

La escritura narrativa en el prácticum. Estudio fenomenológico sobre el desarrollo de la sensibilidad pedagógica

Narrative Writing in the Practicum. A Phenomenological Study on the Development of Pedagogical Sensitivity

Julio Hizmeri-Fernández^{1*} y Percy Mejía-Elvir^{**}

* Departamento de Didáctica. Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)

** Doctorado en Educación en Consorcio. Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)

Resumen

La formación de profesionales de la educación enfrenta el desafío de superar enfoques aplicacionistas que reducen la enseñanza a una actividad técnica de mera transmisión de conocimientos disciplinarios. Este estudio tuvo como objetivo comprender el sentido pedagógico de la escritura narrativa en la formación inicial docente, analizando las experiencias vividas durante las pasantías de práctica y los aprendizajes experienciales que emergen reflexivamente a través de la producción de relatos. Se empleó un diseño cualitativo fenomenológico-hermenéutico, analizando temáticamente 47 relatos de experiencias escritos por estudiantes de pedagogía en lenguaje y comunicación durante un semestre de práctica inicial. Los resultados evidencian que la escritura narrativa permite al profesorado en formación profundizar en su comprensión de la enseñanza, destacando tres dimensiones clave: a) que la enseñanza se alinee con la vida del estudiantado, b) que la enseñanza conmueva y movilice emocionalmente a la niñez y c) que la enseñanza se sensibilice y reconozca sus singularidades. Se concluye que la narrativa constituye una herramienta esencial para el desarrollo de la sensibilidad pedagógica, propiciando formas más auténticas y menos estandarizadas de aprendizaje profesional en la formación docente.

Palabras clave: formación inicial docente; narración de historias; reflexión; identidad.

¹ **Correspondencia:** Julio Hizmeri Fernández (jhizmeri@ucsc.cl). Alonso de Ribera 2850, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Abstract

The training of education professionals faces the challenge of overcoming application-based approaches that reduce teaching to a technical activity of merely transmitting disciplinary knowledge. This study aimed to understand the pedagogical significance of narrative writing in initial teacher education, analyzing the experiences lived during practicum internships and the experiential learning that emerges reflectively through the production of narratives. A qualitative phenomenological-hermeneutic design was employed, thematically analyzing 47 experience narratives written by language and communication pedagogy students during an initial practice semester. The results show that narrative writing enables teacher trainees to deepen their understanding of teaching, highlighting three key dimensions: a) that teaching aligns with students' lives, b) that teaching moves and emotionally engages children, and c) that teaching is sensitive to and recognizes their individualities. It is concluded that narrative constitutes an essential tool for developing pedagogical sensitivity, fostering more authentic and less standardized forms of professional learning in teacher education.

Keywords: Initial teacher training; storytelling; reflection; identity.

Introducción

En el complejo desafío de formar al profesorado en formación, la experiencia formativa que emerge durante las prácticas pedagógicas (*practicum*) es un espacio fundamental. La formación inicial, a menudo criticada por su enfoque academicista y su tendencia a estandarizar el aprendizaje profesional (Korthagen y Nuijten, 2022; Masschelein y Simons, 2014; Mockler, 2020), demanda un giro hacia las experiencias prácticas para atender la complejidad que entrañan las relaciones educativas en contextos reales (Contreras y Pérez de Lara, 2010; van Manen, 2023).

En este sentido, la reflexión sobre la práctica y el aprendizaje experiencial emergen como motores esenciales para superar las limitaciones de modelos tradicionales y enriquecer la formación docente (Hizmeri-Fernández et al., 2025). Estructurar la experiencia educativa mediante actividades experienciales que estimulen el aprendizaje activo posibilita la apropiación y un compromiso auténtico en el estudiantado (Membrive et al., 2022). De ahí los esfuerzos porque las experiencias de formación práctica sean tempranas y progresivas, de tal manera que permitan al profesorado en formación tener un contacto oportuno con el mundo de la escuela (Cochran-Smith, 2012).

Y si bien existen modelos que incorporan la reflexión sobre la práctica (Zeichner y Liston, 2014), todavía hay una brecha en la comprensión de cómo la narrativa y la escritura de relatos pueden contribuir a la formación pedagógica y a la construcción del saber docente (Sierra et al., 2019; Suárez, 2026; Hizmeri-Fernández, 2025). Este estudio aborda esta limitación, explorando cómo los relatos de experiencias en el *practicum* permiten al profesorado en formación articular significados sobre su aprendizaje y desarrollar una sensibilidad pedagógica más profunda. Con ello, se busca aportar una alternativa a los enfoques reflexivos tradicionales o de aprendizaje docente más estandarizados, enfatizando el papel de la narración en la formación docente. Pues, la pedagogía narrativa constituye una herramienta valiosa para el cultivo de saberes

experienciales que median, desde la práctica, la relación con los demás conocimientos teóricos o disciplinares de la formación (Contreras et al., 2019).

Así, a través de un enfoque cualitativo fenomenológico-hermenéutico, se examinaron relatos del profesorado en formación en práctica inicial en pedagogía en lenguaje y comunicación con el objetivo de comprender el sentido pedagógico de la escritura narrativa en la formación inicial docente, analizando las experiencias vividas durante las pasantías de práctica y los aprendizajes experienciales que emergen reflexivamente a través de la producción de relatos.

Los desafíos de la formación docente, la reflexión y el aprendizaje experiencial

Desde un giro epistemológico hacia la práctica, la experiencia ha adquirido relevancia en la formación inicial docente. Las limitaciones de los enfoques tradicionales, aplicacionistas o técnicos, dificultan la integración entre teoría y práctica, generando lo que Veenman (1984) denominó el “choque de realidad” al momento de ejercer la docencia. Este fenómeno es particularmente preocupante en un contexto de creciente abandono de la profesión docente (González-Escobar et al., 2020). En respuesta, se han implementado programas de mentoría y procesos de inducción que acompañan al profesorado principiante en el aprendizaje reflexivo de su oficio, reduciendo el impacto del choque con la realidad y favoreciendo la retención docente (Hizmeri et al., 2021; Maturana-Castillo y Cieza-García, 2021).

No obstante, antes del inicio profesional, el *practicum* se convierte en un espacio clave que permite al estudiantado adentrarse en la realidad educativa (González-Sanmamed y Fuentes, 2011; García-Vila y Sepúlveda-Ruiz, 2022). En este periodo, el acompañamiento y la tutorización, junto con el desarrollo de habilidades reflexivas, son elementos esenciales para enriquecer los procesos formativos (Lizana-Verdugo y Burgos-García, 2022; Saiz-Linares, 2023). Así, el *practicum* se posiciona como un espacio privilegiado para que el profesorado en formación se acerque a experiencias concretas, las analicen e interroguen y construyan saber profesional en entornos que fomenten participación e implicación profunda del estudiantado (Beghetto, 2021).

