

**El Seminario Narrativo Docente (SND):  
Estrategia innovadora para conectar la teoría y la vivencia pedagógica**

**The Teaching Narrative Seminar (TNS):  
Innovative strategy to connect theory and pedagogical experience**

Campos-Galdames, Deisy

Universidad de Atacama, Chile

deisy.campos@uda.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-0052-1052>

Nocetti de la Barra, Alejandra

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

anocetti@ucsc.cl

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

**Resumen**

La formación inicial docente, tradicionalmente, intenta vincular la teoría y la práctica sin lograrlo totalmente. Por eso se requieren estrategias alternativas que disminuyan tal brecha. Este estudio tuvo como objetivo comprender cómo la participación en el Seminario Narrativo Docente (SND) contribuye a la innovación en la formación docente respecto de la articulación entre la teoría y los saberes construidos en la escuela, desde la perspectiva de formadores de docentes de dos universidades regionales de Chile. La investigación fue interpretativa; se realizó un estudio de caso instrumental que contempló 10 formadores de docentes de universidades regionales. Se obtuvieron los datos mediante entrevistas semiestructuradas, empleando un muestreo cualitativo de variación máxima; se realizó análisis de contenido con el programa N-VIVO. Los hallazgos indican que el SND, con su

énfasis en la experiencia y la conexión teoría-vivencia, se presenta como una práctica formativa innovadora que desafía el enfoque tradicional de la formación docente caracterizado por una mayor valoración de la teoría por sobre la práctica. Se concluye que el SND es una alternativa de formación que integra el saber práctico construido en lo vivido en las escuelas, favoreciendo un aprendizaje profesional significativo y situado.

**Palabras clave:** formadores de docentes, Seminario Narrativo Docente, saber práctico, relación teoría y práctica, práctica reflexiva.

### **Abstract**

Initial teacher training usually tries to link theory and practice, without fully achieving it. Therefore, alternative strategies are required to reduce this gap. This study aimed to understand how participating in the experience of the Teaching Narrative Seminar (SND) constitutes an experience of training innovation, regarding the articulation between theory and the knowledge that is built in the school, according to the perspective of trainers from two regional universities in Chile. The research was interpretative, an instrumental case study was carried out that included 10 teacher trainers from regional universities. Data were obtained through semi-structured interviews, using maximum variation qualitative sampling; Content analysis was performed with the N-VIVO program. The findings indicate that SND, with its emphasis on experience, and the theory-experience connection, is presented as an innovative training practice that challenges the traditional approach to teacher training characterized by a greater appreciation of theory over practice. It is concluded that the SND is a training alternative that integrates practical knowledge built on what has been experienced in schools, favoring meaningful and situated professional learning.

**Keywords:** teacher educators, Narrative Teaching Seminar, theory and practice relation, reflective practice.

**Recibido:** 15 de julio de 2025 - **Aceptado:** 15 de agosto de 2025

## 1. Introducción

En el ámbito de la formación inicial docente, se reconoce que la práctica reflexiva constituye un factor esencial que permite al profesorado articular teoría y práctica, adaptando la enseñanza a las demandas específicas del contexto educativo. Por ello resulta fundamental avanzar en la consolidación de estrategias que favorezcan el desarrollo de prácticas reflexivas efectivas durante la formación universitaria, alejándose de enfoques meramente técnicos y evaluativos (Flores-Lueg et al., 2023; Lara-Subiabre, 2019; Nocetti et al., 2023; Ruffinelli et al., 2020). En este contexto, la política pública chilena posiciona la práctica reflexiva como un indicador del desarrollo profesional docente (Ministerio de Educación, 2021a), constituyéndose, además, en un criterio de calidad en los estándares para las carreras de pedagogía (Ministerio de Educación, 2021b).

No obstante, se observa que la reflexión docente es la dimensión con menor desarrollo en

la evaluación del profesorado (Ministerio de Educación de Chile, 2019) y, además, se evidencia un nivel reflexivo limitado (Lara-Subiabre y Angulo-Brunet, 2020; Vidal y Nocetti, 2020).

Si bien la mayoría de los programas de formación docente, tanto a nivel nacional como internacional, declara adoptar un enfoque reflexivo como eje formativo (Brookfield, 2017; Lizana-Verdugo y Muñoz-Cruz, 2022; Tardif y Núñez, 2018), se evidencian deficiencias importantes en su implementación. Por un lado, los estudiantes de pedagogía presentan un nivel superficial de reflexión docente (Lara-Subiabre, 2019; Salinas, Rozas y Cisternas, 2018; Salinas Quintanilla y De La Fuente Rodríguez, 2021; Rodríguez et al., 2016; Suphasri y Chinokul, 2021; Vogelsan, 2022), entendiendo esta práctica como una instancia de autoevaluación (Nocetti, 201). Por otro lado, los profesores en servicio no se constituyen en modelos de práctica reflexiva en las escuelas (Bawaneh, Moumene y Aldalalah, 2020), lo cual obstaculiza el aprendizaje social de esta competencia

pedagógica y una disposición favorable hacia su ejercicio (Nocetti et al., 2023).

Asimismo, aunque los formadores de docentes deberían fomentar una actitud positiva hacia la práctica reflexiva, el estudiantado mantiene una actitud de indiferencia (Nocetti et al., 2023). Esta situación se explica, en parte, porque el personal académico universitario no explicita qué entiende por práctica reflexiva; aunque la exige, no la enseña de manera deliberada. Como resultado, los estudiantes tienden a concebir la reflexión como un discurso deseable, en lugar de reconocerla como una práctica esencial para el mejoramiento de la acción pedagógica (Nocetti et al., 2023).

No cabe duda de que se requieren formadores capaces no solo de evidenciar en sí mismos una práctica reflexiva, sino también de promover una disposición favorable hacia la reflexión pedagógica en los futuros docentes. La práctica reflexiva no solo reviste importancia en sí misma, sino que también adquiere valor al favorecer la construcción del saber práctico (Tardif, 2016), el cual enriquece tanto la enseñanza como la relación pedagógica. Se ha

estudiado ampliamente cómo estos saberes profesionales (Clandinin y Connelly, 1992; Tardif, 2016) se construyen en la experiencia y se visibilizan a través de la escritura de relatos de experiencias (Nocetti et al., 2023). No obstante, se ha investigado en menor medida el saber práctico que el profesorado universitario construye al examinar reflexivamente su propia práctica docente en los programas de formación pedagógica. Es importante precisar que en esta investigación el saber práctico se entiende como aquel que emerge de la conciencia sobre la propia experiencia pedagógica, de la reflexión crítica sobre ella, y que permite transformar el ejercicio docente (Herrera y Martínez, 2018; Rodríguez y Alamilla, 2018; Tardif, 2016).

A nivel universitario se observan tres formas de estimular la práctica reflexiva: la escritura (Bolívar, 2016), la observación (Sáez y Nocetti, 2023) y el diálogo (Vélez, 2018). No obstante, la mayoría de estas estrategias se emplean de modo independiente y con un solo tipo de sujeto, es decir, experiencias con profesores o con estudiantes. Además, existen pocas experiencias en colectivos formados por docentes en servicio,

docentes en formación y formadores de docentes como el Seminario Narrativo Docente (SND). El SND es un encuentro virtual que emplea la lectura de relatos docentes para estimular la reflexión en un colectivo interinstitucional e interdisciplinario (Nocetti et al., 2023). Se sabe que esta experiencia genera una resignificación del significado de la reflexión docente (Chávez y Nocetti, 2025), inclinándose hacia uno práctico con un marcado sello ético. Sin embargo, se ha estudiado insuficientemente la experiencia de los formadores de docentes y en qué sentido esta experiencia tiene un carácter innovador en términos formativos. En este contexto, nos preguntamos: ¿Cómo perciben los formadores de docentes, de dos universidades regionales de Chile, que la participación en el SND contribuye a la innovación en la formación docente respecto de la articulación entre la teoría y los saberes construidos en la escuela?

## **2. Marco Teórico**

### **2.1 La relación teoría y práctica en la formación de profesores**

El establecimiento de relaciones entre los saberes pedagógicos y la teoría ha sido un

desafío constante para la formación inicial docente (Risan, 2020). Articularlos implica integrar el conocimiento y el ser, la práctica y el aprendizaje de un futuro docente (Whatman y MacDonald, 2017). Este desafío, caracterizado como el cierre de la brecha entre teoría y práctica, ha sido objeto de interés investigativo debido a que ambos elementos en conjunto otorgan a los estudiantes habilidades y capacidades adaptativas necesarias para enfrentar la versatilidad de los espacios educativos (Müller y Gaete, 2024).

