin de evitar los posibles riesgos para la salud a causa de la pandemia de la COVID-19. Finalmente, se solicitó la autorización de las autoridades de la Facultad de Educación de la institución.

ANÁLISIS

El análisis de los resultados nos lleva a constatar que los factores que contribuyen a la práctica reflexiva en la formación docente propuestos por Salinas-Espinosa et al. (2019) son también factores que favorecen la escritura de las narraciones o relatos reflexivos: las oportunidades que tienen los estudiantes para realizar prácticas en aula, el acompañamiento del docente asesor y la reflexión colectiva realizada con estudiantes pares.

El proceso seguido ha permitido identificar, además, factores emergentes que inciden en la escritura de narraciones o relatos reflexivos: el entorno afectivo y emocional en las interacciones entre asesores y estudiantes, así como entre estudiantes, y la existencia de condiciones para el desarrollo progresivo de habilidades reflexivas a lo largo de la formación.

Tabla 2. Categorías asociadas con los factores que contribuyen en la escritura de las narraciones o relatos reflexivos

Factores de análisis	Categorías asociadas
Las oportunidades de prácticas en el aula	Observación y participación en los procesos pedagógicos del aula en contextos reales. Espacios formativos para el desarrollo de habilidades reflexivas. Análisis y reflexión de las experiencias en el aula. Escritura de las narraciones o relatos reflexivos. Reconocimiento de situaciones y problemas en el aula. Conocimiento del contexto familiar, social y cultural de los actores educativos.
El acompañamiento del docente asesor	Rol mediador del docente. Acompañamiento pedagógico. Procesos de retroalimentación: diálogos, comentarios, preguntas para el análisis. Reflexión crítica, autoevaluación y mejora pedagógica. Búsqueda de significados a partir de sus sentimientos y creencias. Confrontación y reconstrucción de la situación vivida. Orientaciones para seleccionar acontecimientos significativos.
La reflexión colectiva realizada con estudiantes pares	Socialización de sus reflexiones con sus compañeros: lectura con sus pares y análisis conjunto. Aprendizaje y construcción colaborativa que valida o reorienta la narración reflexiva. Retroalimentación colectiva. Escucha, intercambio, comparación y empatía. Autorreflexión sobre su trabajo. Acompañamiento y apoyo mutuo. Conocimiento profesional colaborativo.
El entorno afectivo y emocional que se genera en las interacciones	Vínculos afectivos y emocionales que se generan en las interacciones con asesores y pares. Capacidad del docente para establecer relaciones personales empáticas con sus estudiantes. Valoración y reconocimiento de las singularidades de los estudiantes. Dialogo y comprensión de los puntos de vista y estrategias. Actitud de empatía mutua. Clima receptivo y de confianza que promueve la aceptación de los errores como oportunidades de aprendizaje. Motivación para la mejora de las propias narraciones reflexivas.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se analiza los factores señalados:

1. LAS OPORTUNIDADES DE PRÁCTICAS EN EL AULA

El alumnado que participó en esta investigación realiza sus prácticas docentes en dos contextos: (i) las ayudantías, que son períodos cortos de prácticas que se realizan en los cuatro primeros años de formación a través de los cursos denominados de Investigación y Práctica, y (ii) la práctica preprofesional intensiva, que comprende los cursos de Investigación y Desempeño Pre profesional 1 y 2 durante el último año de la carrera.

En lo que se refiere a las ayudantías, las estudiantes declararon que estas experiencias les permiten observar y participar paulatinamente en actividades del aula en contextos reales, así como familiarizarse con los actores educativos y su entorno, tal como se aprecia en el siguiente testimonio:

Creo que también fue la práctica, ir a centros educativos desde los primeros ciclos, al ser bien observadora con todo lo que estaba sucediendo, y también percetarme acerca de ciertas conductas [de los niños] que merecían más atención y ver cómo trabajarlas dentro del aula. [...] Ha ayudado cuando hacíamos estas ayudantías y al final le entregaba una hoja de evaluación a la profesora, y eso nos ayudaba para saber cuáles han sido nuestras fortalezas o debilidades. (E12)

De este modo, las ayudantías se constituyen en espacios formativos en los que el alumnado inicia sus procesos reflexivos.

