

Videoobservación y escritura reflexiva: configuración de saberes pedagógicos en la experiencia docente

Video observation and reflective writing: shaping pedagogical knowledge in the teaching experience

Alejandra Sáez Lantaño*

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile

gsaez@ucsc.cl

ORCID: 0000-0003-3961-2189

Alejandra Nocetti de la Barra

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile

anocetti@ucsc.cl

ORCID: 0000-0003-2509-8051

Julio Hizmeri Fernández

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile

jhizmeri@ucsc.cl

ORCID: 0000-0003-3729-376X

Citar como: Sáez Lantaño, A. *et al.* (2026). Videoobservación y escritura reflexiva: configuración de saberes pedagógicos en la experiencia docente. *Desde el Sur*, 18(4), e0096.

RESUMEN

La videoobservación y la escritura son estrategias que promueven la reflexión, pero su uso independiente no siempre desencadena saberes pedagógicos, por lo que se dificulta aprehender la esencia del análisis experiencial en la configuración de dichos saberes. Por tanto, se plantea un estudio cuyo objetivo fue comprender cómo se configuran los saberes pedagógicos que emergen del proceso reflexivo mediado por la videoobservación y la escritura. Se realizó una investigación cualitativa, de enfoque fenomenológico-hermenéutico, con método de aproximación temática. La información se obtuvo de grabaciones de clases, relatos escritos y entrevistas a nueve docentes de diferentes escuelas vulnerables chilenas. Los hallazgos revelan que estas estrategias combinadas

* Autora corresponsal: Alejandra Sáez Lantaño, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile. Correo: gsaez@ucsc.cl

configuran saberes desde un enfoque ético-relacional, basado en la sensibilización corporal, atención a la otredad, vínculos y compromiso con el oficio. Se concluye que estas estrategias articuladas permiten visibilizar y elaborar saberes profesionales situados, que no emergen desde la formación prescriptiva, sino desde la experiencia vivida en la relación pedagógica. Esta apuesta es valiosa porque fortalece el desarrollo profesional docente en perspectiva ética y reflexiva, clave para sostener prácticas pedagógicas sensibles y comprometidas en contextos de vulnerabilidad.

PALABRAS CLAVE

Práctica pedagógica, video educativo, escritura, conocimientos

ABSTRACT

Video observation and writing are strategies that promote reflection, but their independent use does not always trigger pedagogical knowledge, making it difficult to grasp the essence of experiential analysis in the configuration of such knowledge. therefore, a study was proposed with the objective of understanding how pedagogical knowledge emerges from the reflective process mediated by video observation and writing. qualitative research was conducted using a phenomenological-hermeneutic approach and a thematic approach method. the information was obtained from class recordings, written accounts, and interviews with nine teachers from different vulnerable Chilean schools. the findings reveal that these combined strategies shape knowledge from an ethical-relational approach, based on bodily awareness, attention to otherness, bonds, and commitment to the profession. it is concluded that these articulated strategies make it possible to visualize and develop situated professional knowledge that does not emerge from prescriptive training, but rather from lived experience in the pedagogical relationship. this approach is valuable because it strengthens teachers' professional development from an ethical and reflective perspective, which is key to sustaining sensitive and committed pedagogical practices in vulnerable contexts.

KEYWORDS

Teaching practice, educational video, writing, knowledge

Introducción

Las políticas públicas educativas han considerado la práctica reflexiva como clave en la formación y trayectoria laboral docente, y en su profesionalización para dar una respuesta educativa contextualizada (Castro-Pérez, 2025). En este sentido, la videoobservación y la escritura son estrategias que se utilizan frecuentemente para promover la reflexión de la práctica del profesorado y acercarse a la configuración de saberes pedagógicos experienciales (Bórquez-Mella *et al.*, 2020; Clandinin y O'Toole, 2018; Hizmeri *et al.*, 2021; Quiles, 2021; Molina-Galván *et al.*, 2020; Sáez-Lantaño y Nocetti de la Barra, 2023; Suárez *et al.*, 2021). No obstante, estos saberes poseen complejidades y características que no siempre resultan factibles de construir.

En consecuencia, se obstaculiza comprender cómo el profesorado va configurando un pensamiento reflexivo que conduce a esa apropiación intelectual autoformativa que favorece lo educativo. Dicho esto, se precisa una indagación profunda de la experiencia, que facilite ampliar comprensiones de la práctica docente, que desencadene una toma de conciencia configuradora de saberes pedagógicos; para esto, el profesorado requiere volver una y otra vez a su experiencia. En este sentido, se considera que combinar la videoobservación y la escritura podría contribuir a ese retorno y análisis, ya que así se provoca que ronde en los pensamientos de maestros y maestras lo observado, lo vivido con la otredad, las tensiones, decisiones sobre su enseñanza, lo que acontece en las relaciones educativas.

La revisión de investigaciones sobre la configuración de saberes pedagógicos mediante la videoobservación o la escritura presentan algunas limitaciones. En primer lugar, la mayoría de los estudios se enfocan en describir los tipos de saberes y sus características (Sáez-Lantaño *et al.*, 2022), sin profundizar en el proceso reflexivo que los y las docentes realizan para aprehenderlos. Dado que estos saberes poseen un carácter personal e intrínseco y suelen ser difíciles de verbalizar (Polanyi, 2009), comprender su configuración requiere un enfoque más centrado en la experiencia vivida.

En cuanto a las investigaciones que promueven la reflexión y construcción de saberes, por medio de la videoobservación en docentes en ejercicio, suelen centrarse en los resultados del proceso (Sáez-Lantaño *et al.*, 2022), y no en el análisis del recorrido experiencial que lleva a

comprender la configuración de dicho saber. Esto genera un vacío de conocimiento sobre cómo el saber pedagógico se desencadena de la práctica cotidiana del profesorado.

Respecto de investigaciones que utilizan la escritura reflexiva para desencadenar saberes pedagógicos, no son habituales en docentes en ejercicio, lo cual podría deberse a que el uso de esta estrategia requiere una ejercitación constante y un acompañamiento sostenido, que colabore para que escribir no se transforme en un simple reporte y lograr que el relato realmente posea significado y resulte formativo para quien está narrando (Molina-Galván *et al.*, 2020).

En respuesta a estas limitaciones, se decidió investigar la experiencia de profesores en ejercicio, mediante un proceso reflexivo, a través de la combinación de videoobservación y escritura, considerando que esta integración podría propiciar una reflexión más profunda de la práctica del profesorado para analizar el recorrido experiencial que realizan maestros y maestras en el proceso de configuración de saberes pedagógicos. Entonces, escribir después de haberse observado conduciría a los y las participantes a indagar e investigar su práctica para tomar conciencia de aquello que les moviliza en su ejercicio profesional (Paredes y Giménez, 2021; Hizmeri-Fernández *et al.*, 2020). En este sentido, la videoobservación colabora a que, mediante la escritura, se dé lugar a la vida en la escuela (Quiles, 2021), provocando el reconocimiento de aquello que resulta significativo. En consecuencia, la finalidad de esta investigación es comprender cómo se configuran los saberes pedagógicos que emergen del proceso reflexivo mediado por videoobservación y la escritura

Marco teórico

Los saberes pedagógicos experienciales

Desarrollar el oficio docente posee complejidades; en este sentido, los conocimientos disponibles en las disciplinas pedagógicas orientan, pero no resultan suficientes para decidir qué hacer en el ejercicio de aula (Van Manen, 1998); puesto que es ahí el lugar donde se ponen en juego los contenidos interpretados por el profesorado, las prácticas pedagógicas diseñadas y las singularidades del estudiantado. En consecuencia, el profesorado debe desarrollar otra forma de saber para ejercer la docencia, es decir, no es posible enseñar fundamentándose exclusivamente en el conocimiento teórico, sino que se requiere del análisis de la experiencia, mantener atención al devenir de la práctica y relacionar los distintos elementos que se suscitan en la experiencia para entregar una enseñanza contextualizada y fructífera.