Disminuir la brecha entre teoría y práctica requiere que las universidades implementen intencionalmente estrategias que fomenten la comprensión y aplicación de los saberes aprendidos en contextos reales de enseñanza (Trujillo, 2024). Entre las estrategias propuestas se encuentran la investigación-acción, el aprendizaje más servicio y las prácticas reflexivas. La primera estrategia es identificada como un vehículo para cambiar la práctica docente y precisar aquellos conocimientos que crean y conectan teoría (Whitehead, 2017). Carr (2006) indica que la investigación-acción es un método que posibilita la

aplicación de teorías desarrolladas en las ciencias sociales en escenarios reales, permitiendo su evaluación de acuerdo con su efectividad práctica. La investigación-acción es eficaz a la hora de solucionar problemas propios del ejercicio docente sobre la base de la relación teoría y práctica; asimismo, promueve el trabajo conjunto entre investigadores y profesores en aras de la construcción de saberes (Auriacombe, 2015). La segunda, el aprendizaje más servicio, es una estrategia pedagógica que permite vincular la formación universitaria con las necesidades de las comunidades locales, ofreciendo a los estudiantes de pedagogía la oportunidad de aplicar sus conocimientos en contextos reales desde el compromiso cívico y la conciencia social (Miró-Miró, 2021). La tercera estrategia, práctica reflexiva, es un contenido obligatorio en los planes de estudio de las carreras de pedagogía, ha sido consignada a través de los años como la principal estrategia para vincular teoría y práctica pedagógica (Zaman, R. y Kaleem Raza, K., 2024; Boutonnet, 2021; Risan, 2020; Resch, Schritteser y Knapp, 2022). La práctica pedagógica —que a menudo se

lleva a cabo en espacios escolares— es donde los estudiantes, con la preparación, el seguimiento y el apoyo proporcionado por los tutores de práctica, deben vincular su aprendizaje práctico con los enfoques basados en la teoría de la formación docente (Resch, Schritteser y Knapp, 2022).

Por otro lado, algunos autores destacan la necesidad de garantizar la integración teórico-práctica en los programas de estudio de las carreras de pedagogía (Favoreto Figueiredo y Zanardini, 2017; Pérez, et al., 2020; Nieto y Alfageme-Gonzales 2017); se releva la inclusión de las experiencias prácticas en la formación inicial docente, en aras de la actualización curricular tanto de conocimientos como de los sustentos teóricos que fundamentan los perfiles de egreso y planes de estudio (Maldonado, 2019). En este sentido, cabe mencionar a Darling-Hammond (2014, Citado por Muller y Gaete, 2024), quien propone un trayecto formativo intencionado hacia la integración efectiva entre la teoría pedagógica y la práctica docente. Esta propuesta consigna tres ámbitos que garantizan dicho vínculo, a saber: la coherencia

y secuenciación curricular, el desempeño supervisado intensivo y la reconfiguración de la relación universidad-escuela.

## **2.2 Estrategias para estimular la práctica reflexiva en la formación docente**

Desde una perspectiva general, Balabarca-Poves et al. (2024), a partir de un análisis documental, identifican diversas estrategias para fomentar la reflexión en estudiantes de pedagogía. Entre ellas destacan la exploración del rol docente, la colaboración entre colegas, el acompañamiento, las sesiones virtuales grupales, el conocimiento pedagógico del contenido personal, la atención selectiva, la formación continua, los diarios de aula, la apropiación del aprendizaje, la alternancia de roles en el aula y la explicitación del conocimiento tácito. En esta línea, Vélez (2018) resalta a las comunidades de aprendizaje como una estrategia clave para promover la reflexión, ya que los ciclos reflexivos que se generan en estos espacios fortalecen la práctica reflexiva mediante el trabajo colaborativo (Ávalos, 2007; Vaillant, 2016; Kafyulilo, Fisser y Voogt, 2016). Estas experiencias subrayan el valor del diálogo como una herramienta

fundamental para reflexionar colectivamente sobre la práctica docente.

El análisis de videos de aula ha emergido como otra estrategia relevante para desarrollar la práctica reflexiva en la formación inicial docente. Sáez y Nocetti (2023) argumentan que observar y analizar registros audiovisuales facilita la identificación de elementos clave para mejorar la enseñanza. Este proceso permite avanzar desde una mirada superficial hacia un análisis más profundo de los errores observados y culmina en una reflexión sobre la identidad docente y el impacto de las estrategias pedagógicas en el aprendizaje. Las autoras sostienen que esta forma de observación mediada se convierte en una experiencia reflexiva en sí misma, promoviendo una actitud más consciente y profesional ante la práctica.

Finalmente, la escritura se ha consolidado como una herramienta eficaz para explorar la práctica pedagógica, el contexto escolar y el desarrollo profesional. Diversos autores han reconocido su potencial reflexivo (Connelly y Clandinin, 1995; Bolívar, 2016). En particular,

Suárez (2021) señala que la documentación narrativa ha comenzado a incorporarse en la formación inicial como un medio para promover la reflexión sobre la experiencia docente. En este sentido, Núñez (2015) destaca el valor de las narrativas pedagógicas como herramientas investigativas y formativas que permiten reconstruir e interpretar los significados que los docentes atribuyen a sus experiencias, a través de la escritura, lectura, reflexión y diálogo con sus pares. Estas narrativas, moldeadas por conocimientos, emociones y percepciones, pueden generar tensiones pedagógicas que enriquecen la experiencia en el aula. Por su parte, Jarpa y Becerra (2019) proponen una secuencia de tres etapas para estructurar el proceso de escritura reflexiva en estudiantes de pedagogía: (1) sensibilidad y observación inicial; (2) análisis profundo con apoyo teórico; (3) integración y reflexión escrita en diálogo con políticas públicas y marcos conceptuales. En esta misma línea, Nocetti et al. (2023), presentan el Seminario Narrativo Docente (SND) como una estrategia centrada en la escritura, lectura y reescritura de relatos de experiencia, mediante la cual se promueve la construcción colectiva de saber

pedagógico y se resignifica la reflexión sobre la práctica docente (Iglesias et al., 2019).

A modo de síntesis, en la tabla 1 se comparan las estrategias para estimular la práctica reflexiva en función de la relación entre la teoría y la práctica.

**Tabla 1. Comparación de estrategias para práctica reflexiva**

| Criterio                   | Estrategias                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Relación Teoría y Práctica | Basadas en la observación                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Basadas en el diálogo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Basadas en la escritura                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|                            | Las investigaciones evidencian que la observación y el análisis de videos de aula facilitan la identificación de elementos clave para mejorar la práctica docente, el análisis de errores y la reflexión sobre la identidad y el impacto de las estrategias. Sin embargo, las fuentes no detallan explícitamente cómo la observación por sí sola, según estos textos, facilita la vinculación directa entre la práctica observada y los marcos teóricos o la teoría formal. El foco descrito es más sobre el análisis de la acción concreta y sus efectos. | Las investigaciones evidencian que el diálogo y la colaboración, ya sea en comunidades de aprendizaje o entre pares, fortalecen la reflexión docente a través del trabajo colaborativo, facilitan la reconstrucción e interpretación de significados, y promueven la construcción de nuevos saberes basados en experiencias compartidas. Si bien implica compartir y basarse en conocimientos, las fuentes no explicitan cómo el diálogo directamente sirve como mecanismo para vincular la práctica con marcos teóricos o políticas públicas en el mismo nivel de detalle que se describe para la escritura. El foco parece estar más en la construcción de conocimiento práctico y la interpretación compartida de la experiencia. | La escritura es presentada explícitamente como una vía fundamental para establecer la relación entre teoría y práctica. Se concibe como un proceso que permite a los estudiantes de pedagogía vincular las situaciones problemáticas identificadas en sus centros de práctica con el marco de formación docente en el que están inmersos. Permite realizar un análisis profundo con apoyo teórico de estas situaciones. Facilita la reflexión crítica sobre la relación entre la práctica observada, los marcos teóricos y las políticas públicas pertinentes, fomentando un diálogo entre la realidad educativa y las directrices gubernamentales. Adicionalmente, al reconstruir significados, la escritura se basa en los conocimientos que los docentes tienen sobre su labor, aunque el vínculo explícito con la teoría formal es más claro, ya que se sustenta desde la experiencia pedagógica. |

Fuente: Elaboración propia en base a revisión bibliográfica.

### 2.3 El Seminario Narrativo Docente

El Seminario Narrativo Docente (SND) es una experiencia formativa que busca transformar la práctica reflexiva en docentes en formación y en servicio. Surgido en 2020 en el marco del proyecto Fondecyt de Iniciación N.º 11190899, esta estrategia fue concebida como una respuesta a los límites del modelo formativo chileno, basado en una racionalidad técnica y aplicacionista (Korthagen, 2010; Nocetti y Medina, 2018), el cual tiende a subordinar la práctica a la teoría y limita el desarrollo de una reflexión pedagógica situada.

El SND se fundamenta en tres pilares conceptuales: la narrativa pedagógica (Connelly y Clandinin, 1995; Bolívar, 2016), el saber práctico (Elbaz, 1981; Polanyi, 2009) y la práctica reflexiva (Schön, 1992; Brookfield, 2017). A partir de estos marcos propone una práctica epistémica colectiva donde se articulan la experiencia vivida, el conocimiento teórico y los saberes prácticos construidos en comunidad.