Así, lejos de una racionalidad técnica, que estandariza la enseñanza y al profesorado al reducir la capacidad de reflexionar y actuar críticamente (Masschelein y Simons, 2014), un enfoque experiencial o una pedagogía de la experiencia (Contreras, 2010) posibilitaría una comprensión más compleja de la enseñanza y de las relaciones educativas (Foran et al., 2020; Larrosa, 2003; Orozco-Martínez et al., 2021). Pues, una mirada atenta a la experiencia vivida dispone más abiertamente a la multiplicidad de dimensiones involucradas en los diferentes escenarios educativos.

La pedagogía experiencial o narrativa

En el contexto del *practicum*, las pedagogías experienciales han ganado notoriedad al poner en el centro del proceso formativo las experiencias vividas, buscando promover una experiencia de aprendizaje con sentido de lo que es enseñar que no se desligue del modo en que se experimentan los procesos y relaciones educativas en las prácti-

cas escolares (Contreras et al., 2019), incorporando los intereses y preocupaciones del profesorado en formación (Goodson, 2003; Martín-Alonso et al., 2021).

En este sentido, la pedagogía narrativa que se centra en la producción y circulación de relatos de experiencia ha demostrado una potencialidad formativa. Sin recurrir a teorizaciones abstractas, sino priorizando un lenguaje que adhiera fenomenológicamente a la experiencia, la narratividad permite nombrar y dar cuenta de lo vivido en las aulas escolares. Así, el acto de narrar se transforma en un medio para profundizar en la experiencia en un espacio común de significado (Contreras et al., 2019; Demetrio, 2023; Hizmeri, 2025).

A su vez, las narraciones que visibilizan dimensiones significativas de la experiencia, junto con revivir lo vivido y ahondar en su significado, posibilitan la construcción de saber educativo (Huber et al., 2013; Quiles-Fernández y Orozco-Martínez, 2019). Y es, en relación con estas experiencias y sus relatos, como se va formando una identidad personal y profesional. Pues, la reflexión sobre lo vivido y la composición de relatos experienciales actúan no solo epistémicamente sobre la realidad, sino que constituyen una experiencia formativa de la propia subjetividad docente. Es por ello por lo que suponen un contexto fundamental para el desarrollo identitario del estudiantado con todas las singularidades y diferencias (Alsina y Masardo, 2021).

De esta manera, contar con un espacio formativo de lectura, escritura y conversación en torno a relatos permite al profesorado en formación desarrollarse en una relación experiencial, propia y singular con el saber de la profesión (Martos-Pérez et al., 2024). En particular, la escritura narrativa potencia la reflexión sobre lo vivido y el cultivo de saberes experienciales, al aprenderse el oficio a través de la escritura de relatos (Hizmeri et al., 2025; Pañagua et al., 2019; Sierra et al., 2017; Suárez, 2016).

Método

Este estudio adopta un diseño cualitativo de carácter descriptivo e interpretativo, sustentado en la tradición fenomenológica-hermenéutica (Frechette et al., 2020; Gadamer, 1992; Ricoeur, 1996; van Manen, 1994). La elección de este enfoque se fundamenta en el propósito de explorar en profundidad el sentido formativo que tiene la experiencia de relatar vivencias en la formación inicial docente, atendiendo a los significados que el profesorado en formación construye a partir de su experiencia vivida durante el *practicum* (Connelly y Clandinin, 1995; Contreras et al., 2019; van Manen, 2003).

La fenomenología hermenéutica, como estudio de la experiencia junto con sus significados (Friesen, 2023), permite acceder a las estructuras esenciales de la experiencia a través de la narratividad. Partiendo de la premisa de que existe una relación constitutiva entre vivir y narrar (Ricoeur, 1996) y que los relatos modelan la realidad y dan forma al pensamiento (Bruner, 1987), este diseño busca develar cómo se ha experimentado el ejercicio de narrar y qué aprendizajes pedagógicos emergen de este proceso reflexivo.

Contexto y participantes

El estudio se desarrolló en el contexto de la asignatura de *Practicum* inicial de la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación del centro-sur de Chile, correspon-

diente al quinto semestre del plan de estudios. Este *practicum* se estructura bajo un modelo concurrente, en el cual el profesorado en formación participa simultáneamente de dos espacios formativos: las cátedras universitarias semanales (2 horas pedagógicas) y las pasantías en establecimientos educacionales de educación secundaria (5 horas pedagógicas semanales) durante un semestre académico (18 semanas). Durante las pasantías, la asignatura tiene como objetivo que el estudiantado desarrolle una comprensión experiencial de la práctica docente a través de la observación, la participación colaborativa y, fundamentalmente, la reflexión sistemática sobre lo vivido mediante la escritura de relatos de experiencia.

Participaron en el estudio 47 estudiantes de pedagogía (32 mujeres y 15 hombres), con edades comprendidas entre los 20 y 24 años. El muestreo por conveniencia incluyó a la totalidad de estudiantes que cursaba el quinto semestre del año 2024, quienes realizaban su práctica inicial en establecimientos educacionales de la región, incluyendo colegios públicos, particulares subvencionados y particulares pagados.

Estrategias

Durante las pasantías, el profesorado en formación fue elaborando *Notas de campo* que luego se convirtieron en *Relatos de experiencias*, a partir de los cuales se buscó atender a lo esencial que ha tenido lugar en las pasantías. Estos relatos fueron compartidos y profundizados en seminarios en las cátedras semanales (el curso estaba dividido en 4 grupos de entre 11 a 14 estudiantes). A partir de las lecturas, conversaciones, reescribieron sus relatos integrando interrogantes reflexivas y aportes teóricos dando lugar a *Informes reflexivos* de experiencias. Las citas presentadas en la sección de Hallazgos fueron extraídas de los Informes Reflexivos de Experiencias, ya que representan la elaboración más profunda y madura del pensamiento del profesorado en formación, integrando la vivencia inicial con la reflexión teórica posterior.