Los saberes pedagógicos se desencadenan de una reflexión profunda, que permite a los y las docentes apropiarse de manera personal e íntima de su experiencia, y reconoce aquello que les acontece para generar una fuerza movilizadora que concluya en una actuación sustentada, coherente y consciente con su pensar acerca del mundo educativo. Entonces, estos saberes mantienen una relación pensante entre la cotidianeidad de la práctica, con la configuración personal de identidad de los y las docentes, con su imaginación, conocimientos, ejercicio profesional (Castro-Pérez, 2025; Contreras Domingo, 2013), con los y las estudiantes vinculados, sus subjetividades, con lo que tienen que aprender, lo que aprenden e incorporan a su mundo para darles sentido y significado (Orozco-Martínez *et al.*, 2021). Por lo tanto, estos saberes no emergen en el vacío, sino que surgen de la reflexión de la relación con el mundo de otra persona (Biesta y Noguera, 2019; Contreras Domingo, 2016).

Estudios establecen que a la reflexión de la práctica docente se le ha otorgado un fuerte carácter evaluativo instrumental que no favorece la configuración de saberes pedagógicos, ya que se utiliza con la finalidad de velar por el cumplimiento de estándares (Montoya y Nocetti, 2022; Ruffinelli, 2021). Esto provoca que educadores se centren en sí mismos, para detectar lo que hicieron o dejaron de hacer respecto de elementos preestablecidos (Biesta, 2024), pero no para tomar conciencia de cómo relacionan lo que saben y hacen para incidir en el aprendizaje de los y las estudiantes. En consecuencia, se denota la importancia de promover la indagación de la práctica docente para ampliar comprensiones respecto de lo que se va suscitando en el proceso reflexivo profundo y que podría configurar saberes pedagógicos experienciales.

La videoobservación

La videoobservación se emplea para el análisis de clases con fines formativos; es decir, se observan sesiones o parte de ellas para realizar un análisis reflexivo de la propia práctica orientada a lograr una mayor consciencia del impacto de las prácticas docentes, de tal manera que se puedan diseñar formas alternativas de enseñar según las problemáticas observadas (Nocetti, 2022; Perrenoud, 2004). Lo anterior se basa en el reconocimiento de que el análisis de videos de clases puede ser una estrategia valiosa para revelar concepciones educativas y el vínculo entre la teoría y la práctica, lo que resulta clave para el desarrollo profesional docente (Mottet, 1992).

La videoobservación trae a la mano la experiencia vivida; observar la propia práctica implica revivirla con intensidad, conduce a recordar pensamientos que condujeron a la acción, lo que amplía las comprensiones

acerca de los sustentos que impulsaron a la toma de decisiones pedagógicas (Reggio, 2010). Entonces, esta estrategia se reconoce por contribuir a una reflexión de carácter formativo, ya que favorece cuestionamientos que terminan por desencadenar una reconsideración y resignificación del ejercicio docente (Bórquez-Mella *et al.*, 2020; Sáez-Lantaño y Nocetti de la Barra, 2023). Sin embargo, no podemos desconocer que existe una larga tradición del empleo de la videoobservación con un carácter instrumental que pone su foco en lograr mayor efectividad en la enseñanza, a través del perfeccionamiento de las habilidades docentes, pero que genera rechazo por la alta exposición que conlleva (Paquay *et al.*, 2005; Rothe y Göbel, 2024).

En consecuencia, se vuelve necesario rescatar y complementar mediante la escritura aquellas dimensiones vivenciales que se ponen en juego en el proceso reflexivo que se observa de la acción docente mediante el video (Van Manen, 2003).

La escritura reflexiva

La escritura tiene su origen en investigaciones centradas en establecer niveles de práctica reflexiva en el profesorado (Larrive, 2008). Posteriormente, diversos autores establecieron un vínculo entre la escritura y la construcción de saberes pedagógicos (Clandinin y O'Toole, 2018; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Van Manen, 2003). Adicionalmente, otros autores han estudiado el impacto de la indagación narrativa en el desarrollo profesional (Hizmeri *et al.*, 2021; Salinas-Barrios *et al.*, 2023). No obstante, existe menos información sobre la escritura reflexiva que emerge de la observación de un video de clase. En ese contexto, la importancia de la escritura reflexiva radica en una mayor conciencia pedagógica, ya que escribir conduce a pensar e interrogarse acerca de lo que se va contando y ayuda a comprender lo ocurrido. Es una abstracción que ocurre en el momento que se indaga retrospectivamente en la experiencia y se rescata lo significativo. No obstante, no es llegar y ponerse a escribir para alcanzar dicha reflexión y dar lugar a lo que acontece; escribir reflexivamente implica interrogarse para ampliar comprensiones acerca de las propias responsabilidades que involucra el contar lo ocurrido (Clandinin y O'Toole, 2018; Huber *et al.*, 2014). Consecuentemente, es un proceso lento, requiere una disposición distinta, valoración, reconocimiento personal y profesional para dar lugar a las historias, construir y transformar los conocimientos (Salazar Silva, 2023). Por lo tanto, sumergirse en un proceso reflexivo previo, como la videoobservación, podría contribuir a alcanzar una la escritura reflexiva.

Metodología

Enfoque

La investigación se adscribió a un enfoque cualitativo-interpretativo y la realidad fue capturada a través de la tradición fenomenológica-hermenéutica (Van Manen, 2003, 2016). Por una parte, la fenomenología contribuyó a profundizar en las experiencias de los y las participantes para sumergirse en el proceso reflexivo concienzudo que iban realizando y, por otra parte, la hermenéutica ensanchó la comprensión del mundo educativo, lo que permitió aprehender los aspectos formativos para la práctica docente (Domingo-Moratalla, 2018).

Participantes y su contexto

Esta investigación se realizó con 9 docentes de 7 escuelas públicas que pertenecen a una comuna ubicada al sur del Biobío, en Chile, denominada Coronel. Esta localidad es reconocida como una de las zonas de sacrificio del país, lo que implica que privilegia la actividad económica e industrial por sobre las necesidades humanas; por lo tanto, se trasgreden ciertos derechos de sus habitantes (Pinto *et al.*, 2023), tal como ocurre en otras regiones de América Latina producto de injusticias ambientales (Venegas-Sahagún y Gran-Castro, 2023).