Esta estrategia formativa consiste en un encuentro virtual compartido por docentes en formación, docentes en servicio y formadores

de profesores. Los participantes trabajan en grupos pequeños, de cinco a seis personas. En cada grupo, dos o tres miembros comparten su relato de experiencia docente, que ha sido previamente redactado siguiendo tres pasos: (1) describir una situación significativa vivida en el aula o centro de práctica; (2) explicar su relevancia en el proceso de aprender a enseñar; (3) identificar el saber extraído de la experiencia y vincularlo con conceptos teóricos aprendidos (Nocetti et al., 2023).

Durante el encuentro, un/a moderador/a guía la conversación en torno a los relatos, siguiendo una metodología estructurada en tres pasos (Ver Tabla 2): lectura y selección de frases significativas, resonancia y diálogo sobre las experiencias compartidas, y reflexión del autor del relato sobre los aprendizajes colectivos generados. Este proceso promueve la reflexión situada, el análisis pedagógico colaborativo y el enriquecimiento conceptual.

**Tabla 2. Seminario Narrativo Docente**

|        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Paso 1 | a) Uno de los participantes lee su relato docente, conviene proyectarlo si se trata de una sesión desarrollada mediante una plataforma virtual.                                                                                                                                                                                                      |
|        | b) Mientras se lee el relato, los participantes seleccionan una frase significativa. Además, piensan en experiencias personales que se conecten con el relato que se está compartiendo.                                                                                                                                                              |
| Paso 2 | a) Escucha activa. El participante que leyó su relato escucha activamente y registra las ideas que plantean los participantes.                                                                                                                                                                                                                       |
|        | b) Resonancia del relato. El o la moderador/a invita a los participantes a presentar la frase que seleccionaron y a explicar por qué dicha expresión resulta significativa. A continuación, en una segunda ronda, comentan experiencias pedagógicas que se vinculan con el relato docente.                                                           |
|        | c) Configuración del tema pedagógico. Una vez que se comentan frases y experiencias, el grupo busca el consenso respecto del tema central del relato y, también, de modo independiente, cada participante decide si el análisis del relato docente deja una enseñanza o un desafío profesional.                                                      |
| Paso 3 | a) Resonancia de la conversación. El estudiante que leyó y compartió su relato docente retoma la palabra para contestar tres preguntas: ¿Qué te pasó al escuchar al grupo comentar tu relato docente? ¿Cómo se enriqueció la experiencia vivida con el aporte de los otros participantes? ¿Sobre qué concepto teórico profundizarías narrativamente? |

Fuente: Nocetti et al., 2023.

Si bien existen otras experiencias en América Latina que promueven la escritura docente como estrategia de desarrollo profesional, como la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas en Argentina (Porta, 2020; Suárez y Metzdorff, 2018; Suarez y Dávila, 2019) o la investigación biográfica-narrativa (Aguirre y Porta, 2019), el SND se distingue por su carácter interinstitucional, su diseño metodológico sistemático y su capacidad de convocar a docentes en formación y en servicio en un mismo espacio formativo horizontal y co-constructivo. En Chile, del mismo modo, hace poco existen mayores experiencias de indagación narrativa, enfoque biográfico narrativo centrado en un solo actor (Hizmeri et al., 2021; Figueroa-Céspedes y Guerra Zamora, 2023; Silva-Peña y Paz Maldonado, 2019), pero no en una experiencia como colectivo docente que distingue al SND.

Actualmente, el SND se proyecta como un dispositivo curricular estable para la formación práctica progresiva en ambas universidades regionales participantes, con potencial de expansión hacia otros programas de pedagogía. Su integración en asignaturas de práctica

intermedia y profesional ha fortalecido la articulación entre teoría y práctica, y ha dado origen a una línea de investigación continua sobre saber práctico y reflexión docente (Nocetti et al., 2023; Chávez et al., 2025).

Además, el trabajo interinstitucional entre universidades de la Región del Biobío responde a una elección metodológica coherente con el enfoque de estudio de caso (Stake, 2013), lo que ha permitido la conformación de una comunidad de práctica territorial. Esta red valida y reconoce los saberes docentes emergentes de contextos reales, promoviendo una formación inicial más pertinente, contextualizada y transformadora.

### **3. Metodología**

#### **3.1 Enfoque de la investigación**

Este estudio se inscribió en un enfoque interpretativo (Álvarez-Gayou, 2009) propio de la investigación cualitativa, ya que buscó comprender en profundidad un fenómeno situado a partir del análisis de casos específicos. El carácter cualitativo del estudio se manifestó en su propósito de describir y comprender

los sentidos que los formadores de docentes atribuyeron a su participación en el Seminario Narrativo Docente (SND), utilizando métodos inductivos para el análisis de la información (Flick, 2022). En particular, se analizó cómo esta estrategia formativa fue percibida como una experiencia de innovación en la formación inicial, especialmente por su potencial para articular teoría y saberes construidos en la práctica escolar.

### 3.2 Método de investigación

En coherencia con el objetivo general del estudio, se desarrolló un diseño metodológico cualitativo de estudio de casos instrumental (Merriam, 1988; Stake, 2013), orientado a comprender cómo la participación en el Seminario Narrativo Docente (SND) fue vivida por formadores de docentes como una experiencia de innovación formativa. En particular, el estudio indagó en el modo en que dicha experiencia favoreció la articulación entre la teoría pedagógica y los saberes construidos en la práctica escolar.

La investigación se situó en un contexto territorial específico, al centrarse en formadores

de dos universidades regionales de Chile. Esta dimensión regional resultó clave, ya que permitió considerar cómo los procesos formativos y las prácticas pedagógicas adquirieron sentido en escenarios descentralizados, marcados por trayectorias institucionales diversas, desafíos locales y condiciones particulares para el ejercicio docente. Desde esta perspectiva, el Seminario Narrativo Docente fue analizado no solo como una estrategia pedagógica innovadora, sino también como una experiencia situada, que tensionó y transformó las formas tradicionales de formación en contextos regionales.

### 3.3 Participantes

Participaron diez formadores de docentes que se desempeñaban en la línea de formación práctica en dos universidades regionales de Chile: una ubicada en la ciudad de Concepción y otra en la ciudad de Los Ángeles. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo de variación máxima (Patton, 2015), con un promedio de edad de 44 años.

Se establecieron como criterios de inclusión: 1) contar con al menos diez años de experiencia

en formación docente, y 2) estar dictando actualmente asignaturas vinculadas a la práctica pedagógica. Como criterio de exclusión se consideró haber cursado recientemente programas de perfeccionamiento directamente vinculados al Seminario Narrativo Docente. En la Tabla 3 se presentan las características personales y académicas de las y los participantes.

**Tabla 3. Características de los formadores de docentes**

| Identificación | Género    | Años | Programa formativo.                   | Universidad | Ciudad      |
|----------------|-----------|------|---------------------------------------|-------------|-------------|
| Formador 1     | Masculino | 10   | Pedagogía en Matemáticas              | 1           | Los Ángeles |
| Formador 2     | Femenino  | 15   | Pedagogía en Educación Parvularia     | 2           | Concepción  |
| Formador 3     | Masculino | 17   | Pedagogía en Biología                 | 1           | Los Ángeles |
| Formador 4     | Femenino  | 16   | Pedagogía en Biología y Cs. Naturales | 2           | Concepción  |
| Formador 5     | Femenino  | 20   | Educación Diferencial                 | 2           | Concepción  |
| Formador 6     | Femenino  | 15   | Pedagogía en Historia y Geografía     | 2           | Concepción  |
| Formador 7     | Femenino  | 10   | Pedagogía en Educación Física         | 2           | Concepción  |
| Formador 8     | Femenino  | 17   | Pedagogía en Lenguaje y Comunicación. | 2           | Concepción  |
| Formador 9     | Masculino | 21   | Pedagogía General Básica              | 1           | Los Ángeles |
| Formador 10    | Femenino  | 18   | Pedagogía en Educación Parvularia     | 2           | Concepción  |

Fuente: Elaboración propia.

### 3.4 Técnica e instrumento

En relación con la producción de datos, esta investigación empleó la técnica de entrevista semiestructurada (Kvale, 2011; Valles, 2009). Se realizaron diez entrevistas individuales, guiadas por una pauta que incluyó categorías apriorísticas vinculadas a tres ejes temáticos: 1) la experiencia de articulación entre teoría y práctica en el Seminario Narrativo Docente (SND); 2) la práctica reflexiva desarrollada en el marco del SND; y 3) el SND como estrategia colectiva para el fortalecimiento de la reflexión pedagógica. Todas las entrevistas se llevaron a cabo respetando criterios éticos fundamentales, asegurando el anonimato y la confidencialidad de la información entregada por las y los participantes.