En la práctica preprofesional intensiva, las estudiantes participan en los procesos pedagógicos del aula en horario escolar completo, lo que les permite estar en contacto con los niños y las niñas por tiempos prolongados y conocer la realidad de sus familias, lo que ilustra a partir del siguiente testimonio:

Creo que, en un inicio, quizás el no saber el contexto de los niños. Solo mirar al niño y no mirar más allá. Y yo me acuerdo lo que en mi primera narración dije: qué hago, tengo pocos datos de ella, sé que es una estudiante nueva, tengo que averiguar más. [...] como docente empecé a investigar, preguntándole a la profesora cómo es tal niño, cómo es tal niña, empecé a hilar y a conectar la situación del contexto, porque el niño no es solo él, sino que él es una combinación de su contexto familiar, su contexto cultural, él mismo, los papás, la tecnología que hay en casa, la crianza que se tenga, y todo ello y con quiénes se frecuenta. (E3)

El alumnado reconoce que tanto la ayudantía como la práctica preprofesional intensiva constituyen escenarios privilegiados para desarrollar sus habilidades reflexivas. Se constata en las declaraciones

de las estudiantes que las experiencias que viven en el aula son objeto de su análisis y reflexión cuando escriben sus relatos reflexivos, que se ven enriquecidos por el acompañamiento de una asesora que retroalimenta este proceso.

Es así que se confirma que las oportunidades de práctica en el aula constituyen un primer factor que contribuye a la escritura de las narraciones o relatos reflexivos porque el alumnado se ejercita en el reconocimiento de situaciones y problemas que se presentan en el aula. Estas experiencias posibilitan que el estudiante se familiarice con los sujetos y el entorno educativo sobre los que escribirá en sus narraciones reflexivas, lo que permite complejizar su análisis, en tanto incluye el contexto familiar, social y cultural de los niños.

Al respecto, Cano et al. (2018), Béjar (2021), Domingo (2021) y Zambrano (2020) destacan estos espacios y actividades como escenarios que contribuyen al desarrollo de habilidades reflexivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al reflexionar sobre su práctica, identificar sus logros y competencias, aprender de otros, etc.

Coincide con lo anterior Chye (2021), quien señala que la experiencia en el aula propicia el conocimiento de las características del contexto sociocultural en el que se desarrollan las prácticas docentes, las historias de los niños y sus familias, lo que aporta a profundizar y complejizar sus reflexiones.

Esta vinculación con la realidad educativa promueve la construcción de saberes basados en las experiencias durante las prácticas en situaciones particulares. Tal como señalan Pañagua et al. (2019) y Khoure-Bowers (2005), en este contexto, la escritura de las narraciones o relatos reflexivos se tornan instrumentos que promueven la reflexión del estudiante para arribar a nuevos conocimientos y propuestas de estrategias de mejora en la enseñanza a través de la toma de decisiones oportunas y fundamentadas.

2. EL ACOMPAÑAMIENTO DEL DOCENTE ASESOR

Otro factor identificado está relacionado al acompañamiento que brinda el docente asesor de las prácticas en los procesos de retroalimentación, debido a que el diálogo, los comentarios y las preguntas que se generan durante las asesorías con las estudiantes propician la reflexión, autoevaluación y la mejora, como es planteado también por Salinas-Espinosa et al. (2019). Al respecto, una de las estudiantes entrevistadas manifestó lo siguiente:

Ahora ya las mejoré, pero en un principio lo que hacía era describir la situación y no sabía cómo analizarla, y tenía ahí un problema. Cuando mi asesora me explicó cómo tenía que ha-

cerlo, y actualmente, pasa algo y digo: "esto podría tocarlo con este autor porque dice esto", ya siento que he mejorado, porque a veces omitía cosas, entonces mi asesora me decía: "¿Qué pasó?, ¿cómo terminó?, ¿por qué no me dices eso en la narración?" (E11)