Tabla 1
Instrumentos utilizados en la investigación

Instrumentos	
Notas de campo	Registros breves (150-300 palabras), realizados al finalizar cada jornada de pasantía, de acontecimientos o situaciones que les resultaron significativos. Aproximadamente 12 notas de campo por participante durante el semestre.
Relatos de experiencia	Narrativas extensas (800-1200 palabras) que desarrollaban en profundidad una experiencia significativa vivida durante las pasantías. Construidos a partir de las notas de campo, incorporan descripción vivencial, diálogos y reflexiones iniciales (n total = 47 relatos).
Informes reflexivos	Documentos finales (1500-2000 palabras) en los que reescribían uno de sus relatos, enriqueciéndolo con interrogantes reflexivas, conexiones con la literatura para una interpretación más profunda del significado formativo de la experiencia narrada (en total = 47 informes).

Análisis

Se empleó el análisis temático en la búsqueda reflexiva de esclarecimiento de las estructuras de significado de la experiencia vivida (van Manen, 2023). El proceso, llevado a cabo por el equipo de dos investigadores, se desarrolló en una serie de fases interconectadas para garantizar la profundidad analítica desde los relatos hasta las dimensiones finales.

Inicialmente, se realizó a) *la aproximación textual* mediante la lectura inmersiva y completa de los 47 *Informes reflexivos de experiencias*, con el fin de dejar aparecer lo que se manifestaba como esencial en la experiencia de escritura narrativa. En esta se destacaron expresiones, frases y pasajes. Luego, mediante b) *la reflexión colaborativa entre investigadores* (van Manen, 2003), se analizaron los temas que se iban revelando como significativos, articulando y triangulando las interpretaciones bajo la fusión de sentido compartido (Gadamer, 1992). En este proceso, se avanzó de manera meditativa desde las precomprensiones hasta las comprensiones comunes (Frechette et al., 2020; van Manen, 2023).

Gracias a c) *la tematización*, se fueron agrupando las afirmaciones significativas en dimensiones comunes de significado (van Manen, 2003), buscando patrones recurrentes a través del corpus. Por ejemplo, de la afirmación de Beatrice "... es necesario y de suma importancia vincular los gustos/cosas que causan misterio/intereses del estudiantado con la vida de afuera del establecimiento", se desvela como tema preliminar "La relevancia del mundo vital del estudiantado en la planificación", que concluyó, junto a otras frases sentenciosas, en la dimensión temática "La enseñanza que se alinea con la vida de la niñez".

Finalmente, con el proceso de d) *variación imaginativa*, se valoró si los temas pertenecían esencialmente a la experiencia relatada (Friesen, 2023), interrogando si, al alterar las afirmaciones, el fenómeno estudiado mantenía su esencia o perdía sentido. Con ello, se afinaron recursivamente los temas emergentes para asegurar la coherencia con la experiencia estudiada, se develaron los aspectos estructurales e integraron las citas representativas de los relatos junto a las descripciones interpretativas del equipo de investigación. Cuando se encontraron dos fragmentos que transmitían un significado semejante, se eligió aquel que resultaba más expresivo y evocador en su forma narrativa. Esto responde a que, dentro de la escritura de corte fenomenológico, la dimensión "vocativa" desempeña un papel fundamental para dar cuenta de los aspectos no cognitivos —es decir, páticos— de la experiencia (van Manen, 2023; Contreras, 2013), sin que ello comprometa la credibilidad y la verosimilitud del relato (Connelly y Clandinin, 1995; Bochner, 2002).

Esto constituyó la base para los *Hallazgos*, los cuales evidenciaron como temas esenciales a) la relación de la enseñanza con la vida del estudiantado, b) la relevancia de una enseñanza que conecte con las emociones y movilice y c) la importancia del reconocimiento y la valoración de la singularidad a la hora de enseñar.

Tabla 2

Análisis temático

Dimensión experiencial	Significado de la experiencia
La conexión con la vida del estudiantado	El profesorado en formación comprende la importancia de que los contenidos estén alineados con la experiencia del estudiantado.
Las emociones en la experiencia educativa	El profesorado en formación comprende la relevancia que tiene la dimensión emocional para movilizar el aprendizaje.
El reconocimiento y la valoración de la singularidad	El profesorado en formación comprende la exigencia de valorar y reconocer la singularidad de quienes aprenden.

Consideraciones éticas

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la universidad. Quienes colaboraron firmaron un consentimiento informado explicitando el propósito del estudio y el uso de sus relatos, así como el resguardo. Para asegurar la confidencialidad y el anonimato, se asignó un código y en la presentación de resultados se utilizaron pseudónimos, manteniendo la identidad de género. Asimismo, se eliminó cualquier referencia a establecimientos educacionales, docentes guías o estudiantes escolares mencionados en las narrativas.

Resultados

Los hallazgos de esta investigación ofrecen una comprensión más profunda del alcance formativo de la escritura narrativa durante pasantías en el profesorado en formación. Aunque se trata de una práctica inicial, la experiencia da cuenta del desarrollo de comprensiones profundas sobre las exigencias de la enseñanza y la maduración de una sensibilidad hacia el papel central de la niñez en este proceso. De acuerdo con el análisis temático, en los hallazgos, el profesorado en formación ha comprendido la importancia de que los contenidos estén alineados con la experiencia infantil, la relevancia que tiene lo emocional para movilizar el aprendizaje y la exigencia de valorar y reconocer la singularidad de quienes aprenden.

La enseñanza que se alinea con la vida de la niñez

La experiencia del profesorado en formación muestra la importancia que adquiere el estudiantado y su mundo en el proceso educativo y cómo la enseñanza les exige entrar en relación con los gustos, con los intereses y atender a aquellas experiencias vividas por ellas y ellos que están más allá de la materia. En este sentido, las experiencias narradas apuntan al reconocimiento de sus singularidades y a contar con sus mundos que están más allá de la escuela: “Mi experiencia en la práctica, que a la hora de planificar una clase para enseñar un contenido es necesario y de suma importancia

vincular los gustos/cosas que causan misterio/intereses de los estudiantes con la vida de afuera del establecimiento” (Beatrice).

El relato de Beatrice revela la importancia que tiene que la materia (contenidos) conecte con la vida del estudiantado. La comprensión de la relevancia que tiene salvaguardar que aquello que se enseña entre en relación con el estudiantado y sus vivencias, con las experiencias personales que se mueven más allá de lo escolar, también lo profundiza Ariana cuando señala: “debemos dejar atrás aquellas prácticas en las que solo se entregan contenidos”.