### 3.5 Análisis de los datos

El análisis de los datos se desarrolló mediante análisis de contenido, que consideró etapas de codificación de primer orden y categorización. Este proceso posibilitó separar y organizar la información para, posteriormente, cruzarla con los datos emergentes propios del análisis, identificando patrones y generando, finalmente, categorías centrales (Gibbs, 2019). Estas

categorías son las siguientes: (1) SND: el valor de la conexión de la teoría y la vivencia; (2) Aprendizajes sobre el diálogo en el SND; y (3) Carácter innovador del SND. Para apoyar el análisis se empleó el software Atlas.ti-23, que permitió el ingreso secuencial de información, la asignación de códigos, y la generación de categorías y subcategorías.

## 4. Hallazgos

### 4.1 Categoría 1: El SND: el valor de la conexión entre teoría y vivencia

El Seminario Narrativo Docente (SND) se consolida como un espacio formativo que transforma la manera en que los futuros docentes comprenden la teoría y desarrollan una práctica reflexiva profesionalmente significativa. Esta categoría agrupa tres subcategorías interrelacionadas que, en conjunto, explicitan cómo el SND favorece una comprensión situada del conocimiento, facilita la resignificación de los conceptos teóricos a partir de la experiencia y promueve la explicitación pedagógica de la reflexión como competencia formativa. Estas dimensiones no operan de manera aislada, sino que se articulan progresivamente: la

experiencia vivida permite comprender la teoría en contexto (subcategoría 1), lo que a su vez posibilita reencontrarse con la teoría desde una nueva valoración (subcategoría 2) y, finalmente, se revela la necesidad de enseñar explícitamente el proceso reflexivo (subcategoría 3).

#### **4.1.1 Subcategoría 1: Comprensión situada de los conceptos**

El SND permite que los futuros docentes comprendan los conceptos pedagógicos de manera contextualizada, superando su tratamiento como contenidos desarticulados de la práctica. La escritura y lectura de relatos posibilitan reconocer en las vivencias propias y ajenas aquellos conceptos que antes eran abordados en la formación de forma teórica y abstracta. Así lo expresa una formadora: «En muchos de los relatos... durante el ejercicio, la comprensión es mayor y el aprendizaje es más significativo» (Formadora 6). Este fenómeno es especialmente relevante dado que una de las debilidades de los planes formativos es la enseñanza parcelada y descontextualizada. Al situar el conocimiento en la práctica real,

el SND propicia una comprensión pedagógica más profunda y profesionalmente pertinente.

#### **4.1.2 Subcategoría 2: Reencuentro con la teoría desde la experiencia**

Esta comprensión situada abre paso a una transformación en la relación con la teoría. Al reencontrarse con los conceptos en un contexto narrativo y reflexivo, los futuros docentes resignifican su sentido. Ya no se trata de contenidos prescriptivos, sino de herramientas interpretativas útiles para comprender el quehacer docente. Una formadora lo señala claramente: «Le encuentran sentido... por algo nos enseñaron esto» (Formadora 4). Este reencuentro no habría sido posible sin el proceso de anclaje experiencial descrito en la subcategoría anterior. La teoría, ahora dotada de significado desde la práctica, se vuelve un recurso deseable para la toma de decisiones profesionales. En ese tránsito se establece una conexión más orgánica entre conocimiento teórico y saber práctico, que habilita una nueva actitud hacia el aprendizaje profesional. Como afirma otro formador: «Ya no se trata del concepto del libro sino de la experiencia» (Formador 1).

### **4.1.3 Subcategoría 3: Explicitación del significado de la reflexión docente**

La resignificación de la teoría también expone un desafío formativo relevante: la necesidad de enseñar explícitamente a reflexionar. El SND no solo activa procesos reflexivos, sino que revela que muchos estudiantes carecen de herramientas para desarrollar una reflexión pedagógica estructurada. Una formadora advierte: «No marcamos la diferencia... Esta no es cualquier reflexión, tiene una estructura y una sistematización» (Formadora 8). La propia experiencia del SND —al organizar el relato, promover la escucha activa y guiar la reescritura reflexiva— se convierte en un modelo pedagógico para enseñar a reflexionar, como subraya otra participante: «Logré reconocer una estructura clara para el desarrollo de la práctica reflexiva» (Formadora 5). Esta subcategoría no es una dimensión separada, sino que se apoya en las anteriores: solo cuando los estudiantes han vivenciado la teoría en contextos reales y la han resignificado desde sus relatos, se hace evidente para los formadores la necesidad de acompañar este proceso con estrategias pedagógicas explícitas.

Las tres subcategorías configuran una progresión formativa: la comprensión situada de conceptos (1) permite que la teoría sea resignificada desde la experiencia (2), lo que, a su vez, evidencia la necesidad de una enseñanza estructurada de la reflexión pedagógica (3). Esta relación jerárquica y funcional entre subcategorías refuerza la idea de que el SND no solo transforma la manera en que se aprende la teoría, sino que instala condiciones estructurales y didácticas para el desarrollo de una actitud reflexiva profesional. Así, el seminario se consolida como una estrategia formativa que no solo potencia el aprendizaje significativo, sino que también interpela al currículum de formación inicial docente para repensar cómo se enseña a reflexionar.

### **4.2 Categoría 2: Aprendizajes sobre el diálogo en el Seminario Narrativo Docente**

Los hallazgos evidenciaron que el Seminario Narrativo Docente (SND) no solo promovió el desarrollo de una práctica reflexiva, sino que situó al diálogo como eje articulador fundamental de la experiencia formativa, enfatizando el rol del colectivo docente como espacio clave para la construcción compartida

de conocimiento. Esta categoría da cuenta de los aprendizajes construidos por los formadores/as en torno al valor del diálogo para generar un saber pedagógico compartido, ampliar perspectivas y profundizar en la comprensión crítica de la docencia desde una perspectiva comunitaria. A partir de cuatro subcategorías, se identificaron dimensiones complementarias del diálogo que explicitan su potencia formativa en la experiencia conjunta del SND.

#### **4.2.1. Subcategoría 1: El diálogo como práctica generadora de saber pedagógico**

En el contexto del Seminario Narrativo Docente (SND), los formadores y formadoras reconocieron que el diálogo reflexivo entre docentes en formación, docentes en ejercicio y académicos constituía un espacio colectivo fundamental para construir comprensiones compartidas sobre la enseñanza. A través de la escucha activa y el intercambio en torno a los relatos, las experiencias individuales se transformaban en saber pedagógico situado, que permitió pensar la práctica más allá de la propia vivencia personal. Como señaló una formadora: «Es lo que me pasa en mi sala de

clases... esto es lo que yo viví, tiene un nombre, perfecto, y ahora, ¿esto cómo se puede manejar?» (Formador 3).

Esta articulación entre lo vivido y lo conceptual, sostenida por la interacción horizontal dentro del colectivo docente fue descrita también como un aprendizaje dialógico: «el diálogo en el grupo entre distintos actores favorece un aprendizaje horizontal» (Formadora 2). Así, el SND no reprodujo relaciones jerárquicas tradicionales, sino que abrió espacios colaborativos donde el conocimiento emergió de la conversación, el reconocimiento mutuo y la construcción conjunta entre los miembros del colectivo docente.

#### **4.2.2. Subcategoría 2: El diálogo como dispositivo de conciencia pedagógica**

El diálogo en el colectivo docente también opera como un medio para resignificar la experiencia y tomar conciencia de aspectos invisibilizados de la práctica docente. Al escuchar otras voces, los formadores acceden a nuevas interpretaciones que enriquecen su comprensión sobre la enseñanza. Una formadora relata: «nos hicimos más

conscientes del sentido de la enseñanza y los conceptos se fueron transformando desde los significados construidos en el colectivo» (Formador 9). Esta toma de conciencia marca un punto de inflexión: la escritura deja de ser un acto individual para convertirse en una experiencia dialógica que transforma el significado personal en construcción colectiva. Como se destaca: «se conecta con el potencial que tiene la reflexión pedagógica: transforma los significados personales de la docencia y se avanza hacia consensos» (Formadora 4). En este sentido, el diálogo permite emerger lo tácito, visibilizar lo vivido y otorgar sentido pedagógico a la experiencia.

#### **4.2.3. Subcategoría 3: El diálogo como herramienta para promover la reflexión profunda**

Además de generar conciencia, el diálogo fomenta una reflexión más profunda sobre la práctica docente. El intercambio narrativo entre pares desafía las certezas individuales, permite confrontar visiones y repensar las decisiones pedagógicas. Una formadora lo ilustra con claridad: «esto es como una ´licuadora de reflexión´... analizamos los significados de la

práctica docente y sus implicancias para el estudiantado» (Formadora 1). Esta metáfora sintetiza la intensidad y riqueza del proceso: al narrar y escuchar, los participantes reconfiguran sus comprensiones, reconectan con sus historias profesionales y reconocen las implicaciones éticas, emocionales y pedagógicas de su quehacer. Así, la reflexión se torna en algo más que un análisis técnico; se convierte en una práctica crítica e interpretativa.