Los y las participantes de esta investigación poseen una antigüedad laboral que fluctúa entre 7 y 15 años. Su formación inicial les permite desempeñarse en distintas especialidades; entonces, atienden a estudiantes de diferentes edades y niveles de enseñanza, como educación infantil, básica y media, que pertenecen a escuelas categorizadas por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Beca como establecimientos de alta vulnerabilidad (JUNAEB, 2024). Esto implica, principalmente, que los y las estudiantes que asisten a estos centros educativos derivan de familias disfuncionales, en riesgo social, con escaso nivel educacional y bajos ingresos económicos; por lo tanto, sitúa al profesorado en un escenario de alta complejidad para desarrollar su labor (ver tabla 1).

TABLA 1. Antecedentes de los participantes

Participantes ¹	Nivel educativo / Especialidad	Años de servicio	Concentración de estudiantes vulnerables por escuela
Inés	Educación parvularia	12	92 %
Fernanda	Educación media / Inglés	10	97 %
Alfredo	Educación básica / Lenguaje e historia	7	88 %
Ricardo	Educación básica / Inglés	9	88 %
Angelica	Educación diferencial	9	86 %
Francisco	Educación básica / Matemática	15	86 %
Antonia	Educación básica / Lenguaje	15	86 %
Elena	Educación básica / Religión evangélica	15	88 %
Rodolfo	Educación media / Filosofía	10	97 %

Nota. Elaboración con base en información recopilada en JUNAEB.

Experiencia diseñada

La recolección de la información es parte de la experiencia mediada por la videoobservación y la escritura. En particular se emplearon dos instrumentos: pauta de entrevista conversacional y relatos de experiencia docente. A continuación, se detalla la experiencia e instrumentos.

Se grabó una clase de cada docente, se les facilitó el video y se les entregó un protocolo para guiar el proceso reflexivo. Se pretendía que mediante la observación del video reconstruyeran su experiencia, focalizaran su atención en aquello que les pasó al observarse y que descubrieran elementos significativos de su práctica para narrarlos mediante la escritura (ver figura 1).

1. Busque un lugar adecuado para observar la grabación de su clase como si lo estuviera viviendo por primera vez.
2. Observe su video de clase intentando encontrar una situación que sea significativa para usted.
3. Relate, de manera escrita, esa situación significativa con sus propias palabras.
4. Escriba sobre lo que le pasa con la situación significativa mencionada anteriormente. Puede considerar sensaciones, pensamientos, tensiones, emociones y todo aquello que desee manifestar.
5. De la experiencia vivida, relacionada con la observación de su propia clase y de la escritura del relato, describa que comprende sobre su tarea docente.
6. Describa lo que rescata como aprendizaje.
7. Reflexione a lo que aporte dicho aprendizaje a su formación docente.

FIGURA 1. Protocolo para indagar en la experiencia mediada por la videoobservación y la escritura

1 El nombre de los y las participantes ha sido creado por las y el autor de esta investigación como resguardo ético.

La indagación de la experiencia reflexiva fue acompañada por tres entrevistas conversacionales realizada a cada participante (Van Manen, 2003). Por lo tanto, el proceso reflexivo vivido quedó conformado tal y como se representa en la figura 2.

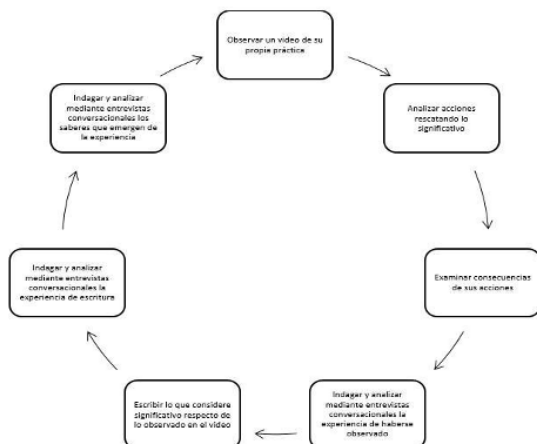


FIGURA 2. Experiencia reflexiva de docentes mediada por la video observación y la escritura

Las entrevistas conversacionales son guiadas por la experiencia. Son una forma de acercarse a las subjetividades, ayudan a rescatar lo valioso para cada sujeto y promueven un nivel de conocimiento de sí mismo (Van Manen, 2003). Por lo tanto, fenomenológicamente son relevantes debido a que su finalidad consiste en ensanchar la comprensión de lo vivido por los y las participantes, lo cual facilita describir la experiencia lo más apegada a la realidad. Para esta investigación, las preguntas guiadas por los temas y subtemas de análisis que facilitaron la iniciación de las entrevistas conversacionales fueron las que se observan en la tabla 2.

TABLA 2. Temas, subtemas y preguntas de las entrevistas conversacionales

Tema	Subtemas	Preguntas
Experiencia vivida a partir de la observación de videos de clase y la escritura de relatos	Significado atribuido a la vivencia de observación de videos de clase.	¿Qué te ocurrió al observar el video de tu propia clase? ¿Qué significó observar el video de tu clase?
	Conciencia de sí mismo como docente, a partir de la observación del video de clase.	Al observar el video, ¿cómo te describirías como docente? ¿De qué te diste cuenta al observar en el video respecto de lo que sabes y cómo lo haces como docente?
	Situaciones pedagógicas vividas que suscitan la reflexión al observar el video de tu propia práctica.	¿Qué situación pedagógica fue la que más te llamó la atención al observar el video? ¿Por qué esa situación pedagógica suscitó una reflexión? ¿Qué consecuencias tuvo dicha reflexión?
	Significado atribuido a la vivencia de escribir y relatar lo vivido.	¿Qué te ocurrió al relatar lo vivido a través de la escritura? ¿Qué significó para ti escribir aquello que había capturado tu atención en el video observado?
	Conciencia de sí mismo como docente, a partir de la escritura del relato.	¿Qué te mostró de ti como docente el proceso de la escritura de dicha situación? ¿De qué te diste cuenta de lo que sabes y lo que haces como docente al escribir el relato?
	Situaciones pedagógicas vividas que suscitan la reflexión al escribir un relato.	¿Qué otra situación pedagógica te hizo detenerte en tu práctica docente cuando escribías el relato? ¿Por qué esa situación suscitó una reflexión? ¿Qué consecuencias tuvo dicha reflexión?
Alcance formativo de la experiencia	Saberes que se incorporan a la experiencia y su significado para la práctica pedagógica.	¿Qué situación pedagógica desencadenó tu reflexión? ¿Qué aprendizaje de tu propia práctica emerge del proceso reflexivo vivido? ¿Qué significa esta experiencia para tu práctica pedagógica y relación con tus estudiantes? ¿Qué significa ser docente y explorar constantemente tu práctica? Según lo vivido en esta experiencia reflexiva, ¿qué elementos son fundamentales para transformar la práctica docente?

Análisis de la información

El tema «experiencia vivida» dio origen a la categoría emergente de sensibilización corporal y emoción, la cual se manifiesta mediante el silencio, los gestos, la falta de interpelación del estudiantado, la forma de desenvolverse del profesorado o la forma de estar físicamente en la sala de clases, lo que desencadena el mirarse a sí mismo en relación con la otredad y otorgar valor a los vínculos.

En el análisis del tema «alcance formativo de la experiencia vivida», emerge la categoría de saberes pedagógicos experienciales como acontecimiento ético, desencadenado por la toma de conciencia de cómo la enseñanza conecta con la otredad, y compromete al profesorado a transformar sus prácticas pedagógicas de manera favorecedora al aprendizaje estudiantil.