Lo anterior habla de la necesidad de superar una concepción nocionista o transmisiva que se aferra a la disciplina sin reconocer ni hacer partícipes al estudiantado con sus historias y su mundo. El acto de “dejar atrás” implica un gesto de ruptura consciente con modelos heredados, una toma de posición ética y pedagógica que emerge de la confrontación con la realidad del aula. Enseñar, comprenden, no se agota en el conocimiento de la materia y su modo de enseñarla, sino que exige reconocer la centralidad del estudiantado en un proceso formativo donde educar es más que instruir en contenidos.

Sin embargo, esta comprensión coexiste con la constatación de su ausencia en la práctica observada. La escritura reflexiva permite al estudiantado de pedagogía no solo valorar este principio, sino también tomar conciencia crítica de las prácticas que se alejan de él. Macarena, por ejemplo, descubre que el problema de la falta de atención del estudiantado no se debía solo a una actitud laxa, sino a una desconexión fundamental:

Me acordé de lo que una chica me había dicho, dándome cuenta que el problema no era solo que los estudiantes se aprovechaban por la buena onda sino que, además, mi profesora guía no transmitía la materia de una manera interesante, en donde ella conectara con el mundo, con el contexto, con las experiencias y los intereses de los estudiantes que tenía en frente para así lograr que realmente el contenido pudiera llegar a los estudiantes. (Macarena)

Este hallazgo, que emerge de la reflexión sobre la propia escritura, matiza la comprensión inicial. No basta con *saber* que hay que conectar; es necesario *saber cómo* hacerlo. La narrativa de Consuelo revela una segunda capa de aprendizaje: la crítica a una enseñanza rutinaria que, como observa Magaly, se evidencia en la “falta de participación de los estudiantes, las estrategias de enseñanza utilizadas por la profesora y las reacciones de los alumnos frente al contenido presentado”. Así, la toma de conciencia sobre la importancia de conectar con la vida del estudiantado se ve tensionada por la observación de prácticas que no lo logran, generando un aprendizaje más complejo y situado.

Ahora bien, esto implicaría la necesidad de disponerse a mirar al estudiantado, de permitir que sus subjetividades hablen, está presente en el relato de Margarita:

Conocer bien a nuestros estudiantes, saber su ritmo de aprendizaje, sus fortalezas y debilidades e incluso sus gustos y preferencias, son un factor muy determinante en la planificación de clase, pues permiten conectar los conocimientos a enseñar con la realidad de los mismos. (Margarita)

Las palabras de Margarita dan cuenta de que conocer a fondo al estudiantado es fundamental para la enseñanza. Este conocimiento no es abstracto, sino situado y relacional: implica prestar atención a cómo aprenden, a sus experiencias, a sus ritmos de aprendizaje y a sus intereses. Planear una clase, desde esta comprensión, se transforma en una práctica compleja que parte del reconocimiento de la subjetividad del estudiantado como mediadora entre el conocimiento y la realidad, lejos de una racionalidad técnica que establece procedimientos secuenciados para alcanzar conocimientos sin considerar los contextos culturales de cada estudiante.

Los relatos valoran aquellas experiencias que buscan desbordar lo tradicional para establecer puentes entre la materia y la vida. Fabiola, recobrando su experiencia en las pasantías, señala: “Me ha llamado la atención su motivación por querer sacar a los estudiantes de su zona de confort. Es decir, busca llevarlos fuera de la sala de clases para que conozcan, vivan y aprendan a través de nuevas experiencias”. El asombro por llevar al estudiantado a nuevos escenarios devela la importancia de aprender más allá del aula y refleja la preocupación de que construyan significados desde la cercanía de lo cotidiano. Esta reflexión también es compartida por Nancy, quien observa cómo la profesora moviliza el interés acercando la lectura de un libro a sus vivencias del estudiantado:

Me hizo reflexionar y pensar que la forma y dinámica en que la docente abordó esa clase hizo que los estudiantes se interesaran aún más, ya que relacionaban las temáticas del libro con sus propias experiencias, debatían sobre ello y expresaban opiniones de forma libre. (Nancy)

Este acercamiento entre lo leído y las experiencias gatilla el interés porque la lectura ha dejado de ser algo ajeno y empieza a tener que ver con ellas y ellos, interpelándoles. Cuando se sienten interpelados, se hacen partícipes y expresan las resonancias que el texto movilizaba. Las experiencias anteriores muestran que la enseñanza no se reduce al aula ni al texto, sino que implica la búsqueda de acercarse al terreno conocido por el estudiantado. Cuando entran en relación con lo más cercano, participa su vida y el conocimiento deja de ser abstracto, convirtiéndose en algo que tiene sentido, posibilitando interés y el aprendizaje.

Por ello, resituar la materia en relación con el estudiantado más allá de la enseñanza instrumental de la disciplina conlleva la mirada sobre sí, al autodescubrimiento y expresión de las propias experiencias para que exista la implicación formativa. Ana lo expresa así:

Lo que hizo que esta experiencia fuera significativa fue la manera en que la profesora fomentó la expresión individual y la reflexión crítica sobre la escritura, al ayudarlos a reflejar sus vivencias, dándoles la libertad de escoger el relato que querían contar. Los estudiantes no solo estaban consumiendo información sobre la lecto-escritura, sino que estaban participando. (Ana)

El contraste entre “consumir información” y “participar” evidencian una comprensión pedagógica esencial: la enseñanza auténtica requiere que el estudiantado sea

sujeto activo, no receptor pasivo. La libertad de escoger el relato que querían contar es un gesto de reconocimiento de la legitimidad de sus experiencias como material pedagógico. Estas reflexiones dan cuenta de un saber pedagógico que se va cultivando en el profesorado en formación, vinculado con la importancia de reconocer a cada estudiante y sus singularidades, con la forma en que la cercanía es una condición ineludible en el proceso de enseñanza y con la manera en que la clase debe capturar el interés, posibilitando la conexión entre la enseñanza y la propia experiencia del estudiantado.

La enseñanza que conmueva y movilice emocionalmente a la niñez

El reconocimiento de la singularidad del estudiantado es condición ineludible para proponer experiencias educativas que estimulen el interés y posibiliten la conexión entre la materia y la vida. En ese sentido, el profesorado en formación inicial se dio cuenta del papel que juega la emoción y el entusiasmo cuando están frente a actividades que desafían una enseñanza más tradicional. Jaime relata:

Los estudiantes se entusiasmaron en realizar esta actividad, con mi compañero estuvimos dándoles consejos para hacer elementos artísticos, tanto como ayudar en los títulos y más. A mí me emocionó ver cómo se realizó otra situación evaluativa, ya que las pruebas del libro suelen ser de la misma forma durante el semestre. (Jaime)

El entusiasmo implica una exaltación del ánimo, un salir de sí mismo. Hacer las cosas diferentes y ofrecer otras dinámicas evaluativas que escapen de la educación tradicional anima al estudiantado. Al contrario del camino prefijado y consabido, las nuevas formas o experiencias evaluativas les sacan de la monotonía, les sorprenden y les involucran. La emoción de Jaime al presenciar esta transformación revela una comprensión profunda: la evaluación no es solo un instrumento de medición, sino una oportunidad para movilizar el aprendizaje cuando se diseña creativamente. Lo mismo ocurre cuando el escenario educativo se dinamiza con componentes lúdicos, como cuando una docente introdujo una actividad interactiva que les desafió a responder interrogantes e ir avanzando por diferentes grados de dificultad.