#### **4.2.4. Subcategoría 4: El diálogo como superación de la retroalimentación tradicional**

Finalmente, los formadores/as advierten que el diálogo promovido en el SND trasciende la retroalimentación en su sentido convencional. Mientras la retroalimentación suele implicar una relación unidireccional entre quien enseña y quien aprende, en el SND se resignifica como un proceso horizontal de reconstrucción compartida del saber práctico. Como lo expresa una participante: «todos aprenden de todos cuando se regresa a la experiencia con la intención de aprender reflexivamente de ella» (Formadora 7). En este proceso, se reconoce la legitimidad del saber profesional que emerge de lo vivido y se incorpora a la formación docente como

conocimiento valioso, validando la experiencia como fuente de aprendizaje.

Estas cuatro subcategorías configuran un recorrido progresivo que da cuenta del papel transformador del diálogo en la formación docente. La construcción de saber pedagógico compartido (subcategoría 1) habilita la posibilidad de tomar conciencia de la enseñanza desde nuevas perspectivas (subcategoría 2). Esta conciencia, a su vez, se profundiza en la medida que el diálogo promueve una reflexión crítica sobre las propias prácticas (subcategoría 3). Finalmente, al transformar la retroalimentación en un proceso horizontal, el SND democratiza el intercambio de saberes (subcategoría 4), consolidando al diálogo como una herramienta formativa integral. En conjunto, las subcategorías muestran que el SND convierte el diálogo en una experiencia pedagógica potente, que no solo permite reflexionar sobre la práctica, sino transformarla colectivamente.

### **4.3 Categoría 3: El carácter innovador del Seminario Narrativo Docente**

Uno de los aportes más valorados por los formadores/as participantes fue el carácter

innovador del Seminario Narrativo Docente (SND), no solo como estrategia metodológica, sino también como propuesta que reconfigura el modo en que se concibe y se enseña la reflexión pedagógica. A partir de su participación, los formadores reconocen dos dimensiones principales de innovación: por un lado, la necesidad de estructurar el proceso reflexivo; y, por otro, el valor formativo de la reflexión colectiva entre actores tradicionalmente separados en el sistema formativo, como estudiantes y profesores en ejercicio.

#### **4.3.1. Subcategoría 1: Estructurar la experiencia reflexiva**

Los formadores/as advierten que, en la práctica habitual, la reflexión pedagógica suele solicitarse de forma vaga y desestructurada, lo que genera confusión y escaso desarrollo de esta competencia en los futuros docentes. La participación en el SND pone en evidencia la necesidad de explicitar las etapas de la reflexión pedagógica, distinguirla de otras formas de pensamiento introspectivo y acompañar su desarrollo con orientaciones claras. Esta toma de conciencia emerge a partir de la comparación entre la práctica docente previa y la

experiencia en el seminario. Una formadora lo reconoce con honestidad: «Uno suele dejarlos solitos, haga una reflexión... lo dejamos como muy vago, o sea, en lo personal, yo era como muy vaga para explicar» (Formadora 10). La innovación, en este caso, no reside solo en la inclusión de la reflexión como actividad, sino en el diseño de un dispositivo formativo que la modela paso a paso: desde la escritura inicial, el diálogo grupal guiado y la reescritura crítica. Este proceso didáctico intencional permite que la reflexión no sea un acto espontáneo ni puramente evaluativo, sino una construcción guiada y profesionalmente significativa.

#### **4.3.2. Subcategoría 2: Reflexión colectiva como puente universidad-escuela**

Junto con la estructura, otro aspecto innovador del SND es la incorporación de una dinámica colectiva e interinstitucional de la reflexión, que desafía las formas tradicionales de trabajo en la formación inicial. A diferencia de las tareas reflexivas individuales que dominan en la práctica académica, el SND promueve la reflexión en diálogo con otros actores del sistema educativo: estudiantes de pedagogía, docentes en servicio y formadores

universitarios. Esta configuración plural transforma la reflexión en una experiencia de aprendizaje situada, horizontal y significativa, incluso entre personas que no comparten un vínculo previo. En palabras de una formadora: «Lo que hace uno en la academia es reflexión individual... en cambio acá es compartir tu reflexión, que los demás puedan hablar respecto a mi reflexión y en virtud de eso volver a reflexionar nuevamente» (Formadora 7). La innovación, en este sentido, radica en concebir la reflexión no como un producto individual para ser evaluado, sino como un proceso social de interpretación y reconstrucción del saber pedagógico, que aproxima la universidad a la escuela y que permite aprender con y desde la experiencia de otros.

Cabe indicar que ambas subcategorías se complementan para configurar el carácter innovador del SND: la estructuración del proceso reflexivo (subcategoría 1) garantiza que los estudiantes comprendan y desarrollen esta competencia con claridad y progresión, mientras que la dimensión colectiva (subcategoría 2) potencia el valor formativo de la reflexión al integrar múltiples voces y

experiencias. Esta articulación transforma la reflexión en un acto pedagógico compartido, situado y didácticamente guiado, que rompe con la lógica tecnocrática y fragmentada que aún predomina en muchos programas de formación inicial. En conjunto, estas innovaciones sitúan al SND como una propuesta que no solo mejora la práctica reflexiva, sino que cuestiona y redefine las formas tradicionales de enseñar a enseñar.

## 5. Discusión

Los resultados del estudio permiten comprender que el Seminario Narrativo Docente (SND) es percibido por los formadores de docentes como una experiencia formativa transformadora, en tanto promueve una articulación significativa entre la teoría pedagógica y los saberes construidos en la experiencia escolar. Esta transformación se manifiesta en la manera en que los formadores reconfiguran las concepciones sobre la reflexión pedagógica, el conocimiento profesional y la enseñanza, situando al SND como una innovación curricular con efectos concretos en la formación inicial.

El carácter innovador del SND se expresa en su capacidad para desafiar formas tradicionales de enseñar teoría pedagógica, al propiciar la resignificación de conceptos teóricos desde la experiencia vivida. Los formadores reconocen que los relatos docentes permiten que los conceptos antes percibidos como abstractos o distantes adquieran sentido cuando son comprendidos a la luz de situaciones reales. Esta experiencia promueve una comprensión situada y profesionalmente relevante del saber pedagógico, tal como lo plantean varios autores (Nocetti et al., 2023; Altet, 2010; Perrenoud, 2004; Tardif, 2016) al destacar que la integración entre teoría y práctica fortalece la formación docente y la construcción de saberes profesionales útiles. En particular, esta experiencia formativa reconoce el saber construido en y desde la experiencia docente, encarnado en prácticas, narrativas y relaciones (Contreras, 2016; Perrenoud, 2001). Estos hallazgos coinciden con otros autores (Rátiva-Velandia et al., 2022) que destacan el potencial epistémico de las narrativas pedagógicas, las cuales, al ser compartidas, permiten resignificar saberes docentes desde lo vivido, desafiando las formas hegemónicas

de producción del conocimiento profesional. Así, el SND se integra a una corriente regional que entiende la narrativa como un medio para democratizar el saber pedagógico, reconociendo su carácter situado, plural y relacional.

Asimismo, los hallazgos muestran que el SND contribuye al desarrollo de una reflexión pedagógica estructurada, crítica y compartida. En lugar de pedir a los estudiantes una reflexión genérica o intuitiva, los formadores aprenden la importancia de enseñar a reflexionar con claridad metodológica. Esta toma de conciencia pedagógica, descrita como uno de los aprendizajes más significativos, posiciona a la reflexión como una competencia profesional que requiere acompañamiento didáctico y un marco epistemológico definido (Schön, 1998; Korthagen, 2017; Ruffinelli, 2017; Salinas et al., 2019). La reflexión no es solo introspección, sino interpretación situada y colaborativa que se nutre del diálogo entre pares y de la confrontación de experiencias. En ese sentido, la conciencia pedagógica se define como la capacidad reflexiva del sujeto docente para leer críticamente la práctica, comprender su sentido educativo y transformarla de manera

ética y situada. Este concepto se vincula con el desarrollo de una identidad docente crítica y comprometida, que se distancia de una mera aplicación de prescripciones externas y se orienta hacia la construcción de una postura pedagógica propia, sustentada en el juicio, la deliberación y la experiencia (Schön, 1998).

Desde la investigación narrativa en Argentina, autores como Suárez y Metzdorff (2018) refuerzan esta idea al plantear que narrar no es solo contar, sino abrir sentidos compartidos sobre la docencia. En este marco, el SND trasciende la escritura individual, convirtiendo el acto de relatar en una instancia de formación conjunta, que interpela los supuestos del oficio docente y moviliza nuevas formas de comprensión profesional.