Se contó con la grabación de videos de clase, relatos escritos por los y las participantes y la transcripción de entrevistas conversacionales. A partir de esta información se configuraron recuentos narrativos, que son textos de investigación que permiten revivir la experiencia, contarla, recontarla e indagarla metodológicamente (Grondín, 2008; Ricoeur, 2000). En esta investigación los recuentos narrativos permitieron cocomponer y repensar las experiencias, así como también sumergirse en la búsqueda e indagación del significado de lo vivido, aplicando el método de aproximación temática propuesto por Van Manen (2003, 2016), es decir, realizando un análisis holístico, de marcaje y línea a línea:

- A partir de la lectura general de cada recuento narrativo se capturaron las frases que representaban el significado fundamental de cada experiencia.
- Se realizó un marcaje de líneas, palabras e ideas que eran recurrentes en los textos y que representaban aquello que rondaba en los pensamientos de los y las participantes; por lo tanto, denotaban un carácter esencial en cada experiencia.
- Luego el equipo de investigación continuó la indagación mediante seminarios narrativos, en los que, a partir de la lectura recurrente de cada frase, se fusionaron horizontes y se reveló la aproximación temática de cada experiencia (Gadamer, 2003).
- Las nueve aproximaciones temáticas extraídas de las experiencias de cada participante se sometieron al análisis de la teoría de variación imaginativa (Van Manen, 2003, 2016), para aprehender los aspectos formativos estructurales, es decir, aquellos que no variaban, trascendían a las experiencias y daban origen a develar los saberes pedagógicos experienciales.

Criterios éticos y de validación

Este estudio cumplió con los lineamientos éticos establecidos para investigaciones con participación humana y fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Así, los procedimientos fueron realizados respetando las normas éticas concordantes con la Declaración de Helsinki. Los y las participantes firmaron un consentimiento informado y el estudiantado firmó un

asentimiento para la grabación de las clases, tras recibir información clara sobre los objetivos del estudio, el uso de sus datos y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Asimismo, declaró el uso consciente de sus datos para fines investigativos y su publicación. Se garantizó la confidencialidad de las personas participantes mediante la anonimización de sus datos personales. En ese sentido, los videos, relatos escritos y entrevistas conversacionales fueron almacenados con las iniciales de los nombres de cada participante, para resguardar la confidencialidad de los datos. Por lo tanto, los nombres que se utilizan en esta investigación se han creado por las y el autor de esta investigación para mantener la privacidad (Malik y Foster, 2016). La información recolectada fue utilizada exclusivamente con fines académicos y de publicación, y respetó en todo momento la privacidad y la integridad de los participantes. Asimismo, el estudio se desarrolló conforme a los principios éticos previamente descritos en el documento de referencia, incluyendo el respeto por la autonomía, la no maleficencia y la justicia.

Además, la validación de este estudio se sustenta en un análisis de los recuentos narrativos entre investigadores que da origen a un círculo validador. Este consiste en evocar la propia experiencia vivida para reconocer y validar lo vivido por el otro o la otra como experiencia (Van Manen, 2003). De igual modo, estos textos investigativos retornaron a los y las participantes con la finalidad de que validaran su experiencia y provocar que continuaran reflexionando, haciéndoles volver a las cosas mismas (Husserl citado en Patocka, 2005).

Hallazgos

Acercarse a lo formativo: desde la sensibilización corporal componente emocional

El recorrido experiencial que realizaron los y las participantes cuando reflexionaron mediante la videoobservación y la escritura arrancó con una sensibilización en la corporeización. Es decir, el profesorado, mediante la videoobservación, se distanció de la inmediatez de su práctica de aula, se observó en la cotidianeidad de su oficio, en la interacción con sus estudiantes y esto lo sensibilizó: «Me centré en mis muletillas y gestos, pero luego me llamó la atención la cercanía que observé con mis estudiantes, a través del contacto visual y entendimiento» (profesor Francisco, comunicación personal, 14 de agosto de 2023).

La cita anterior muestra cómo la reflexión conecta al quehacer pedagógico con la corporeidad, pues percibe la relación que se produce entre docente-estudiante mediante gestos y miradas como actividad vital de comunicación y entendimiento (Asensio, 2010). Pero también la

sensibilización con la corporeidad se acompañó con cierto desconcierto de la propia práctica docente, ya que, a medida que los y las docentes fueron advirtiendo las sensaciones que se producían en su propio cuerpo al verse y reconocerse en su rol pedagógico, ampliaron ciertas comprensiones de su oficio:

Me costó reconocerme como docente. Sentí vergüenza, me centré en mis muecas, en lo que decía, cómo me movía en la sala de clases, me preguntaba: «¿Seré yo el que está haciendo clases?». Me puse nervioso, porque capté tiempos muertos que pude haber aprovechado de mejor manera con los y las estudiantes (profesor Alfredo, comunicación personal, 4 de septiembre de 2023).

Cuando maestros y maestras escribieron acerca de lo que les resultó significativo al analizar su video de clase, la sensibilización hacia la corporeidad trasladó la centralidad docente hacia la figura de estudiantil: «Lo primero que capturó mi atención fueron mi voz y mis gestos; posteriormente, me centré en los y las estudiantes, en cómo ponían atención a la clase» (profesor Ricardo, comunicación personal, 26 de septiembre de 2023).

Entonces, los rostros de niños y niñas y comenzaron a cobrar significado: «En el transcurso del desarrollo de la estrategia que utilicé, vi las caras de mis estudiantes y me di cuenta de que era muy extensa, que comenzaban a dudar. Me puse nerviosa; al ver sus caras, me compliqué» (profesora Angélica, comunicación personal, 21 de agosto de 2023). Es aquí donde la reflexión posiciona la presencia de cada estudiante como trascendental, pues sus rostros van dejando huella (Bárcena y Melich, 2000; Begrich, 2007). A Rodolfo dichos rostros lo llevaron a la incertidumbre:

A medida que iba avanzando en el contenido y en su explicación, nadie realizaba preguntas ni planteaba interrogantes sobre la materia. Había mucho silencio, no había interacción con el estudiantado. Sentía incertidumbre, no sabía si los ejemplos que yo estaba dando se entendían, porque los y las estudiantes no gesticulaban o no hacían algún movimiento con la cabeza, para saber si iban entendiendo (profesor Rodolfo, comunicación personal, 4 de septiembre de 2023).

La incertidumbre trajo consigo interrogantes acerca del ejercicio profesional, por lo que condujo a la toma de conciencia del quehacer en el oficio en perspectiva relacional: «Cuando el curso no respondía a mis preguntas, probablemente porque no entendían o por desmotivación [silencio]... Pienso que debí haber tomado otro camino, haber cambiado el rumbo de cómo estábamos desarrollando la actividad» (profesora Fernanda, comunicación personal, 2 de octubre de 2023). Por lo tanto, el

profesorado comprendió la importancia de vincularse con sus estudiantes en la cotidianeidad de su práctica. Esto se cuestionó sentidamente en la rutina pedagógica que se ejerce:

Al observar el video, me di cuenta de que muchas veces no consideras a alguien que también es importante y que quiso hablar, pero tú no lo escuchaste. ¿Por qué razón? No lo sé, pero no le pusiste atención y también era importante, quedó de lado sin tener la oportunidad de expresarse. En aquel momento quiso hablar y después no se atrevió nuevamente, entonces no pudiste conocer lo que piensa (profesora Elena, comunicación personal, 4 de octubre de 2023).