El caso especial se presentó con un estudiante X, que jamás había participado de alguna clase y solo se enfocaba en su celular con videos o fotos de autos y todo lo relacionado con ello. El estudiante mostró interés solo por la dinámica del PPT (presentación en diapositivas) que se basaba en responder preguntas y escalar en niveles de dificultad hasta llegar al más alto sin perder, de este modo fue capaz de responder la mayoría de las preguntas correctamente, interesado por una temática como el género lírico. (José)

Este fragmento invita a reflexionar que la enseñanza, más allá de la mera entrega de contenidos, es una práctica compleja que implica una cuidadosa disposición de elementos. Es el resultado de una apuesta que intenta captar la atención, sacar al estudiantado del mundo que tienen a mano y distraerlos para acercarlos a la materia. La

transformación del estudiante que “jamás había participado” evidencia el poder de las dinámicas que conectan con los intereses y modos de aprender de la niñez.

Se revela la importancia de llevar a cabo experiencias educativas diversas. Andrea, durante su práctica pedagógica, expresa: “Personalmente, creo que la búsqueda de nuevas alternativas para enseñar en diferentes espacios es muy importante, porque aparte de ser didáctico, también es entretenido e interesante”. Desde esta perspectiva, lo novedoso implica no seguir siempre lo establecido para dar la posibilidad de formas más auténticas y significativas de aprendizaje. La enseñanza puede ser interesante y entretenida, ampliando la mirada a un ambiente rico e interactivo alineado con el compromiso y participación de la niñez.

No obstante, esta valoración de la cercanía emocional se ve problematizada por sus propios límites y riesgos. La aspiración a ser el “profesor buena onda” se revela como un ideal ambivalente. Magaly reflexiona sobre esta tensión, reconociendo que puede llegar a afectar negativamente la enseñanza:

... la gran mayoría de los estudiantes de pedagogía, incluyéndome, siempre hemos deseado ser el profesor buena onda, pero esta experiencia que yo observé nos deja la moraleja de que hay que tener cuidado con eso. (Magaly)

Esta ambivalencia se profundiza al observar cómo ciertas prácticas, en apariencia movilizadoras, pueden adquirir un carácter punitivo. Marcela describe cómo la lectura en voz alta, una actividad potencialmente enriquecedora, era utilizada por su docente guía como un castigo, agregando “5 minutos extra de lectura si escuchaba a los estudiantes conversar” (Marcela). Esta contradicción entre el potencial formativo de una práctica y su uso como herramienta de control disciplinario introduce una densidad crítica en el análisis, mostrando que la movilización emocional no es un fin en sí mismo, sino que su valor pedagógico depende de la intención y el contexto en que se inscribe. La búsqueda de un equilibrio entre la cercanía y el rigor, entre la motivación y la disciplina, emerge, así como un dilema central en la construcción de la identidad docente.

Otro de los relatos muestra que, una vez asumido el sentido de relacionar el contenido académico con las emociones del estudiantado, la experiencia educativa se convierte en una oportunidad para que estos exploren su potencial, aflorando la pasión de participar activamente:

Era evidente que estaban emocionados ante la perspectiva de una evaluación que se desviaba de las típicas pruebas escritas. Los diarios comenzaron a tomar forma, y la creatividad, la imaginación y las habilidades artísticas de los estudiantes se desarrollan en cada espacio. (Paula)

La pedagogía es capaz de producir sentimientos de alegría y emoción en la niñez, preocupándose por cultivar y sacar a la luz sus virtudes mediante la creatividad y la capacidad de pensar en futuros posibles, vinculados a sus propias historias y experiencias sensoriales. Juan da cuenta de que “cada clase será siempre un nuevo desafío”, un reto en que solo el tacto pedagógico de la acción docente permite avanzar,

comprendiendo que son múltiples las rutas para fomentar el crecimiento de la niñez y no se encierra en la unicidad de un saber o seguir técnicas predeterminadas. Esto muestra que cada clase abre un encuentro educativo renovado siempre nuevo con el conocimiento, el contexto y las personas involucradas.

Un docente con compromiso pedagógico y movido por el deseo de aprendizaje de sus estudiantes diseña actividades transversalizadas a través de la autonomía de la niñez, quienes asumen un papel activo. Paola detalla cómo estas actividades permiten dar sentido a su curiosidad y desarrollar sus propios intereses:

Cambiar la dinámica de la sala favoreció bastante la participación de los estudiantes y el hecho de que las noticias fueran seleccionadas a gusto también, hizo mucho más eficiente la actividad porque varios estudiantes se motivaron y muy intrigados comentaban la noticia. (Paola)

La intriga, etimológicamente, implica un enredo, y esta actividad demuestra cómo el estudiantado se anima y adopta una actitud más participativa a medida que sus gustos e intereses personales se entrelazan con la clase. El aula debe ser un espacio donde el profesorado propicie el encuentro entre los contenidos y la construcción de significado, permitiendo que el estudiantado se implique y aprenda.

La enseñanza que sensibilice y reconozca sus singularidades

Las experiencias relatadas revelan que la enseñanza no solo transmite conocimientos, sino que reconoce a la niñez en su singularidad. Un profesor implementó un proyecto que implicaba que el estudiantado escribiese relatos basados en sus propias experiencias y emociones. Carmen, inicialmente reacia a participar, encontró en esta actividad una vía para expresarse y narrar una experiencia significativa. En esta vivencia, el profesor le brinda la confianza y el apoyo. Sensible a la manera como se comportaba en el aula, él la destaca, la alienta a reconocer sus fortalezas y superar sus temores. Karla relata:

El profesor me había expresado que a ella le costaba mucho hablar en público y también ordenar sus ideas al escribir, lo cual era distinguible en el semestre anterior, pero en los últimos meses empezó a participar más, a raíz de un simple acto por parte del profesor, quien, luego de revisar uno de sus trabajos de ensayo, decidió destacar una de sus ideas y le pidió leerla frente a la clase. (Karla)

Para quien relata, es fundamental comprender que el trabajo docente va más allá de la entrega de contenidos. La sensibilidad docente se manifiesta en su anhelo de generar confianza, de visibilizar los talentos y hacer que aparezca lo mejor de cada estudiante. El “simple acto” de destacar una idea y pedir que la lea frente a la clase no es simple en absoluto: es un gesto pedagógico cargado de significado, que reconoce a Carmen en su singularidad, valida su voz y crea las condiciones para que se atreva a participar. Lo anterior nos muestra la importancia de aquella pedagogía que se orienta a atender lo que el otro u otra necesita para crecer y celebrar lo positivo, lejos de centrarse en aspectos negativos.