Se encuentra también que la retroalimentación del asesor favorece la profundización de la reflexión crítica de las estudiantes, y las orienta a avanzar hacia niveles de reflexión cada vez más complejos a través de preguntas que movilizan su análisis desde una simple descripción a una búsqueda de significados, confrontación y reconstrucción sobre la situación (Smyth, 1991, como se cita en Larrivee, 2008). Por ejemplo, una de las estudiantes expresó:

Me ha ayudado mucho mi asesora. "¿No crees que estás poniendo mucho de lo que tú piensas y no estás poniendo basándote en autores, o fundamentando de una manera más objetiva?" (E11)

De lo expuesto se deduce la importancia del rol del docente asesor en el desarrollo de la *expertise* que logran los alumnos para escribir sus narraciones o relatos reflexivos. Así, por ejemplo, se encuentra que Pañagua et al. (2019) señalan que se requiere del rol mediador del docente para orientar al alumnado respecto a la selección del acontecimiento significativo que ocurre en el aula y que amerita ser analizado a través de la narración reflexiva. También para orientarlo a repensar lo vivido, indagar a partir de sus sentimientos y creencias, y enfocar su reflexión hacia la mejora de su desempeño desde una perspectiva pedagógica.

Cabe destacar que, como afirman Yost et al. (2000), cuando los profesores no han sido formados en el desarrollo de un pensamiento crítico, las escrituras podrían devenir en descriptivas y carentes de análisis. Por ello, se resalta el planteamiento de Yee et al. (2022) cuando sostienen que es necesario que los asesores tengan una clara idea sobre lo que es la práctica reflexiva y las narraciones, para orientar a los estudiantes, brindando apoyo, preparación y explicaciones precisas sobre la escritura reflexiva.

Esto coincide con los planteamientos de Lizana-Verdugo y Burgos-García (2022), Cantillo y Calabria (2021), Agreda y Pérez (2020) y Zambrano (2020), quienes ponen de relieve el rol del tutor o asesor en el acompañamiento pedagógico porque retroalimenta la práctica y contribuye a la mejora del desempeño del docente en formación a partir de la reflexión sobre lo que hace en el aula.

3. LA REFLEXIÓN COLECTIVA REALIZADA CON ESTUDIANTES PARES

En relación con este factor se encuentra que la narración, como ejercicio de reflexión sobre la práctica, se enriquece cuando se enmarca en contextos formativos que promueven la socialización, el aprendizaje colaborativo y la retroalimentación colectiva.

Así se tiene que compartir la experiencia de la escritura de una narración reflexiva con sus compañeros, escuchándolas, intercambiándolas y comparándolas, se torna un proceso de construcción colaborativa que reorienta la propia narración.

Las estudiantes, al escuchar las experiencias de sus pares, empatizar con ellas y analizarlas, en el sentido que señalan Salinas-Espinosa et al. (2019), validan o reorientan las reflexiones sobre su propia práctica. De otro lado, al poner en común las narraciones con sus pares y compararlas, aprecian distintas maneras de abordar una narración, lo que motiva una autorreflexión sobre su trabajo y lo enriquece, tal como señaló una estudiante:

Las socializaciones han ayudado mucho porque también así yo comparo mi estrategia para elaborar mi narración, [...] cada estudiante se plasma una idea de una estructura de cómo hacer su narración, entonces, al escuchar a otras compañeras cómo es que lo han elaborado, qué han considerado, eso me ha servido. (E5)

Otra experiencia que contribuye a la mejora de las narraciones es intercambiar la lectura con sus pares: una lee la narración de su compañera, y viceversa, se analizan conjuntamente los aspectos que debería mejorar para hacerlas más completas, y también reconoce aquellos aspectos que ha abordado de manera pertinente. Al respecto, una estudiante indicó:

Leerlo en compañía de mi compañera de práctica, con la que comparto asesora. Ella leía el mío, yo leía el de ella, nos dábamos una retroalimentación de qué nos falta, qué ha sido bueno poner. (E8)

En este sentido, como señala Larrivee (2008), cuando la reflexión se realiza de manera individual, se limitan las posibilidades de crecimiento personal; mientras que cuando se realizan con el grupo de compañeros se apoyan y sostienen mutuamente, se acompañan, socializando sus reflexiones y exponiéndose a la crítica en sus procesos de crecimiento. Así, la narración que no es un proceso solitario, sino colectivo "lleva a cambiar el modo de ver la profesión: menos individual y más colectiva" (Noccetti et al., 2019, p. 217).