Focalizar la atención en la forma de relacionarse con el estudiantado desencadenó pensamientos docentes, que consideraron la importancia de diseñar clases que podrían abrirse a nuevas posibilidades de participación para sus estudiantes, clases cercanas que generen confianzas: «Una clase bien preparada llevará a los y las docentes a generar confianzas necesarias para conseguir aprendizajes en los y las estudiantes, escucharles, atenderles y quitarles sus miedos» (profesora Inés, comunicación personal, 28 de agosto de 2023).

La palabra *confianza* deriva del latín *confidentia*, compuesto por *con* («con») y *fidere* («creer»). Por lo tanto, etimológicamente *confianza* se refiere a creer con el otro y la otra. Todo niño y niña necesita que le noten, dice Van Manen (2003), y en este estudio el profesorado se hizo consciente de dicha importancia. Para ello, le dio un lugar protagónico al estudiantado en el proceso educativo, prestó atención a su relación con ellos y ellas, y realizó conexiones entre sus particularidades, la cercanía de su enseñanza y el aprendizaje:

Cuando el estudiantado no te tiene confianza, no levantan la mano para decir: «Profesor, no le entendí nada». En cambio, cuando tú generas la confianza, tú dices: «¿Entendiste lo que dije? ¿Entendiste lo que expliqué? ¿Entendiste el ejercicio?», y los niños y las niñas me levantan la mano. Entonces, de nuevo retomamos el tema y, si no aprendemos, cambiamos la estrategia (profesor Francisco, comunicación personal, 15 de agosto de 2023).

La reflexión en docentes que se desempeñan en contextos de alta vulnerabilidad dejó traslucir que la importancia de la cercanía y la confianza se sobrepasa por el afecto: «Tengo a los y las estudiantes de prekínder, entonces, yo igual tengo que apegarme emocionalmente, sobre todo con los más pequeños; tiene que haber una conexión, una relación docente y estudiante, pero tiene que ser basada en el cariño» (profesor Ricardo, comunicación personal, 28 de septiembre de 2023). Este reconocimiento

posicionó al afecto en el proceso educativo como un sentimiento que favorece el aprendizaje estudiantil, tal como lo planteó Antonia:

Me di cuenta de que uno como profesora debe ser capaz de conectar con sus estudiantes, generar intereses y provocar que tengan esas ganas de aprender. Y esas ganas de aprender, en nuestro contexto de vulnerabilidad social, generalmente, se da por medio de la cercanía, del afecto. Si mis estudiantes no me quieren, yo puedo hacer mil maravillas, pero no van a aprender, porque faltaría esa conexión (profesora Antonia, comunicación personal, 20 de octubre de 2023).

En este sentido, la experiencia mediada por la videoobservación y la escritura mostró cómo el profesorado, al detenerse en sus estudiantes, se dispuso a una oportunidad de desarrollo profesional docente, que los empujó a ejercer su oficio de un modo distinto, más centrado en la praxis, en la entrega, en la relación entre contenido, saber y otredad.

El saber pedagógico experiencial como acontecimiento ético

Hasta aquí ha quedado de manifiesto que existe un giro en la focalización de docentes cuando analizan su oficio. Es decir, la reflexión de práctica mediada por la escritura posterior a un proceso de videoobservación alejó al profesorado de la individualización de su práctica, de la mecanización en la entrega del contenido, los situó en un análisis relacional en el que la otra persona cuenta, y desencadenó aspectos formativos que terminaron por configurar un saber pedagógico experiencial.

En otras palabras, en esta experiencia reflexiva el profesorado se hizo consciente de cómo son sus estudiantes, reconoció sus particularidades y analizó cómo estas conectaron con su propuesta pedagógica. Así individualizó Ricardo a uno de sus estudiantes cuando analizó su clase: «Javier ha estado conmigo desde primer año, pero él tiene dificultades para aprender y también sumarle otros intereses que no son académicos. Aun así, tuvo una excelente participación en las actividades que propuse y lo noté comprometido con la clase» (profesor Ricardo, comunicación personal, 28 de septiembre de 2023).

Entonces, es posible decir que reflexionar y detenerse en las particularidades de los y las estudiantes provocó que el profesorado estuviese atento a la relación enseñanza-aprendizaje, lo que condujo a flexibilizar la práctica. Así, su saber se volvió moldeable a las singularidades y se tradujo en una búsqueda consciente de nuevas formas de enseñanza que terminarían por favorecer el aprendizaje del estudiantado, ya que incrementan oportunidades para que niños y niñas internalicen un aprendizaje más auténtico (Navas *et al.*, 2025). Es decir, tal como plantea Fernández-Guayana (2020), el profesorado se permite alterar su práctica,

movilizado por la otredad, y adapta su quehacer pedagógico a la realidad y contexto que lo rodea. Así lo manifiestan Alfredo e Inés en sus reflexiones:

En las clases se muestran formas distintas de participar; en particular, hay un niño muy entusiasta, que quiere participar en todo y ser primero. Él posee un grado elevado de hiperactividad, siempre insiste en ser protagonista en las clases. Esa energía y entusiasmo yo los debo considerar positivo, ya que me impulsan a estar preparado, como profesor, con actividades adicionales (profesor Alfredo, comunicación personal, 2 de octubre de 2023).

Las experiencias de los y las estudiantes no siempre son las mismas. Por ejemplo, yo puedo estar contando la historia, un cuento, y ese cuento tiene varias aristas, pero cuando un o una estudiante logra relacionar ese cuento con su experiencia de vida [silencio]..., me lleva a mí a crear o a responder otra cosa, a buscar más información para ir en su apoyo (profesora Inés, comunicación personal, 28 de agosto de 2023).

Biesta (2017) postula que la indagación de la práctica del profesorado, en la perspectiva de la relación educativa, conlleva a que maestros y maestras detecten requerimientos en el ejercicio de su oficio y se desplacen hacia el encuentro entre el deseo de enseñar y aprender, lo que desvela el sentido de la profesión docente. En este proceso reflexivo Elena manifestó su sentir: «Necesito dar más espacio en mis clases, para que los y las estudiantes puedan expresarse, puedan decir y hablar de lo que viven, para relacionar los contenidos con sus propias experiencias» (profesora Elena, comunicación personal, 4 de octubre de 2023).

En consecuencia, el saber pedagógico experiencial se gestó al incorporar a la práctica decisiones sustentadas y conscientes:

Debo tener ese grado de relación, debo ser capaz de dejar de lado la misma clase, a lo mejor promover una discusión, un foro [silencio]..., analizar una película o discutirla. Así puede ser más significativo el aprendizaje de los niños y las niñas (profesor Francisco, comunicación personal, 30 de agosto de 2023).

Ese sustento del ejercicio profesional abrió la posibilidad de encontrar una respuesta educativa contextualizada, la que da cabida a la inclusión y la atención de la diversidad en el aula:

Tengo que darles énfasis a todos y todas, porque cada estudiante es importante dentro de la sala. Entonces, debo considerar cómo van aprendiendo, incluir sus limitaciones. Yo creo que eso es parte de mi aprendizaje, porque quizás todo lo que hice iba reflejado solo para un tipo de estudiantes y no para la diversidad. Creo que debí haber trabajado con los niños y las niñas algo más lúdico, con material

más concreto. Eso hubiese sido más beneficioso, porque tanto lápiz y cuaderno no es muy ventajoso, sobre todo si son estudiantes con algún grado de discapacidad (profesora Angélica, comunicación personal, 8 de septiembre de 2023).