De esta manera, un docente puede ser artífice de un movimiento que potencie las posibilidades educativas de la niñez y les ayude a desarrollarse de la mejor forma posible. Omar revela que: “La profesora hacía comentarios como: ‘Chicos, ¡escuchen!, ¡Miren lo que X estudiante escribió!’. Les felicitaba y les celebraba, aunque igual les hacía críticas constructivas, pero resaltaba mucho sus fortalezas; no se enfocaba en decir “esto está malo”. Esta escena ilustra dos aspectos esenciales de la relación educativa: primero, apreciar el esfuerzo del estudiantado, reconociendo su progreso en lugar de centrarse únicamente en lo que no logran o carecen; segundo, promueve un desarrollo académico desde una retroalimentación con tonalidad positiva que alienta el crecimiento.

Sin embargo, esta sensibilidad hacia la singularidad se enfrenta a la naturaleza impredecible del estudiantado y a las inercias de la cultura escolar. Franchesca toma conciencia de que el estudiantado es “impredecible, nunca se puede saber que va a pasar, cómo van a reaccionar, están pasando por muchas cosas que no sabemos”. Esta imprevisibilidad desafía cualquier intento de estandarización y exige una atención constante y situada. Al mismo tiempo, emerge el temor a que la deshumanización se normalice en el sistema. Eduardo expresa su “inquietud” ante la posibilidad de que “el trato humano por parte de un profesor sea una rareza” y se imponga un “tono autoritario”. Esta tensión se complementa con la toma de conciencia sobre el peligro de la etiquetación, que niega la singularidad antes incluso de conocerla. Franchesca advierte que “como profesores jamás tenemos que etiquetar a un alumno o un curso, porque genera un prejuicio antes de realmente conocer la dinámica en el aula”. El reconocimiento de la singularidad, por tanto, no es solo un acto de valoración positiva, sino también una lucha activa contra los prejuicios y las simplificaciones.

Los relatos también revelan la importancia de que el estudiantado pueda mirarse a sí mismo para examinar sus propias maneras de pensar y sentir. Fernanda relata una vivencia de cómo una docente promueve este conocimiento y reflexión:

Un punto recalable es que la transmisión del saber se aplica en la interacción que tenía la profesora con los estudiantes, hablando con ellos, resolviendo preguntas que salían cuando resolvían la guía, como una que le hizo una alumna, diciendo “profesora, sabe no entiendo cómo se pudo sentir el sapo, siento que solo se sintió enojado, ¿es así?”. La profesora aludiendo a la pregunta dijo, “¿cómo te sentirías tú si un amigo que te viene a ver todos los días te dice ¡que feo eres!?”. Con esta respuesta se fomentó la empatía, y el pensamiento crítico. (Fernanda)

Este relato evidencia la importancia del intercambio entre el profesorado y estudiantes. Una relación educativa que reconoce que cada voz cuenta, y cada experiencia es una oportunidad de aprendizaje. Un aprendizaje que les invita a mirarse y empatizar con la otredad. También, comprenden que la enseñanza puede ser una instancia para poner en juego la imaginación moral en relación con los personajes literarios.

La profesora propuso analizar la historia y los personajes del relato de manera conjunta, (de esta forma nos explicó anteriormente que corrobora si las lecturas se hacen o no). Si bien no todos habían terminado el libro, la participación fue buena. Tanto así que

comenzaron a debatir el comportamiento de los personajes e identificar temas como el destino trágico, la muerte, relaciones familiares, entre otras. (Ariana)

La enseñanza es formadora. Junto a los personajes que leen, a los héroes y antihéroes de las historias, ahondan en los motivos de sus acciones, juzgan sus comportamientos y alcances, y se reconocen y van forjando la propia identidad. Finalmente, esta sensibilidad se ve matizada por una comprensión empática de las limitaciones del propio profesorado. Cecilia, aunque insatisfecha con la falta de una pauta de evaluación, siente “comprensión con ella [la profesora], ya que si no alcanzó a crear una pauta (...) puede ser debido a la carga que posee”. Esta mirada compasiva hacia las dificultades del docente añade una capa de complejidad, mostrando que el reconocimiento de la singularidad se extiende también a los propios colegas, en un sistema que a menudo impone cargas que dificultan la atención a la individualidad.

Estas experiencias relatadas por estudiantes de pedagogía muestran cómo van madurando comprensiones sobre el proceso educativo durante sus pasantías de práctica. En ellas se va revelando que la enseñanza no es solo un proceso de transmisión de conocimientos, sino, ante todo, un acto de reconocimiento. En ello, el profesorado juega un rol central a la hora de atender las singularidades de cada estudiante, desde la convicción de que no solo facilita el aprendizaje, sino que contribuye a la construcción de su identidad en la medida en que el reconocimiento implica que se sienten vistos y escuchados, lo cual favorece la confianza y el desarrollo de potencialidades. Asimismo, en este proceso el diálogo resulta clave. En la interacción, el estudiantado puede confrontar sus propias ideas, reflexionar sobre sus emociones y ampliar su comprensión del mundo.

Finalmente, los relatos muestran el valor que tiene reconocer e incorporar las voces del estudiantado en el proceso de enseñanza. Así se fomenta un aprendizaje con sentido y la educación se transforma en un espacio donde cada estudiante es valorado en su individualidad, potenciando su desarrollo a partir de una relación de confianza y respeto mutuo. Con todo, las narrativas también revelan que este horizonte formativo no se alcanza sin fricciones: la imprevisibilidad del estudiantado, las inercias institucionales, la tentación del autoritarismo y los riesgos de una cercanía mal calibrada forman parte constitutiva de la experiencia del profesorado en formación, dotando a sus aprendizajes de una complejidad que trasciende la mera adquisición de principios pedagógicos deseables.