En esta línea, los formadores valoran el SND por su potencial para construir saberes docentes colectivos, emergentes del diálogo horizontal entre estudiantes, formadores y docentes en ejercicio. Esta lógica participativa transforma la reflexión en una experiencia intersubjetiva y dinámica, en la que las historias relatadas y compartidas se convierten en insumos para

pensar la práctica desde múltiples perspectivas. Tal como lo sostiene Zagal (2021), los saberes pedagógicos capaces de responder a los desafíos actuales de la educación surgen de interacciones colaborativas y procesos reflexivos colectivos.

La modalidad interinstitucional e intergeneracional del SND refuerza esta dimensión innovadora, al integrar actores tradicionalmente segmentados del sistema formativo. En este espacio se diluyen tanto las jerarquías entre universidad y escuela como las existentes entre formadores y estudiantes, para dar lugar a una comunidad de aprendizaje horizontal que reconoce la experiencia como fuente legítima de conocimiento profesional. Esta configuración sitúa al SND dentro de las propuestas que promueven la profesionalización docente a través de prácticas colaborativas (González-Weil et al., 2014; Vaillant, 2016; Recio-Muñoz, 2022), pero con una particularidad distintiva: su énfasis en el relato como mediación formativa y su capacidad para conectar mundos institucionales diversos mediante la reflexión colectiva.

Este enfoque coincide con las conclusiones de Rátiva-Velandia y Lima-Jardim (2022), quienes afirman que las narrativas permiten construir una formación decolonial, al reconocer la experiencia docente como fuente válida de saber frente a las formas tecnocráticas de enseñanza. Desde esta perspectiva, el SND no solo innova metodológicamente, sino que también desestabiliza el canon epistemológico tradicional al legitimar conocimientos producidos desde los márgenes, las aulas y los contextos reales.

En este marco, los formadores destacan que el SND supera el modelo tradicional de retroalimentación, al promover un diálogo pedagógico en el que todos los participantes aprenden de todos. La retroalimentación, entendida ya no como una devolución unilateral desde un experto, se redefine como un proceso de construcción conjunta del saber desde la experiencia compartida, con fuerte anclaje contextual. Esta perspectiva coincide con lo planteado por Suphasri y Chinokul (2021), quienes resaltan que la práctica reflexiva colaborativa fortalece la escucha activa, permite reformular concepciones y enriquece la

comprensión de la enseñanza como fenómeno complejo.

En contraste con enfoques donde el relato es usado como herramienta de autoformación individual (Clandinin, 1985; Larrosa et al., 1995; Landín y Sánchez, 2019), el SND propone un giro hacia la colectivización de la experiencia. El aprendizaje no ocurre únicamente en la introspección, sino en el entramado de historias compartidas, resignificadas y reinterpretadas por el grupo. En este sentido, el seminario encarna una visión dialógica de la formación, en la que la experiencia narrativa funciona como base epistemológica para la construcción de conocimiento pedagógico (Guevara, 2018; Anijovich y Cappelletti, 2019).

Finalmente, los formadores reconocen que el SND transforma sus propias prácticas formativas al posicionarse como coaprendices dentro de una comunidad pedagógica. Esta experiencia no solo incide en su manera de enseñar, sino que también interroga y resignifica su rol profesional, abriendo posibilidades para pensar la formación docente desde una perspectiva más horizontal, situada y

dialógica. En este sentido, el SND no solo forma futuros docentes, sino que reforma las prácticas de formación, interpelando los modos institucionales en que la enseñanza, la reflexión y el saber pedagógico han sido tradicionalmente concebidos.

## 6. Limitaciones

El enfoque metodológico cualitativo utilizado ofrece una comprensión profunda de los casos analizados, pero presenta algunas limitaciones como la transferibilidad directa de los hallazgos a otros contextos (otras universidades o regiones). Además, considerando que en el SND participan diversos actores, la visión exclusiva de los formadores de docentes puede restringir la visión global del carácter innovador de esta experiencia.

## 7. Proyecciones

El Seminario Narrativo Docente (SND) permite vincular teoría y experiencia, favoreciendo una comprensión situada del saber pedagógico. Se propone un estudio longitudinal que analice cómo esta articulación se sostiene o

transforma a lo largo del proceso formativo. El foco estaría en cómo los docentes noveles movilizan estos saberes en contextos reales, diversos y complejos.

El SND propicia un cambio en la percepción de la teoría, transformándola de contenido abstracto a herramienta interpretativa significativa. La experiencia se convierte en mediadora para resignificar el valor formativo de los conceptos teóricos. A partir de este hallazgo, se sugiere indagar en profundidad cómo varían las relaciones entre teoría y experiencia en función de distintas disciplinas (por ejemplo, en carreras de pedagogía en ciencias versus lenguaje) y cómo este reencuentro incide en la toma de decisiones pedagógicas en el aula. Se propone un estudio de casos múltiples con enfoque disciplinar comparado.

Finalmente, convendría explorar cómo la participación sostenida de los formadores en el Seminario Narrativo Docente (SND) transforma sus propias concepciones y prácticas pedagógicas, especialmente en lo relativo a la enseñanza de la reflexión, la valorización del saber práctico y la construcción colaborativa

del conocimiento docente. Esta proyección permitiría indagar cómo el SND enriquece y desafía las prácticas de los formadores, reconociéndose como sujetos en formación continua. Un estudio cualitativo, con enfoque narrativo o fenomenológico, sería adecuado para profundizar en estas transformaciones.

## 8. Conclusión

El Seminario Narrativo Docente (SND) constituye una innovación formativa clave en la formación inicial docente, al integrar de manera efectiva la teoría pedagógica con la vivencia profesional, superando así modelos tradicionales basados en una enseñanza fragmentada y descontextualizada. Los hallazgos del estudio muestran que el SND permite a los formadores de docentes otorgar mayor sentido a los conceptos teóricos al vincularlos con situaciones educativas reales, facilitando una comprensión situada, contextual y profesionalmente significativa. Esta articulación entre saber teórico y experiencia concreta resignifica la teoría al mostrar su utilidad para interpretar y abordar los desafíos que emergen en la práctica de aula.

Uno de los principales aportes del SND es su capacidad para transformar la teoría abstracta en conocimiento vivo, mediante la recuperación de experiencias docentes narradas, analizadas y compartidas en colectivo. Al anclar los conceptos en situaciones reales, los formadores reconocen su pertinencia y logran acompañar a los estudiantes en la construcción de una comprensión más profunda del quehacer docente. Este proceso formativo permite no solo interpretar la práctica, sino también interrogarla críticamente, desde una posición profesional más reflexiva.

El diálogo y la reflexión colectiva emergen en esta experiencia como dispositivos pedagógicos innovadores para la construcción de un saber docente compartido y su visibilización. A diferencia de la reflexión individual tradicional, el SND promueve un espacio horizontal de intercambio entre actores diversos —formadores, estudiantes de pedagogía y profesores en ejercicio— que amplía las perspectivas individuales y da lugar a comprensiones colectivas sobre nociones pedagógicas clave. Este carácter dialógico permite enriquecer los significados

personales atribuidos a la docencia, transformándolos en construcciones compartidas más profundas y socialmente relevantes. En este proceso se reconoce y legitima el saber gestado en la experiencia y se valora su pertinencia contextual como fuente válida de conocimiento profesional.

Además, el SND responde a un desafío ampliamente identificado en la formación inicial docente: la necesidad de enseñar a reflexionar. Su innovación radica, también, en hacer explícita y estructurada la práctica reflexiva, transformándola en una competencia profesional que puede y debe ser enseñada, acompañada y modelada. Los formadores destacan que el SND entrega una estructura clara para guiar la reflexión, diferenciándose de una opinión o pensamiento espontáneo, e instalándose como una práctica intencionada y crítica. Este enfoque didáctico de la reflexión pedagógica permite a los estudiantes avanzar desde una comprensión intuitiva hacia un análisis sistemático de sus decisiones docentes y su vínculo con los conceptos pedagógicos que sustentan la acción educativa.

La estructuración de la experiencia reflexiva combinada con el espacio de reflexión colectiva, no solo favorece el desarrollo profesional de los futuros docentes, sino que también transforma las propias prácticas formativas del profesorado. Los formadores que participan en el SND reconocen esta instancia como una oportunidad para repensar su rol, renovar sus marcos de comprensión pedagógica y co-construir conocimiento en comunidad. Esta experiencia se transforma así en una instancia formativa intergeneracional e interinstitucional que articula teoría, práctica y saber docente desde una perspectiva situada y colaborativa.

En conjunto, los resultados evidencian que el Seminario Narrativo Docente constituye una propuesta metodológica innovadora que fortalece la formación inicial docente al promover una comprensión articulada entre teoría y experiencia, una reflexión pedagógica guiada y compartida, y una construcción colectiva del saber profesional. Estas características convierten al SND en un dispositivo con alto potencial para renovar las prácticas formativas, abrir espacio a los saberes que emergen de

la escuela y consolidar una pedagogía crítica, dialógica y transformadora.