El análisis educativo relacional implica articular elementos curriculares con el mundo de los y las estudiantes buscando que su aprendizaje posea sentido. No se trata precisamente de abandonar el contenido, sino de entretejer el saber disciplinar con los intereses estudiantiles para potenciar la enseñanza y planear una clase contextualizada que conecte con sus vivencias para que aprendan. Luego de haber tomado conciencia de esto, Alfredo incorporó ese saber a su práctica y diseñó una clase considerando esta conexión entre la asignatura de historia y la vida de sus estudiantes, por lo que llegó a la siguiente conclusión:

En mi curso tengo varios estudiantes que hacen deporte después de clases, por ejemplo, en karate, fútbol y *boy scouts*. Están bien vinculados con el deporte y cuando les propuse la actividad para relacionar los juegos olímpicos de la antigua Grecia con los deportes que ellos y ellas practican, la mayoría lo pudo lograr y sé que aprendieron (profesor Alfredo, comunicación personal, 2 de octubre de 2023).

Con lo anteriormente señalado, queda de manifiesto que una vez que el profesorado vivió el proceso reflexivo mediado por la videoobservación y la escritura, comprendió que en una clase que conecta con sus estudiantes conscientemente se da respuesta a lo que acontece, y lo que convoca, entonces, es una clase que vive en relación con la experiencia de enseñar y aprender. En consecuencia, se establece que la otredad nutre la tarea docente mediante la interpelación y desafía al profesorado a ser consciente de cambios en las metodologías de enseñanza tradicionales y la creación de espacios para el diálogo y la reflexión conjunta en el aula.

Esto resulta importante para el desarrollo profesional docente, ya que es tal la importancia de la otredad en el ejercicio del oficio, que se responsabilizaron en el momento en que maestros y maestras situaron al estudiantado en el centro del proceso educativo. Dicho compromiso pareciera estar relacionado con convicciones personales de lo que implica ser docente (Contreras y Pérez de Lara, 2010):

Soy una convencida de que, al hacerme consciente, tengo la obligación de hacerme cargo de mis debilidades. No puede ser algo que deje ahí como un pendiente, porque, si no, no sería consecuente con mi discurso, con lo que digo creer y, además, sentiría que lo que hago es un simple trabajo (profesora Fernanda, comunicación personal, 6 de noviembre de 2023).

La cita anterior, denota que Fernanda al reflexionar alcanzó una comprensión distinta de su profesión, y se comprometió con su ejercicio movilizadora por la configuración de su propio esquema de pensamiento (Bárcena, 2005), en el que situó la docencia en un escenario distinto a otras profesiones. Esto deja entrever que el oficio pedagógico trae impregnado en su esencia principios éticos.

Estos aspectos éticos se enmarcan en la formación de personas al reconocer su configuración humana. Así, Francisco comentó: «Debo tener en cuenta que los y las estudiantes son personas, lo que muchas veces no lo consideramos [silencio]... Son personas y tienen una carga emocional, que necesitan preocupación, necesitan estímulos positivos y ese tema, hoy, es importante para mí» (profesor Francisco, comunicación personal, 6 de septiembre de 2023).

Este modo de comprender el alcance de lo educativo evidencia preocupación, cuidado, respeto, privilegia la acogida y moviliza la alteridad; entonces, se vuelve imposible verse como docente sin pensar en los y las estudiantes como persona (Bárcena y Melich, 2000).

En consecuencia, este proceso reflexivo mediado por la videoobservación y la escritura develó la conjugación de la dimensión personal y profesional de la pedagogía: «Uno es profesor, pero en ningún momento se olvida de que es persona, de que es ser humano, y de que está formando a otro ser humano» (profesor Rodolfo, comunicación personal, 2 de octubre de 2023). Estas dimensiones, mediante el análisis de la experiencia, se pusieron en juego en el ejercicio del oficio y se convirtieron en un acontecimiento ético que trasciende la escuela:

La forma en que se entrega el contenido debe ser distinta, no tan monótona, pero sí más cercana, como agentes de cambios que somos. Se supone que el día de mañana puedo encontrarme con un o una estudiante que va a tener un recuerdo de mí, porque va a saber que la experiencia que tuvo conmigo en la escuela fue distinta (profesora Angélica, comunicación personal, 28 de septiembre de 2023).

Entonces, el desafío está en promover un desarrollo profesional que vaya más allá de las competencias técnicas y que involucre una reflexión profunda sobre los principios éticos que sustentan la labor docente. Esto podría implicar espacios para la discusión ética, el análisis de casos y la reflexión sobre el impacto de la práctica docente en el desarrollo integral de los estudiantes.

Discusión

Promover el análisis de la práctica docente en perspectiva fenomenológica y escribir después de observar un video del propio ejercicio condujo al profesorado a configurar saberes pedagógicos desde un enfoque ético-relacional, impulsado principalmente por la atención en cada estudiante, tal como lo plantea Esquirol (2006), al referirse que la mirada atenta en otra persona convoca. Por lo tanto, es posible manifestar que la combinación de estas estrategias vuelve consciente al profesorado de la presencia del otro y la otra, sensibiliza sobre la relación educativa como un espacio de encuentro con el estudiantado y compromiso con su aprendizaje y, además, contribuye a la construcción identitaria del profesorado (Sáez-Lantaño y Nocetti de la Barra, 2023).

Asimismo, se releva que el enfoque ético-relacional sitúa la reflexión docente más allá de la mejora técnica, lo que permite comprender las necesidades, intereses y singularidades del estudiantado. Sin embargo, tal como plantea Fernández-Guayana (2020), se requiere de disposición para no continuar con esquemas que limitan el acto educativo de la enseñanza y el ejercicio de la autoridad que termina por opacar el acercamiento a la otredad.

En este sentido, la videoobservación, lejos de operar como un dispositivo técnico de control, posibilita una distancia reflexiva que sensibiliza al profesorado respecto de los gestos, silencios y presencias que configuran la relación educativa, tal como sostienen Asensio (2010) y Van Manen (2003). Este desplazamiento desde el yo docente hacia el rostro del estudiante (Bárcena y Melich, 2000) evidencia que el desarrollo profesional no se produce por acumulación de competencias, sino por una transformación en la forma de estar con otros y otras en el acto pedagógico, lo que reafirma su carácter relacional y ético. Por lo tanto, se deja al margen lo prescrito, respecto del uso instrumental de la videoobservación (Bórquez-Mella *et al.*, 2020; Carabelli, 2024; Nagro, 2020); siempre y cuando se dé importancia a los aspectos que el profesorado percibe mediante la corporeización (Asensio, 2010), ya que esta nutre el ejercicio del oficio, al mantener una conexión entre los pensamientos de los y las docentes con el acierto de sus decisiones.