Discusión y conclusiones

Esta investigación analizó las experiencias vividas en las pasantías de prácticas de estudiantes de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación, profundizando en los aprendizajes que emergen reflexivamente a través de la escritura narrativa. Los hallazgos revelan tres dimensiones esenciales que el profesorado en formación comprende mediante el ejercicio narrativo: la necesidad de alinear la enseñanza con la vida del estudiantado, la importancia de movilizarles emocionalmente y la exigencia de reconocer singularidades, si bien estas comprensiones se revelan en un marco de tensiones y contradicciones con la realidad escolar.

La primera dimensión evidencia que la enseñanza no puede reducirse a la transmisión de conocimientos disciplinares, sino que requiere un vínculo con la subjetividad del estudiantado (Martín-Alonso et al., 2021). Coincidimos con los autores en la centralidad de la creación curricular, y nos adentramos, sin embargo, en cómo el profesorado en formación comprende esta exigencia primero a nivel experiencial e individual, al observar cómo el estudiantado se involucra cuando los contenidos conectan con “la vida de afuera del establecimiento”. Esta comprensión emerge no de prescripciones teóricas, sino del asombro ante la transformación del estudiantado cuando la enseñanza se arraiga en su experiencia vital, sugiriendo que la pedagogía narrativa facilita un aprendizaje situado que antecede y fundamenta comprensiones más abstractas sobre diseño curricular. Este asombro, sin embargo, se ve matizado por la constatación de que este ideal no siempre se materializa en las prácticas observadas, revelando una brecha entre el saber pedagógico deseable y la cultura escolar existente.

La segunda dimensión, relacionada con la movilización emocional, coincide parcialmente con estudios sobre aprendizajes activos y creatividad (Beghetto, 2021; Membrive et al., 2022). No obstante, más allá de reconocer la importancia de la emoción como un recurso motivacional para el aprendizaje, nuestros hallazgos sugieren que el profesorado en formación comprende que la emoción no es un medio para un fin cognitivo, sino una dimensión constitutiva del acto educativo. Las expresiones de “entusiasmo”, “intriga” y “emoción” en los relatos no aluden sólo a estrategias didácticas efectivas, sino a una comprensión ética de la enseñanza como experiencia que debe conmover, en el sentido de mover-con, de afectar y ser afectado. Esta distinción es crucial y desafía enfoques instrumentales que subordinan lo afectivo a lo cognitivo. No obstante, los relatos también exponen la ambivalencia de esta cercanía emocional, mostrando cómo la búsqueda de ser un ‘profesor buena onda’ puede entrar en conflicto con el rigor pedagógico y cómo prácticas potencialmente movilizadoras pueden ser instrumentalizadas como herramientas de control, un dilema que enriquece la comprensión de esta dimensión.

La tercera dimensión, centrada en el reconocimiento de la singularidad, resuena con la perspectiva de Larrosa (2003) sobre la enseñanza como experiencia viva donde la alteridad es fundamental. Sin embargo, nuestro estudio aporta evidencia empírica sobre cómo esta comprensión se construye narrativamente. Los relatos muestran que el profesorado en formación no solo aprende “sobre” cuestiones pedagógicas esenciales, sino que lo experimentan fenomenológicamente al narrar situaciones concretas. La escritura de relatos permite revivir estas experiencias y extraer de ellas un saber pedagógico encarnado, más allá de principios abstractos. Esta construcción, sin embargo, no es un proceso lineal, sino que se forja en la tensión constante contra las prácticas de etiquetación (Cochran-Smith, 2012), la imprevisibilidad del aula y la comprensión empática de las limitaciones sistémicas que afronta el propio profesorado.

Nuestros hallazgos también complementan aquellos enfoques que entienden la reflexión como un proceso crítico orientado a cuestionar las estructuras de poder y las condiciones institucionales de la enseñanza (Zeichner y Liston, 2014), aunque la escritura narrativa activa también una dimensión afectiva, sensible y subjetiva de la reflexión. Se converge con Goodson (2003) sobre la importancia de los relatos junto con analizar críticamente las experiencias del profesorado, ya que expresan emociones,

dilemas éticos y cuestionamientos identitarios que no son capturados por modelos reflexivos más racionalistas. Esto sugiere que la pedagogía narrativa, en ciertos aspectos, trasciende los enfoques reflexivos más tradicionales al integrar la subjetividad y la experiencia emocional como fuentes legítimas de saber pedagógico (Contreras et al., 2019; Martos-Pérez et al., 2024). Al suscitar un proceso más subjetivo e identitario en la construcción del saber pedagógico, permite al profesorado en formación encontrar una forma de enseñanza personal y auténtica (Browning y Korthagen, 2021), como alternativa a lógicas estandarizantes que caracterizan los modelos formativos contemporáneos (Mockler, 2020).

Dada la naturaleza fenomenológica del estudio, circunscrito al profesorado en formación de Lenguaje y Comunicación, cabe interrogarse si la escritura de relatos tiene el mismo impacto en otras áreas disciplinares. Sería relevante explorar si en matemáticas o ciencias, donde predominan epistemologías diferentes, la narrativa puede activar procesos reflexivos similares. Asimismo, estudios longitudinales podrían examinar el alcance de la escritura narrativa en el desarrollo profesional para explorar si estas comprensiones iniciales se sostienen y profundizan.

A partir de estos hallazgos, se sugiere que los programas de formación integren sistemáticamente la escritura de relatos como componente curricular del *practicum*, destinando espacios para la escritura, lectura y conversación; formando al profesorado universitario en pedagogía narrativa; y creando comunidades de práctica narrativa que vinculen a profesorado en formación, guía y universitario en diálogos reflexivos compartidos.

La contribución central de este estudio radica en demostrar empíricamente que la escritura narrativa en el *practicum* no es simplemente una herramienta de registro, sino un dispositivo pedagógico que activa procesos reflexivos profundos y transforma la experiencia vivida en saber pedagógico. A diferencia de enfoques reflexivos más instrumentales, la narrativa permite al profesorado en formación acceder a dimensiones afectivas, éticas y relacionales de la enseñanza que permanecen invisibilizadas en modelos formativos aplicacionistas, consolidando una identidad profesional sensible y reflexiva más allá de marcos estandarizados.

Financiación y agradecimientos

Agradecemos el apoyo financiero de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID-Chile) al proyecto de investigación “Pedagogías narrativas en la formación inicial docente. Hacia una nueva configuración de saberes de la experiencia”, código 11231121. También agradecemos profundamente al profesorado en formación, razón de ser de este proyecto y que ha consentido colaborar en el estudio.