## Referencias citadas

Aguirre, J. y Porta, L. (2020): «Programa Nacional de Formación Docente (1999-2001) desde una investigación biográfico-narrativa», *Ciencia, Docencia y Tecnología* 31 (60).

DOI: <https://doi.org/10.33255/3160/584>

Álvarez-Gayou, J. (2009): *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México, Paidós.

Altet, M. (2010): «La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas», en L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud, coords., *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México, FCE, pp. 33-54.

Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2019): «Documentos narrativos y práctica reflexiva en la formación de profesores». *Revista Panamericana de Pedagogía*, 28, pp. 37-58. Recuperado desde <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1619>

- Auriacombe, C. (2015): «Closing the gap between theory and practice with action research», *African Journal of Public Affairs*, 8(3), pp. 1-16.
- Ávalos, B. (2007): «El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana», *Pensamiento Educativo*, 41(1), pp. 77-99. Recuperado a partir de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25677>
- Ávalos, B. (2011): «Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years», *Teaching and teacher education*, 27(1), pp. 10-20.
- Ávalos, B. y Matus, C. (2010): «La formación inicial docente en Chile desde una óptica Internacional», en *Informe nacional del estudio internacional*, Santiago, Ministerio de Educación.
- Bárcena, F. (2005): *La experiencia reflexiva en educación*, Barcelona, Paidós.
- Balabarca-Poves, G., F. Caycho-Valencia, N. Hanco-Pichuilla y C. Lezama-Cuellar (2024): «Estrategias para el desarrollo de la práctica reflexiva docente en Iberoamérica», *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 10(1).
- Bawaneh, A., A. Moumene y O. Aldalalah (2020): «Gauging the Level of Reflective Teaching Practices among Science Teachers», *International Journal of Instruction*, 13(1).
- Bolívar, A. (2016): «Las historias de vida y construcción de identidades profesionales», en Frison Abrahao, y Barreiro, orgs., *A nova aventura (auto)biográfica* (pp. 251-288). Porto Alegre, EdiPUCRS.
- Bray, R., y H. Fotheringham (2022): «How, why and why not - the reflective practice of teaching staff at a Scottish university», *Reflective Practice*, 23(5), pp. 578-592. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2090325>
- Brookfield, S. (2017): *Becoming a critically reflective teacher*, Wiley.
- Boutonnet, V. (2021): «Linking theory and practice during a high school practicum: case study of preservice history teachers in Quebec», *JSSE - Journal of Social Science Education*, 20(3).

Darling-Hammond, L. (2014): «Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education», *Peabody Journal of Education*, 89(4), pp. 547-561. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.939009>

Denzin, N. y Y. Lincoln (2018): *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3ª ed.), Sage.

Carr, W. (2002): *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.

Carr, W. (2006): «Education without Theory», *British Journal of Educational Studies*, 54(2), pp. 136-159.

Chavez, J. y A. Nocetti (2025): *Significado de práctica reflexiva de docentes en servicio: una experiencia de vida en el Seminario Narrativo Docente*. Aula Abierta. En prensa.

Clandinin, J. (1985): «Personal Practical Knowledge: A Study of Teachers Classroom Images», *Curriculum Inquiry*, 15(4), pp. 361-385. doi:10.1080/03626784.1985.11075976

Clandinin, D. y F. Connelly (1992): «Teacher as curriculum maker», en P. W. Jackson, ed., *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association* (pp. 363-401), New York, Macmillan Pub. Co.

Connelly, M. y J. Clandinin (1995): *Stories of experience and Narrative inquiry*, Barcelona, Leartes.

Contreras, J. y N. Pérez de Lara (2010): *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata.

Contreras, J., C. Arbiol, R. Armaus, N. Blanco, P. Gabbarini, A. López y M. Ventura (2016): *Tensiones Fructíferas: Explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*, Barcelona, Leartes.

Elbaz, F. (1981): «The Teacher'S Practical Knowledge: Report of a Case Study», *Curriculum Inquiry*, 11(1), pp. 43-71.

Figueroa-Céspedes, I. y P. Guerra (2022): «Huellas biográficas de educadoras de párvulos en la formación inicial docente: Narrativas de la construcción de la identidad profesional», *Archivos*

Analíticos de Políticas Educativas, 31(87). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7>

Flick, W. (2022). *An introduction to Qualitative research*, Sage Publications.

Figueiredo, F. y I. Zanardini (2017): «Teacher training: relation between alienation and reflective praxis», *Praxis Educativa*, pp. 980-994.

Pérez, F., A. Hincapié y D. Muñoz (2020): *Pedagogía, formación y universidad*, Rionegro, Antioquia, Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.

Flores-Lueg, C. y S. Sánchez-Nova (2023): «Prácticas reflexivas implementadas en el desarrollo del prácticum, en perspectiva de docentes en formación de Educación Básica», *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(50), pp. 47-64.

Gibbs, G. (2019): *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*, Madrid, Morata.

Gonzalez-Weil, C., M. G. Waring, G. Ahumada, P. B. González y E. Tapia (2014): «Contribución del trabajo colaborativo en la reflexión docente y en la transformación de las prácticas pedagógicas de

profesores de ciencia escolares y universitarios», *Pensamiento Educativo*, 51(2), pp. 75-85. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.6>

Guevara, J. (2018): «Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial», *Pedagogía y Saberes*, (48), pp. 127-139.

Jarpa M. y N. Becerra Rojas (2019): «Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía», *Logos (La Serena)*, 29(2), pp. 364-381. <https://dx.doi.org/10.15443/rl2928>

Jeppesen, A. y B. Joyce (2018): «Challenges and successes: Faculty reflections on a college teaching development program», *Collected Essays on Learning and Teaching*. <https://doi.org/10.22329/celt.v11i0.4972>

Herrera, J., y A. Martínez (2018): «El saber pedagógico como saber práctico», *Pedagogía y Saberes*, (49), pp. 9-26. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8167>

Hizmeri, J., R. Hormazábal, A. Nocetti y P. Guzmán (2021): «Acoger la vida para encender lo

educativo. Una indagación narrativa de experiencias vividas por futuras docentes», *Aula Abierta*, 50(3), pp. 729-736.

Iglesias, M., M. Moncho e I. Lozano (2019): «Repensando la formación teórica a través del prácticum: Experiencias de una docente novel», *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 23, pp. 49-64. doi:10.18172/con.3557

Kafyulilo, A., P. Fisser, y J. Voogt (2016): «Factors affecting teachers' continuation of technology use in teaching», *Educ Inf Technol*, 21, pp. 1535-1554. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9398-0>

Korthagen, F. (2010): «La práctica, la teoría y la persona en la formación del Profesorado», *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 68, pp. 83-101.

Korthagen, F. (2017): «Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0», *Teachers and Teaching*, 23(4), pp. 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>

Kvale, S. (2012): *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Vol. 2), Madrid, Morata.

Lara-Subiabre, B. (2019): «Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas», *Perspectiva Educacional*, 58(1), pp. 4-25. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.802>

Lara-Subiabre, B. y A. Angulo-Brunet (2020): «Reflexiones de profesores chilenos en contextos de evaluación docente», *Perspectiva Educacional*, 59(3), pp. 24-44. doi:10.4151/07189729

Landín, M. e I. Sánchez (2019): «El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa», *Educación*, 28(54), pp. 227-242. doi:10.18800/educacion.201901.011

Larrosa, J., R. Armaus, V. Ferrer y N. Pérez de Lara (1995): *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes.

Lizana Verdugo, A. y M. Muñoz Cruz (2022): «Análisis bibliométrico sobre la práctica reflexiva en la formación de profesores», *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 48(3), pp. 163-181. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052022000300163>

Machtosh, H. y M. Stain (2023): «Reflective Practices in Education: A Primer for Practitioners». CBE-Life Sciences Education. <https://doi.org/10.1187/cbe.22-07-0148>

Maldonado, M. (2019): «Los saberes docentes en la formación inicial del profesorado», *Revista alquimia educativa*, 5(2), pp. 31-62. Recuperado desde <http://hdl.handle.net/20.500.12162/7420>

Merriam, S. (1998): *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Ministerio de Educación de Chile (2021a): *Estándares de la profesión docente: Marco para la buena enseñanza*. Recuperado desde <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/>

Ministerio de Educación de Chile (2021b): *Estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial docente*. Recuperado desde <https://estandaresdocentes.mineduc.cl>

Ministerio de Educación de Chile (2019): *Resultados nacionales evaluación docente 2018*. Recuperado

desde <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14547>

Miró, D., J. Coiduras y F. Molina-Luque (2021): «Aprendizaje-Servicio y Formación Inicial Docente: una relación transformadora entre Escuela Rural y Universidad para la promoción de las tecnologías digitales», *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 593-603.