Se encuentra también que socializar con estudiantes que culminaron la carrera y que pasaron por la experiencia de elaborar sus narraciones reflexivas constituye una oportunidad para recibir sugerencias validadas. En ese sentido, una estudiante expresó:

Alumnos que ya egresaron compartían cómo hacían su narración reflexiva, cómo empezaban y cómo la terminaban, qué es lo que usaban. Eso nos ayudó porque es un tipo de aprendizaje más social, porque lo vemos de alguien que es un par mayor a un par menor que nos puede guiar. (E3)

De los resultados expuestos se infiere, tal como señala Domingo (2021), que en este ejercicio de práctica reflexiva mediada por las narraciones entre pares se estaría generando conocimiento profesional de modo colaborativo.

Al respecto, se encuentra coincidencia con lo que plantea Zambrano (2020), quien también identifica como mediadores en la reflexión sobre la práctica pedagógica a los compañeros de práctica, además de otros actores, como los padres, el maestro acompañante en la institución educativa y los profesores de otros cursos en la formación docente.

4. EL ENTORNO AFECTIVO Y EMOCIONAL QUE SE GENERA EN LAS INTERACCIONES

Además de los factores mencionados por Salinas-Espinosa et al. (2019), identificamos un factor emergente: el componente emocional y afectivo presente en el proceso de acompañamiento de los docentes asesores, y en el trabajo colectivo con pares, así se revela que este factor afectivo contribuye en la escritura de narraciones reflexivas más auténticas y profundas. De esta manera, el entorno emocional positivo es un sustrato para el intercambio en la escritura de las narraciones reflexivas.

El alumnado destaca la importancia de los vínculos que se generan en las interacciones con sus asesores y sus pares en el proceso de construcción de sus narraciones, como se puede apreciar en el siguiente testimonio:

Cuando yo entro con mi asesora a las clases termino motivada, porque aparte de ser asesora, yo siento que es una amiga en la que puedo confiar; y hubo un momento en que yo estaba mal emocionalmente y físicamente, y ella fue uno de los soportes muy importantes, me ayudó a que yo pueda seguir con las prácticas. (E7)

Al respecto, Delgado y Delgado (2021) plantean que el acompañamiento del asesor implica la capacidad de establecer relaciones personales empáticas con el alumnado, lo que supone valorar y

reconocer las singularidades de los estudiantes a partir de sus antecedentes familiares y culturales, de su lenguaje y modos de expresión, para dialogar con él y comprender sus puntos de vista y estrategias. Los resultados expuestos coinciden con los planteamientos de Ruffinelli et al. (2020), ya que se constata que el rol del docente asesor atraviesa la dimensión personal, social y profesional del alumno en los espacios de reflexión.

En relación con los pares, las narraciones o relatos reflexivos se enriquecen cuando las ideas y sugerencias son tratadas entre amigos, en un clima de confianza y distendido para reconocer lo que se debe mejorar. Con una actitud de empatía mutua se examinan los errores, las fortalezas y la necesidad de un mayor involucramiento en las reflexiones que conduzcan a la búsqueda de soluciones basadas en sus experiencias a partir de un análisis profundo y auténtico. Tal como lo muestra el siguiente testimonio:

Hemos tenido la confianza de decirnos a la cara: "Oye, tienes que mejorar en esto, tienes que hacer esto", sin filtros, porque, al final, son mis amigos y les tengo mucha confianza para comentarles. (E10)

Es así que un clima receptivo y de confianza que promueve la aceptación de los errores como oportunidades de aprendizaje, constituye una motivación para la mejora de las propias narraciones reflexivas. Esto se genera a partir de un reconocimiento franco y sereno de los aspectos que se deben mejorar en su escritura y que son recomendados por el docente que acompaña la práctica o por sus compañeros cuando comparte con ellos sus relatos reflexivos.