Referencias

Alsina, T., y Masardo, A. (2021). “Mirarse al espejo”: Construcción de la identidad profesional del maestro en las prácticas escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 96(3), 183-204. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.88915>

- Beghetto, R. A. (2021). Creative learning in education. En M. L. Kern y M. L. Weh-meyer (Eds.), *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 473-491). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_19
- Bochner, A. (2002). Perspectives on inquiry III: The moral of stories. En M. Knapp y J. Daly (Eds.), *Handbook of interpersonal communication*. Sage.
- Browning, T. D., y Korthagen, F. A. J. (2021). The winding road of student teaching: Addressing uncertainty with core reflection. *European Journal of Teacher Education*, 46(4), 621-638. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1973421>
- Bruner, J. (1987). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Cochran-Smith, M. (2012). A tale of two teachers: Learning to teach over time. *Kappa Delta Pi Record*, 48(3), 108-122. <https://doi.org/10.1080/00228958.2012.707501>
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narra-tiva. En J. Larrosa, J. M. Pérez, y M. B. Gómez (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- Contreras, J. (2010). Pedagogía de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Coords.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 241-269). Morata.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 125-136.
- Contreras, J. (2017). *Tensiones fructíferas: Explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado: una mirada desde la experiencia*. Octaedro.
- Contreras, J., Quiles, E., y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la forma-ción del profesorado. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 58-75. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Demetrio, D. (2023). *Raccontare per educare*. Edizioni Erickson.
- Foran, A., Robinson, D., Eilifsen, M., Munro, E., y Thurber, T. (2020). Pedagogy: A teacher's practice. *Phenomenology & Practice*, 14(1), 39-56. <https://doi.org/10.29173/pandpr29397>
- Frechette, J., Bitzas, V., Aubry, M., Kilpatrick, K., y Lavoie-Tremblay, M. (2020). Captur-ing lived experience: Methodological considerations for interpretive phenomenologi-cal inquiry. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1609406920907254. <https://doi.org/10.1177/1609406920907254>
- Friesen, N. (2023). Phenomenology and education: Researching pedagogical experience. En J. Robert, F. Tierney, y K. Ercikan (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 131-140). Elsevier Science.
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y método*. Sígueme.
- García-Vila, E., y Sepúlveda-Ruiz, M. P. (2022). El sentido de la tutorización en el desa-rrollo del practicum: Acompañar y facilitar en el proceso de adquisición de compe-

- tencias profesionales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(20), 1-20. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5826>
- González, F. C. (2020). El niño en el escenario pedagógico: Una mirada fenomenológica desde la educación inicial. *Encuentro Educacional*, 26(1), 66-81. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8206432>
- González-Escobar, M., Silva-Peña, I., Gandarillas, A. P., y Kelchtermans, G. (2020). Abandono docente en América Latina: Revisión de la literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 592-604. <https://doi.org/10.1590/198053146638>
- González-Sanmamed, M., y Fuentes, E. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Goodson, I. F. (2003). Studying teachers' lives: Problems and possibilities. En I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 234-249). Routledge.
- Hizmeri, J., Hormazábal Fajardo, 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/rifie.50.3.2021.729-736>
- Hizmeri-Fernández, J. (2025). Pedagogía narrativa en la formación docente: La escritura y lectura, entre viajes y jardines. En J. Hizmeri-Fernández, S. Orozco-Martínez, y I. Silva-Peña (Eds.), *Pedagogía de la experiencia: Narrativas en la formación docente* (pp. 79-88). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16457-1>
- Hizmeri-Fernández, J., Nova-Alegría, C., y Daza-Alarcón, F. (2025). La escritura de relatos en la formación docente como giro epistemológico experiencial. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 29(3), 1-21. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i3.32308>
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., y Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education: The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37(1), 212-242. <https://doi.org/10.3102/0091732X12458885>
- Korthagen, F., y Nuijten, E. (2022). *The power of reflection in teacher education and professional development: Strategies for in-depth teacher learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003221470>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Lizana-Verdugo, A., y Burgos-García, A. (2022). El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 93-112. <https://doi.org/10.6018/reifop.515491>
- Martín-Alonso, D., Sierra, E., Caparrós, E., y Blanco, N. (2021). De la tierra al huerto: Estudio fenomenológico sobre una experiencia de creación curricular en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 50(3), 705-712. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.705-712>

- Martos-Pérez, M. V., Blanco García, N., y Caparrós Martín, E. (2024). Los seminarios del Practicum como espacio formativo para el desarrollo de saberes profesionales propios. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 105-119. <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.19668>
- Masschelein, J., y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Maturana-Castillo, D. C., y Cieza García, J. A. (2021). La mentoría en los procesos de inducción del profesorado principiante. Las competencias del mentor como insumo para orientar su proceso formativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 349-370. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9251>
- Membrive, A., Silva, N., Rochera, M. J., y Merino, I. (2022). Advancing the conceptualization of learning trajectories: A review of learning across contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 37, 100658. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100658>
- Mockler, N. (2020). Teacher professional learning under audit: Reconfiguring practice in an age of standards. *Professional Development in Education*, 48(1), 166-180. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1720779>
- 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/rifie.50.3.2021.737-744>
- Pañagua, L., Martín-Alonso, D., y Blanco, N. (2019). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 11-28. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74883>
- Quiles-Fernández, E., y Orozco Martínez, S. (2019). Atender las tensiones educativas en la formación inicial del profesorado: La indagación narrativa como práctica pedagógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 105-120. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74885>
- Ricoeur, R. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Saiz-Linares, Á. (2023). La práctica reflexiva en el prácticum de los grados de educación. Revisión de la literatura. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 161-184. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13488>
- Sierra Nieto, J. E., Caparrós Martín, E., Molina Galvañ, D., y Blanco García, N. (2017). Aprender a través de la escritura. Los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 673-688. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49708
- Suárez, D. (2016). Escribir, leer y conversar en torno de relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 1(3), 480-497. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n3.p480-497>
- van Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry*, 24(2), 135-170. <https://doi.org/10.1080/03626784.1994.11076157>
- van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.

- van Manen, M. (2023). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing* (2º ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003228073>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Zeichner, K., y Liston, D. (2014). *Reflective teaching: An introduction* (2º ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771136>

Fecha de recepción: 3 noviembre, 2025

Fecha de revisión: 16 noviembre, 2025

Fecha de aceptación: 30 mayo, 2026