En cuanto a la escritura, tal como plantea Contreras y Pérez de Lara (2010), los relatos evidencian que el profesorado se reconoce a sí mismo en la interpelación de la experiencia y asume la necesidad de responder pedagógicamente a la singularidad del estudiantado, especialmente en contextos de vulnerabilidad. La escritura reflexiva, en este sentido, no solo ordena la experiencia, sino que configura y transforma saberes

pedagógicos, lo que fortalece la identidad profesional (Nocetti de la Barra *et al.*, 2023; Sáez-Lantaño y Nocetti de la Barra, 2023). Así, el desarrollo profesional se comprende como un proceso ético-relacional que articula saber, afecto y responsabilidad, para desplazar la docencia desde una lógica instrumental hacia una praxis situada, consciente y humanizante. En síntesis, la escritura es una estrategia descriptiva, narradora, indagadora y reflexiva que invita a reordenar ideas e imaginar posibilidades, y compromete en una conexión con la otredad y con las convicciones personales. Esto concuerda con autores que plantean que la escritura transforma concepciones que contribuyen con la formación del profesorado, lo que pone en juego las subjetividades de quienes escriben reflexivamente (Paredes y Giménez, 2021; Hizmeri-Fernández *et al.*, 2020; Huber *et al.*, 2014; Nocetti de la Barra *et al.*, 2023; Quiles, 2021).

En relación con la categoría de sensibilización corporal y emoción, los hallazgos profundizan la comprensión de la reflexión docente como una experiencia situada y encarnada, coherente con una perspectiva fenomenológica de la práctica.

Por su parte, la categoría de saber pedagógico experiencial como acontecimiento ético amplía la discusión al mostrar cómo la escritura reflexiva, articulada al análisis de la práctica mediante la videoobservación, favorece la configuración de una profesionalidad comprometida, en la que las decisiones pedagógicas se sostienen en convicciones personales y responsabilidad moral.

Los hallazgos tensionan los modelos de desarrollo profesional docente centrados en la estandarización y el control, al evidenciar que la mejora de la práctica no se produce sin una implicación ética del profesorado con la experiencia vivida y con quienes aprenden. Por lo tanto, es necesario promover espacios reflexivos que releven la construcción del saber pedagógico, para contribuir a una cultura educativa en que el acompañamiento docente no se centre desde la autoridad o desde la estandarización, sino que sea un acompañamiento centrado en potenciar la búsqueda del sentido profesional desde las y los propios sujetos portadores y portadoras de saberes.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación evidencian que la reflexión sobre la práctica docente arrancó con una sensibilización en los y las docentes sobre su propio desempeño al observarse en interacción con sus estudiantes. Luego, analizaron su práctica en perspectiva relacional, donde sus estudiantes cobraron protagonismo. Les otorgaron valor a los vínculos de confianza y cercanía, reconociendo su importancia para el

aprendizaje. Se volvieron más conscientes de cómo sus acciones conectan con las particularidades del estudiantado, y ello los impulsó a buscar nuevas formas de enseñanza para beneficiarlo, entendiendo que de esta conexión depende el éxito del aprendizaje. Esta toma de conciencia condujo al profesorado a sentirse responsable y comprometido con la relación educativa, promoviendo la incorporación de la dimensión personal de la pedagogía, lo cual se transformó en un acontecimiento ético que humaniza la acción docente al promover una comprensión de su oficio que concluyó en que no solo enseñan contenidos, sino que su educación trasciende la escuela.

Desde la perspectiva anteriormente planteada, la combinación de las estrategias de videoobservación y escritura constituye un análisis valioso para potenciar el desarrollo profesional docente y promover la mejora de los aprendizajes estudiantiles en contextos altamente vulnerables, lo que no ha tenido alcance con una formación exclusivamente teórica. Por lo tanto, se releva la epistemología de la práctica, ya que las personas participantes de este estudio, independientemente de la especialidad o del nivel educativo en que ejercen, demostraron una comprensión más profunda de su práctica pedagógica sustentada en un enfoque ético-relacional que expande el potencial educativo de sus estudiantes.

La combinación de las estrategias de la videoobservación y la escritura han resultado significativa para el análisis de la experiencia docente, por dotar de sentido la profesión. Esto produce un reencuentro y una motivación en el ejercicio de la docencia, en un escenario de alto cuestionamiento profesional y deserción constante del profesorado.

Así, se vuelve imprescindible promover espacios y estrategias formativas que valoren la experiencia docente como fuente legítima de saber y orienten la transformación de la enseñanza desde una comprensión más consciente, relacional y contextualizada del oficio. Frente a esto, se sugiere que las políticas públicas educativas no solo resguarden los tiempos para la reflexión, sino que también generen las condiciones para una reflexión profunda capaz de transformar el oficio docente. Esto considerando que el desarrollo profesional se entiende como un proceso formativo que se construye en la reflexión situada sobre la propia práctica y en la relación pedagógica con el estudiantado. Finalmente, se debe considerar que las principales limitaciones de este estudio se centran en la escasa generalización de los resultados por desarrollarse en un contexto específico y por la naturaleza del objeto de estudio.

Contribución de autoría

Alejandra Sáez Lantaño participó en las fases de investigación, análisis de datos, metodología y redacción del borrador original.

Alejandra Nocetti de la Barra participó en las fases de metodología, validación, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición del texto final.

Julio Hizmeri Fernández participó en las fases de conceptualización, visualización, supervisión y validación.

Fuente de financiamiento

Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), beca de doctorado nacional folio 21200966 y Proyecto Fondecyt de iniciación 11231121 denominado «Pedagogías narrativas en la formación inicial docente. Hacia una nueva configuración de saberes de la experiencia».

Potenciales conflictos de interés

Ninguno.

Declaración de uso de IA

Las autoras y el autor declaran no haber utilizado ningún tipo de IA generativa en este texto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asensio, J. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador)*. Grao.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós.
- Bárcena, F. y Melich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Begrich, A. (2007). El encuentro con el otro según la ética de Levinas. *Teología y Cultura*, 7(4). 71-81.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM Biblioteca Innovación Educativa.
- Biesta, G. (2024). Desinstrumentalizando la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 1-12.
- Biesta, G. y Noguera-Ramírez, C. (2019). ¿Cuál es la tarea de la educación? Despertando el deseo de querer existir en el mundo de una manera adulta. *Pedagogía y Saberes*, (50), 63-74. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9499>
- Bórquez-Mella, J., Garrido-Osses, S. y Flores-Gajardo, L. (2020). La filmación de clase en contexto de colegialidad: estrategia que favorece los procesos reflexivos respecto de la práctica pedagógica. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE1), e500. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nspe1.500>
- Carabelli, P. (2024). El uso de videos en los procesos de formación docente: un análisis de las percepciones de futuros profesores en Uruguay. *Pensamiento Educativo*, 61(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.61.2.2024.4>
- Castro-Pérez, R. (2025). La identidad profesional del docente en la era de la inteligencia artificial: desafíos y resignificaciones en el contexto latinoamericano. *Desde el Sur*, 17(2), e0018. <https://revistas.cientifica.edu.pe/index.php/desdeelsur/article/view/2393>
- Clandinin, J. y O'Toole, J. (2018). Engaging in educational narrative inquiry: Making visible alternative knowledge. *Irish Educational Studies*, 37(2), 153-157. <https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1475149>.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Coords.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Contreras Domingo, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(27,3), 125-136. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4688508.pdf>

Contreras Domingo J. (Coord.). (2016). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Octaedro.