Al respecto, se encuentran algunas coincidencias con lo que señala Ruffinelli et al. (2020) en lo que se refiere al proceso de retroalimentación en el que entran en juego dimensiones personales y sociales. Por su parte, Agreda y Pérez (2020), Lizana-Verdugo y Burgos- García (2022), Cantillo y Calabria (2021) destacan la generación de un clima de confianza en las interacciones para brindar al estudiante apoyo emocional y psicológico, ya que esto incide en su autoconfianza y en su propio proceso reflexivo.

5. EL DESARROLLO PROGRESIVO DE HABILIDADES PARA LA ESCRITURA REFLEXIVA DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL

Un segundo factor emergente encontrado en esta investigación está relacionado con el desarrollo progresivo de las habilidades reflexivas durante la formación. Los resultados revelan que detrás del desarrollo de esta habilidad habría un complejo entramado de contenidos, de materiales didácticos y dispositivos que se utilizan a lo largo de la formación con enfoque crítico y reflexivo.

Al respecto, Anijovich y Cappelletti (2018) plantean que las prácticas en la formación docente se han ido transformando hacia un enfoque crítico y reflexivo, lo que implica cambios en los planes de estudios y en las estrategias formativas.

Así se tiene que, desde la perspectiva del alumnado, los cursos denominados de Investigación y Práctica, que se desarrollan desde el primer hasta el último ciclo de la formación, así como los propios de la carrera de Educación Inicial, han contribuido al desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades para la escritura de las narraciones o relatos reflexivos. Por ejemplo:

El curso Procesos Afectivos, donde vemos la importancia del desarrollo afectivo emocional en los niños y también en las familias, me ayudó para mi segunda narración reflexiva. El curso Infancia, Sociedad y Derechos me ayudó a comprender el interés superior del niño, para utilizarlo en cada una de mis narraciones reflexivas. (...) También la Facultad desde primer ciclo nos involucra en la investigación, en el pensamiento reflexivo y crítico, para proponer nuestras acciones como agentes de cambio, como docentes. (E3)

A partir de los aprendizajes y experiencias en los cursos de la carrera, de modo particular, en los de la línea de investigación y práctica, las alumnas problematizan acerca de sujetos y situaciones educativas, lo que las lleva a desarrollar habilidades relativas al análisis, reflexión, interpretación y teorización de su práctica docente, que son requeridas para la escritura de sus narraciones.

Así, las actividades y tareas propuestas como parte de los cursos serían estrategias para promover la reflexión de las experiencias en el aula, tal como señalan Sierra et al. (2017).

Entre los materiales didácticos que se utilizan para orientar el proceso de escritura reflexiva en los cursos de investigación y práctica se encuentran las guías para la elaboración de las narraciones y las rúbricas analíticas, que orientan el proceso de escritura reflexiva y su evaluación; estas últimas son especialmente valoradas por el alumnado porque les sirve como referente en la escritura de sus narraciones. En la medida que el alumnado va ganando experiencia, hace menos uso de ellas. Los testimonios siguientes muestran evidencias del uso de la utilidad de los materiales:

Las preguntas en las guías nos hacen pensar y reflexionar qué es lo que vas a abordar al momento de narrar, qué es lo que debería incluir; esas preguntas guía me ayudaron porque una se conecta a otra. (E7)

Yo, al momento que estoy redactando veo mi rúbrica, la reviso, porque quizás le falte algo y quiero saber qué aspecto necesito mejorar, por qué estoy en [el nivel] reflexión pedagógica. (E5)

La narración va de la mano del portafolio, como que se complementan. Es como un diario, cuentas lo que pasa, entonces tenía evidencias de las imágenes de los niños y lo añadí en mi última reflexión narrativa. (E2)

Un dispositivo utilizado para desarrollar habilidades reflexivas es el portafolio, en el que las alumnas relatan sus experiencias vividas y hacen de ellas objeto de su reflexión continua, incluyendo evidencias de las actividades que realizan.

Estos relatos permiten garantizar la progresión porque son espacios para los procesos de escritura y reescritura, lo que resulta un ejercicio cíclico de reflexión que conduce al estudiante hacia una mirada introspectiva de su práctica, al enriquecimiento de sus narraciones con una explicación fundamentada de su actuar, la toma de decisiones y la autocrítica hacia la mejora de su desempeño en el aula.