Muller, M. y J. Gaete (2024): «Pedagogías de la práctica en acción para la formación docente», *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 61(2), pp. 1-8. DOI: 10.7764/PEL.61.2.2024.1

Naicker, K. y G. H. Van Rensburg (2018): «Facilitation of Reflective Learning in Nursing: Reflective Teaching Practices of Educators», *Africa Journal of Nursing and Midwifery*, 20(2). <https://doi.org/10.25159/2520-5293/3386>

Nieto, J. y M. Alfageme-González (2017): «Enfoques, metodologías y actividades de formación docente del Profesorado», *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (3).

Nocetti, A. (2016): Experiencia de reflexión de estudiantes de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales en las asignaturas de prácticas pedagógicas y profesional en una universidad de la región del Bio Bio, Chile (Tesis Doctoral). Recuperado desde

<https://www.tesisenred.net/handle/10803/393952>

Nocetti, A., y Medina, J. (2018): «Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación», *Revista Espacio*, 39(15), pp. 1-12. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p02.pdf>.

Nocetti, A., J. Hizmeri y J. Arriagada (2019): «Narrativas, prácticas reflexivas y saberes pedagógicos en docentes en formación», *Revista Panamericana de Pedagogía, Saberes y Quehaceres Del Pedagogo*, 28, pp. 203-228. Recuperado desde <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1673>

Nocetti, A. y J. Medina (2018): «Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena», *Revista educación*, 43(1), 152-169. doi:10.15517/revedu.v43i1.28041

Nocetti de la Barra, A., M. Muñoz, P. Montoya, A. Bustamante y A. Sáez (2023): «Experiencia Reflexiva en el Seminario Narrativo Docente: un puente entre la Universidad y la Escuela», *Perspectiva Educacional*, 62(1), pp. 33-60.

Nocetti, A. y C. Espinoza (2023): «Las tensiones en la formación práctica que nacen del “eco” de los relatos de futuros profesores», En M. Nuñez, coord., *Traduttore, Traditore. La cuestión de la (im)pertinencia del análisis académico sobre relatos docentes*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Nocetti de la Barra, A. et al. (2024): «Obstacles to a favorable attitude towards reflective practices in preservice teachers in training», *European Journal of Educational Research*, 13(1), 145-157. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.1.145>

Núñez, M. (2015): «¡Profesores, a escribir! Pero... ¿para qué? La escritura de relatos como un acto de resistencia a la falta de sentidos», *Revista Docencia*, 55, pp. 55-68.

Patton. M. Q. (2002): *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.), Sage Publications.

Polanyi, M. (2009): *Personal Knowledge. Towards a Post-critical Philosophy*, Chicago, University of Chicago Press.

Porta, L. y J. Aguirre (2020): «Usina de experiencias: políticas públicas, formación docente y Polos de Desarrollo desde las narrativas de los gestores del proyecto 2020», *Revista del IICE*, 47, pp. 253-269. doi: 10.34096/iice.n47.9650

Perrenoud, P. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar profesionalización y razón pedagógica*, Barcelona, Grao.

Rátiva-Velandia, M. y J. Lima-Jardilino (2022): «Universitarización de la formación docente en la Escuela Normal colombiana», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(38), pp. 13-35. DOI: <https://doi.org/10.19053/01227238.13570>

Recio-Muñoz, F. y S. Santoveña-Casal (2022): «Círculos de Reflexión Pedagógica para el desarrollo de la Competencia Digital Docente», *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(4), pp. 283-296. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000400283>

Resch, K., I. Schritteser y M. Knapp (2022): «Overcoming the theory practice divide in teacher education with the “Partner School Program. A conceptual mapping”», *European Journal of Teacher Education*, 47 (3), pp. 594-580. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2058928>

Risan, M. (2020): «Creating theory-practice linkages in teacher education: Tracing the use of practice-based artefacts», *International Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101670>

Rodríguez, B., P. Mahias, M. Maira, G. González, H. Cabezas y C. Portigliati (2016): «La mirada de los profesores: debilidades que reconocen en su práctica y cómo proponen superarlas», *Medicion MIDE UC*, 5, pp. 1-6.

Rodríguez, J. y P. Alamilla (2018): «La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado», *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), pp. 434-458.

Ruffinelli, A. (2017): «Formación de docentes reflexivos: Un enfoque de construcción y disputa,

*Educacao e Pesquisa*, 43(1), pp. 97-111. doi:10.1590/S1517-9702201701158626

Ruffinelli, A., S. de la Hoz y C. Álvarez (2020): «Practicum tutorials in initial teacher training: conditions, strategies, and effects of reflective practice», *Reflective Practice*, 21(1), pp. 54-67.

Sáez-Lantaño, A. y A. Nocetti-de-la-Barra (2023): «Teachers' reflective experience through classroom video observation», *European Journal of Educational Research*, 12(4), pp. 1755-1766. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.4.1755>

Salinas, Á., T. Rozas y P. Cisternas (2018): «El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile», *Perfiles Educativos*, 40(161), pp. 87-106. doi:10.22201/iissue.24486167e.2018.161.58402

Salinas Quintanilla, A. y P. De La Fuente Rodríguez (2021): «Práctica reflexiva, tarea pendiente en el practicum del estudiante normalista». *Zona Próxima*, 34, pp. 163-186. doi:10.14482/zp.34.371.13

Silva-Peña, I. y E. Paz-Maldonado (2019): «Una reflexión acerca de la indagación narrativa

autobiográfica en formadores/formadoras de docentes para la justicia social 2019», *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 94, pp. 195-212.

Schön, D. (1996): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesionales*, Barcelona, Paidós.

Schön, D. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.

Stake, R. (2013): *Estudios de casos cualitativos*, Barcelona, Morata.

Suárez, D. y V. Metzdorff (2018): «Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes», *Revista de Educación*, (28), pp. 49-74. Recuperado desde <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/78/55>

Suárez, D. y P. Dávila (2021): «Documentación narrativa, formación docente y trabajo pedagógico en red». *Redes De Extensión*, 2(8), 1-3.

Suárez, D. (2021): «Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico», *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2 (31), pp. 365-379.

Suphasri, P. y S. Chinokul (2021): «Reflective Practice in Teacher Education: Issues, Challenges, and Considerations», *PASAA*, 62, pp. 236-264. Recuperado desde <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ1334998.pdf>

Tardif, M. (2016): *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

Tardif, M. y J. Núñez (2018): «La noción de profesional reflexivo en educación: actualidad, usos y límites». *Cuadernos de Pesquisa*, 48(168), pp. 388-411. doi:10.1590/198053145271

Tenorio Troncoso, M. Y. y G. López Norena (2018): «El video de la clase como estrategia de reflexión y metacognición sobre la practica pedagógica de

los maestros en formación», *Revista Electrónica, Entrevista Académica*, 1(3), pp. 258-274.

Trujillo, M. (2024): «La relación teoría y práctica en la formación inicial de docentes». (Tesis Doctoral). Universidad de los Andes. doi: 10.57784/1992/74496. Disponible en <https://hdl.handle.net/1992/74496>

Valliant, D. (2016): «Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente», *Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, pp. 7-13.

Valles, M. (2009): *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexiones metodológicas y Práctica Profesional*, Madrid, Síntesis.

Vélez Pérez, A., C. González-Weil y P. Bravo González (2018): «Ciclos reflexivos y comunidad de aprendizaje: Hacia el cambio en la práctica pedagógica en docentes de ciencias naturales». *Revista Electrónica de Innovación en Enseñanza de las Ciencias*, 2(1), 74-98. <https://tinyurl.com/26qyvlgd>

Vidal, P. y A. Nocetti (2020): «El portafolio de desempeño pedagógico (PDP) en la evaluación del docente en Chile», *Revista Panamericana de*

*Pedagogía, Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 29, pp, 133-154. Recuperado desde <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1613>

Vogelsang, C., C. Kulgemeyer, C. y J. Riese (2022): «Learning to Plan by Learning to Reflect?- Exploring Relations between Professional Knowledge, Reflection Skills, and Planning Skills of Preservice Physics Teachers in a One-Semester Field Experience», *Education Sciences*, 12(479). <https://doi.org/10.3390/educsci12070479>

Whatman, J. y J. MacDonald (2017): «High quality practica and the integration of theory and practice in initial teacher education: A literature review prepared for the Education Council», New Zealand, Council for Educational Research.

Whitehead, J. (2017): «Practice and Theory in Action Research: Living Theories as Frameworks for Action», en L. L. Rowell, C. Bruce, J. M. Shosh y M. M. Riel, *Palgrave International Handbook of Action Research*, Palgrave-Macmillan.

Zaman, R. y Kaleem Raza, K. (2024): «Developing a Strategy for Linking Theory and Practice in Teacher Education», *Journal of Asian Development*

*Studies*, 13(1), pp. 504-513. <https://doi.org/10.62345/jads.2024.13.1.42>

Zagal, E. (2021): «Colaboración, diálogo y reflexión: Una mirada hacia la emergencia de los saberes pedagógicos del siglo XXI», *Revista Convergencia Educativa*, 10, pp. 7-22. <https://doi.org/10.29035/rce.10.7>