Domingo-Moratalla, T. (2018). ¿Es Paul Ricoeur Un fenomenólogo? Entre fenomenología y hermenéutica. *Escritos*, 26(57), 251-282. <https://doi.org/10.18566/escr.v26n57.a02>

Esquirol, J. (2006). *El respeto o la mirada atenta*. Gedisa.

Fernández-Guayana, T. G. (2020). Fenomenología de la responsabilidad por el Otro: un estudio sobre la vocación de la docencia. *Revista Educación*, 44(1), 1-29. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.39145>

Gadamer, H-G. (2003). *Verdad y método*. Tomo I. (10.ª ed.). Sígueme.

Grondín, J. (2008). *¿Qué es la hermeneutica?* Herder.

Hizmeri-Fernández, J., Contreras Sanzan, G., Aparicio Molina, C., Otondo Briceño, M. y Espinoza San Juan, J. (2020). Experiencias y saberes pedagógicos de docentes en el comienzo del oficio educativo: una indagación narrativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250053. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250053>

Hizmeri, J., Hormazábal, R., Nocetti De la Barra, A. y Guzmán-Córdoba, P. (2021). Acoger la vida para encender lo educativo. Una indagación narrativa de experiencias vividas por futuras docentes. *Aula Abierta*, 50(3), 729-736. <https://doi.org/10.17811/rife.50.3.2021.729-736>

Huber, J., Caine, V., Huber, M. y Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: El potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, 5(4), 33-74. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/981/1022

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (15 de junio de 2024). Índices de Vulnerabilidad Escolar 2023. <https://www.junaeb.cl/junaeb-publica-indices-de-vulnerabilidad-escolar-2022/>

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14623940802207451>

Malik, A. y Foster, C. (2016). The revised Declaration of Helsinki: ¿cosmetic or real change? *Journal of the Royal Society of Medicine*, 109(5), 184-189. <https://doi.org/10.1177/0141076816643332>

Molina-Galván, M., Quiles-Fernández, E. y Garzón-Poyatos, A. (2020). Entre la escuela y la universidad: La indagación narrativa como pasaje formativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.1), 213-226. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.75726>

Montoya Bravo, P. y Nocetti de la Barra, A. (2022). Enseñanza *online* y práctica reflexiva del profesorado durante la pandemia en la provincia de Concepción. *Revista Realidad Educativa*, 2(1), 7-38. <https://doi.org/10.38123/rre.v2i1.197>

Mottet, G. (1992). Autour des mots: Théorie-pratique. *Recherche et Formation*, (12), 139-153.

Nagro, S. (2020). Reflexionar sobre los demás antes de reflexionar sobre uno mismo: uso de evidencia en video para guiar las prácticas reflexivas de los candidatos a docentes. *Journal of Teacher Education*, 71(4), 420-433. <https://doi.org/10.1177/0022487119872700>

Navas, S., Pineda, C. y Toro, R. (2025). Escenarios de realidad virtual gamificada y su incidencia en el fomento de la motivación del aprendizaje de la escritura en el contexto universitario. *Desde el Sur*, 17(1), e0014. <https://doi.org/10.21142/DES-1701-2025-0014>

Nocetti, A. (2022). *Estrategias para la práctica reflexiva*. Ediciones Pontificia Universidad Católica de Perú.

Nocetti-de-la-Barra, A., Muñoz-Soto, M., Sáez-Lantaño, A., Montoya-Bravo, P. y Bustamante-Rojas, Á. (2023). Experiencia Reflexiva en el Seminario Narrativo Docente: un puente entre la Universidad y la Escuela. *Perspectiva Educacional*, 62(1), 33-60. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.1-art.1414>

Orozco-Martínez, S., Pañagua Domínguez, L. y Martos-Pérez, M.-V. (2021). La creación curricular en la formación de educadores: una exploración sobre las relaciones educativas. *Aula Abierta*, 50(3), 737-744. <https://doi.org/10.17811/rife.50.3.2021.737-744>

Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. y Perrenoud, P. (Coords.), (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica.

Paredes Santín, A. y Giménez Velázquez, L. (2021). Enseñar, aprender, crear: Una aproximación narrativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Aula Abierta*, 50(3), 681-688. <https://doi.org/10.17811/rife.50.3.2021.681-688>

Patocka, J. (2005). *Introducción a la fenomenología*. Herder.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. (1.ª ed.). Grao.

Pinto, A., García, P., Almonacid, L. y Henríquez, B. (2023). Zonas de Sacrificio y Recuperación Socioambiental en Chile: Fallas y oportunidades de la política ambiental. *Ambiente y Sociedad*, 26. <https://doi.org/10.1590/1809-4422asoc0137r1vu2023l3ao>

Polanyi, M. (2009). *The Tacit Knowledge*. The University Chicago Press.

Quiles, E. (2021). Cuidar y experimentar el currículum: historias y movimientos en una clase de Educación Infantil. *Aula Abierta*, 50(3), 673-680. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.673-680>.

Reggio, P. (2010). *El cuarto saber. Guía para el aprendizaje experiencial*. Crec.

Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Revista Análisis*, 25, 189-207.

Rothe, L. y Göbel, K. (2024). Preservice Teachers' Reflection Processes When Collaboratively Reflecting on Videotaped Classroom Teaching. *Education Sciences*, 14(12), 1357. <https://doi.org/10.3390/educsci14121357>

Ruffinelli, A. (2021). Oportunidades para aprender a ser profesor reflexivo en el currículum formativo. *Profesorado*, 25(3), 137-156. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9374>.

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

Sáez-Lantaño, A., Nocetti de la Barra, A. y Flores Lueg, C. (2022). El saber práctico del profesorado: una revisión sistemática de la investigación actual. *Perspectiva Educacional*, 61(3), 26-55. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.3-art.1246>

Salazar Silva, M. D. (2023). La escritura de textos académicos en la universidad: Una reflexión desde la experiencia docente en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Educación*, 47(1), 664-673. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51949>

Salinas-Barrios, I., del-Pozo-Valdés, F. y González-Carrillo, N. (2023). Indagación narrativa del aula: relatos de la práctica para el aprendizaje y desarrollo profesional docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 49(2), 299-319. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052023000200299>

Suárez, D., Dávila, P., Argnani, A. y Caressa, Y. (2021). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Paidós Educador.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Universidad del Cauca.

Venegas-Sahagún, B. y Gran-Castro, J. (2023). Injusticia ambiental y violaciones de los derechos humanos en Jalisco, México. *Íconos, Revista de Ciencias Sociales*, (77), 197-216. <https://doi.org/10.17141/iconos.77.2023.5788>

Alejandra Sáez Lantaño es profesora, magíster en Educación y doctora en Educación. Línea de investigación: formación docente, práctica reflexiva y saber pedagógico.

Alejandra Nocetti de la Barra es profesora, magíster en Administración Educacional y doctora en Educación y Sociedad. Línea de investigación: formación docente, práctica reflexiva y saber práctico.

Julio Hizmeri Fernández es profesor, magíster en Educación, máster en Investigación en Didáctica, Formación y Educación, y doctor en Educación y Sociedad. Línea de investigación: desarrollo profesional docente, indagación narrativa, saberes pedagógicos.

Recepción: 16/8/2025

Aceptación: 14/7/2026