Se ha encontrado que el ejercicio continuo de escritura y reescritura a lo largo de la formación favorece el desarrollo de la *expertise* en la elaboración de las narraciones porque en este proceso identifican con mayor claridad los temas que son el motivo de su reflexión, ganan profundidad y comunican de modo más preciso las cuestiones que son objeto de su análisis, lo cual se ilustra en los siguientes testimonios:

Es una reflexión propia; antes la hacía rápido [la narración], ponía rápidamente la situación y luego la volvía a leer, la completaba con otros autores, volvía a leer y tenía otra perspectiva. La volvía a leer nuevamente y decía: "No, pero falta aquí algo, mi propia voz, mi propia perspectiva". Volverla a leer ha hecho darme cuenta de que siempre va a haber una nueva reflexión, no sé si se pueda decir así, uno siempre está en constante reflexión. (E10)

Como dicen: "La práctica hace al maestro". Entonces, mientras vas haciendo más reflexiones, te vas dando cuenta más rápido cómo puedes hacerlas de manera más práctica. (E8)

Al respecto, Pañagua et al. (2019) sostienen que los ejercicios de escritura y reescritura constituyen un proceso cíclico, profundo y sistemático que evalúa la propia práctica cuando el autor puede transmitir concepciones, experiencias y saberes, mostrando aspectos subjetivos relacionados a su actuar.

Esta tarea es demandante e iterativa porque necesita de una primera escritura que plasme el pensamiento, y de continuas reescrituras que ahonden en sus procesos reflexivos, con el propósito de distanciarse, revisar y transformar su desempeño docente.

CONCLUSIONES

Se evidencia la necesidad de abordar la narración reflexiva como una práctica vinculada a realidades y contextos particulares, para que desde el inicio de la formación el alumnado identifique, situaciones significativas que enriquezcan la reflexión sobre su práctica; lo que plantea a las instituciones formadoras el reto de seleccionar cuidadosamente los escenarios y lugares de práctica preprofesional que ofrezcan un rico potencial de experiencias.

Se destaca también la importancia del acompañamiento del docente durante el proceso de escritura de las narraciones o relatos reflexivos, y la alta valoración que el alumnado otorga a la retroalimentación. Esta constatación abre nuevas perspectivas de investigación, por ejemplo, acerca del rol del docente en el desarrollo de habilidades en el alumnado para que este alcance niveles más profundos de reflexión en sus narraciones y contribuya a la mejora continua de su desempeño.

Asimismo, el factor relacionado con el entorno emocional y afectivo se ha hecho visible en las interacciones entre estudiantes y docentes, y entre pares, y emerge como un elemento clave en la construcción de un clima que favorece la elaboración de las narraciones reflexivas.

Otro factor emergente es el que muestra la importancia del desarrollo progresivo de las habilidades reflexivas a lo largo de la formación; detrás del desarrollo de esta habilidad existe un conjunto de asignaturas y contenidos que alimentan las dimensiones analíticas y críticas de las narraciones reflexivas, así como un conjunto de materiales didácticos y dispositivos que desarrollan las habilidades de modo orientado y secuenciado.

Entre las limitaciones de la investigación habría que considerar la posibilidad de sesgos de deseabilidad social en los testimonios de los participantes. En la misma línea, se debe precisar que este estudio se llevó a cabo con un número limitado de participantes en un contexto particular, por tratarse de una investigación cualitativa; sin embargo, se espera que la descripción y el análisis profundo de los resultados pueda ser el punto de partida de investigaciones con poblaciones más amplias e, incluso, distintas en su carácter profesional. Finalmente, se podría mencionar que, debido al confinamiento por la COVID-19, las entrevistas se tuvieron que realizar virtualmente, a través de Zoom, y la extensión de las mismas atendió las posibilidades de dedicación de tiempo de los participantes.

En cuanto a las líneas futuras de investigación, se podría abordar los modelos reflexivos en la formación docente, la innovación y generación de conocimiento pedagógico en la práctica reflexiva. Igualmente, se sugiere realizar estudios mixtos que indaguen sobre los niveles de progreso en la escritura y avances en la reflexión del alumnado, así como los factores que intervienen en su evolución.

REFERENCIAS

- Agreda, A. y Pérez, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(30), 219-232. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2019). Documentos narrativos y práctica reflexiva en la formación de profesores. *Revista Panamericana de Pedagogía, Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 28, 37-58. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1619>
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). Despertar la reflexión en la formación docente: Dispositivos efectivos. INNOEDUCA. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 24-35. <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3610>
- Béjar, M. (2021). La Práctica reflexiva en la Universidad Iberoamericana: Rutas Formativas y Área de Reflexión Universitaria (ARU). *Zona Próxima*, 34, 123-138. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.712>
- Benade, L. (2015). Teaching as Inquiry: Well Intentioned, but Fundamentally Flawed. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 50(1). <http://doi.org/10.007/s40841-015-0005-0>
- Blake, C. (2013). Tensiones en las prácticas de escrituras escolares. En V. Sardi (Coord.), *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras* (pp. 33-55). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.349/pm.349.pdf>
- Bombini, G. y Labeur, P. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*, 18(1), 19-29. <https://doi.org/10.14483/22486798.5715>
- Cabrera, V. y Soto, C. (2019). Enseñar la indagación narrativa en la formación docente. Una experiencia de investigación que nos acerca. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33 (3), 87-104. <https://www.redalyc.org/journal/274/27466132005/27466132005.pd>
- Cano, A.; Encinar, L.; Ruiz, A.; Sabariego, M. y Sánchez, A. (2018). El pensamiento reflexivo: una competencia transversal en el espacio universitario. En El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias e innovación en educación superior. Cuaderno 35 (pp.16-21). ICE y Ediciones Octaedro. https://www.researchgate.net/publication/330765136_El_pensamiento_reflexivo_Una_competencia_transversal_en_el_espacio_universitario
- Cantillo, B. y Calabria, M. (2021). Acompañamiento pedagógico: estrategia para la práctica reflexiva en los docentes de la Básica Primaria. *Revista de Educación La Casa del Maestro*, 1 (1), 4-24. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/RVCDM/article/view/3789>
- Caporossi, A. (2021). La narrativa autobiográfica: prácticas reflexivas en las prácticas pre-profesionales. *Prácticas docentes en juego*, 1, 19-28. <https://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/pdej/article/viewFile/448/390>

- Caporossi, A. (2012). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional en las prácticas docentes. En L. Sanjurjo (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 107-142). Homo Sapiens Ediciones.
- Carretero, M. y Atorresi, A. (2004). *El pensamiento narrativo en Carretero y Asensio. Psicología del pensamiento*. Alianza.
- Cerda, H. (2011). *Los elementos de la investigación cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Editorial Magisterio.
- Cerecero, I. (2021). Práctica reflexiva mediada para docentes de Inglés en educación preescolar y primaria. *Zona Próxima*, 34, 22-48. <https://www.redalyc.org/journal/853/85370365003/html/>
- Chye, S., Zhou, M., Koh, C., & Chia, W. (2021). Levels of reflection in student teacher digital portfolios: a matter of sociocultural context? *Reflective Practice*, 22(5), 577-599. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1937976>
- Delgado, M. I. y Delgado, M. L. (2021). Prácticas docentes (remotas) como prácticas de acompañamiento en primer año de la formación docente inicial, en tiempos inéditos. *Praxis educativa*, 25(1). <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4981>
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Lexington, D.C. Heath and Company. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- 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>
- Domingo, A. y Gómez, V. (2014). La práctica reflexiva. *Bases, modelos e instrumentos*. Narcea. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7232887>
- Erazo-Jiménez, M.S. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Investigación Pedagógica*, 12(2), 47-74. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1485>
- Gómez, J., Vallejo, A. y Rodríguez, S. (2014). Avances en propuesta de formación del profesorado para la educación superior, desde el método de la narrativa. *Revista de Educación*, 5(7), 205-228. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/989
- Khourej-Bowers, C. (2005). Emergent Reflective Dialogue among Preservice Teachers Mediated through a Virtual Learning Environment. *Journal of Computing in Teacher Education*, 21(4), 85-90. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ882477.pdf>

Kornblit, A. (2007). Metodologías cualitativas en ciencias sociales. *Modelos y procedimientos de análisis*. Biblos Metodologías.

Larrivee, B. (2008) Meeting the Challenge of Preparing Reflective Practitioners, *The New Educator*, 4(2), 87-106. <https://doi.org/10.1080%2F15476880802014132>

Lizana-Verdugo, A. y Burgos-García, A. (2022). El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 93-112. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/515491>. <https://doi.org/10.6018/reifop.515491>

Muñoz, S., Pañagua, L. y Blanco, N. (2020). La escritura reflexiva como mediación en la formación inicial de docentes. Pensar la enseñanza, inscribir la experiencia. *Investigación en la escuela. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 101, 109-117. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.09>

Nocetti de la Barra, A., Hizmeire, J. y Arraigada, J. Narrativas, prácticas reflexivas y saberes pedagógicos en docentes en formación (2019). *RPP: Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 28. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1673>.

Osuna, C. y Díaz, K. (2019). La práctica docente reflexiva en profesores mexicanos ante los retos de la nueva ciudadanía. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 113-130. <http://doi.org/10.6018/educatio.363421>

Pañagua, L., Martín-Alonso, D. y Blanco, N. (2021). Desarrollo de saberes experienciales y escritura de relatos en la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.2), 29-46. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.87363>

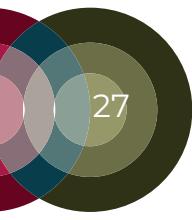
Pañagua, L., Martín-Alonso, D. y Blanco, N. (2019). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3), 11-28. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/74883/47523> <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74883>

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.

Porta, L. y Sarasa, M. (2021). Una indagación narrativa en los procesos de construcción curricular a partir de relatos de experiencias de docentes en ciernes durante la formación del profesorado. *Aula Abierta*, 50(3), 721-728. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.721-728>

Quiles-Fernández, E. y Orozco, S (2019). Atender a Las Tensiones Educativas en la Formación Inicial del Profesorado: La Indagación Narrativa Como Práctica Pedagógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 94(33.3), 105-120. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.75231>

Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P. y González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 59(1), 30-51. <http://perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/1004>



Ruiz, A. (2021). El contenido y su análisis: enfoque y proceso. *Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona*. <https://deposit.ub.edu/dspace/handle/2445/179232>

Sabariego, M., Sánchez, A. y Cano, H. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813-830. <https://doi.org/10.5209/rced.59048>

Saiz, A. y Ceballos, N. (2021). Indagación biográfica, photovoice y escritura reflexiva en el prácticum de futuros docentes, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 43-58. <https://doi.org/10.6018/reifop.401201>

Salinas-Espinosa, Á., Rozas-Assael, T., Cisternas-Alarcón, P. y González-Ugalde, C. (2019). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 95-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.fapr>

Sgreccia, N. (coord.). (2018). *Procesos de acompañamiento en la formación inicial y continua de profesores en matemática*. Publishing House, Fahren House. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=720072>

Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Paidós.

Sierra, J., Caparrós, E., Molina, M. y Blanco, N. (2017). Aprender a través de la escritura: los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense de Educación*, 28 (3), 35-52. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/49708/51255>. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017v28.n3.49708

Spalding, E., & Wilson, A. (2002). Demystifying Reflection: A Study of Pedagogical Strategies That Encourage Reflective Journal Writing. University of Kentucky. *Teachers College Record*, 104(7), 1393-1421. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00208>

Torres, M., Yépez, D. y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 10, 87-101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>

Yee, B.C., Tina, A., & Mohd, A. (2022). Exploring pre-service teachers' reflective practice through an analysis of six-stage framework in reflective journals, *Reflective Practice*, <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2071246>

Yost, D., Sentner, S., & Forlenza-Bailey, A. (2000). An Examination of the Construct of Critical Reflection: Implications for Teacher Education Programming in the 21st Century. *Journal of Teacher Education*, 51(1). <https://doi.org/10.1177/002248710005100105>

Zambrano, N. (2020). Práctica reflexiva en la formación de maestros: el caso de la Escuela Normal Superior de Pasto. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 40-52. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-40.pdf>