



REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA A TRAVÉS DEL DISCURSO DE LOS DOCENTES DEL COLECTIVO PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO EN BOGOTÁ

REFLECTING ON PEDAGOGICAL PRACTICE THROUGH THE SPEECH OF TEACHERS FROM THE CONTEMPORARY PEDAGOGICAL THOUGHT COLLECTIVE IN BOGOTÁ

Pablo Mora Venegas (*)

Universidad Arturo Prat

Mirla Beltrán Castellanos

Universidad Arturo Prat

Resumen

El objetivo de la investigación fue identificar en los discursos de los docentes del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo evidencias de un proceso reflexivo de su práctica pedagógica. La investigación fue de tipo cualitativa, basada en la interpretación y comprensión de los discursos de los docentes. La técnica de recolección de información fue la entrevista etnográfica donde los discursos fueron procesados tomando como referencia el Método R4 de práctica reflexiva propuesto por Domingo (2013) y se utilizó el programa MAXQDA Analytics Pro 24.1.0 para su análisis. En los resultados se evidencia que la subjetividad del docente es sometida a través de ciertas prácticas como la disciplina, la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. Desde la reflexión se percibe la práctica docente como una oportunidad de ser mejor persona, pues no solamente se modifica, además se transforma, ya que sus interacciones con el entorno y sus estudiantes cambian.

Palabras clave: Discurso; reflexión; práctica pedagógica.

Abstract

(*) Autor para correspondencia:

Pablo Mora Venegas

Universidad Arturo Prat

Avenida Arturo Prat 2120, 1110939 Iquique, I

Región de Tarapacá

Correo de contacto: pamora@unap.cl

©2010, Perspectiva Educacional

[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 20.02.2025

ACEPTADO: 06.10.2025

DOI: 10.4151/07189729-Vol.65-Iss.2-Art.1693

This study examines how teachers' discourse reveals processes of reflective pedagogical practice within the Contemporary Pedagogical Thought Collective (Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo) in Bogotá, Colombia. It is grounded in the premise that pedagogical reflection extends beyond the improvement of teaching techniques, constituting instead a process of professional, ethical, and personal transformation through which teachers reconstruct their identities and redefine their educational practice. Rather than focusing exclusively on observable classroom actions, the study explores teachers' narratives in order to understand how they interpret their experiences, question established practices, and generate new meanings regarding their professional role. A qualitative research design was adopted, based on the interpretation and analysis of teachers' discourse. Data were collected through semi-structured ethnographic interviews with ten teachers from different educational levels and disciplinary areas who are members of the Contemporary Pedagogical Thought Collective and who had previously documented their classroom experiences through autobiographical narratives. The interviews were analyzed using MAXQDA Analytics Pro 24.1.0, following the R4 Reflective Practice Model proposed by Domingo (2013), which organizes reflection into four interconnected dimensions: teaching practice, reflective practice, autobiographical narration, and the transformation of pedagogical practice. The findings reveal that teachers' discourse reflects an ongoing tension between institutional norms and professional autonomy. Participants acknowledged that school practices continue to reproduce disciplinary mechanisms such as hierarchical supervision, normalization, and examination, all of which shape teachers' subjectivity and influence pedagogical decision-making. Nevertheless, reflective practice enables educators to critically examine these institutional constraints, recognize inconsistencies between their beliefs and actions, and progressively transform their professional identities. Reflection seen not merely as a cognitive exercise, but as a deeply ethical and emotional process that allows teachers to reinterpret their experiences, question traditional forms of authority, and construct more democratic, dialogic, and student-centered pedagogical relationships. Autobiographical writing

proved to be a powerful mediating tool for reflection, encouraging teachers to revisit significant classroom experiences, critically examine their emotions, values, and decisions, and articulate new understandings of teaching. Through narrative reconstruction, participants reported increased self-awareness, greater empathy toward students, and a stronger commitment to educational improvement. Reflection also fostered collaborative learning, as teachers emphasized the importance of sharing experiences with colleagues in order to collectively build pedagogical knowledge and strengthen professional development. The study concludes that reflective practice contributes not only to the improvement of teaching strategies, but also to the transformation of teachers' subjectivity. Reflection allows educators to move beyond technical conceptions of teaching toward an emancipatory understanding of education grounded in ethical responsibility, critical awareness, and continuous professional growth. The interaction between personal experience, professional context, and systematic reflection promotes changes in teachers' beliefs, emotions, and pedagogical actions, ultimately influencing classroom relationships and students' learning experiences. These findings reinforce the value of collaborative teacher networks as spaces for professional inquiry and demonstrate that reflective discourse constitutes an essential mechanism for generating pedagogical knowledge, fostering teacher agency, and supporting educational transformation in contemporary school contexts.

Key words: Speech; reflection; pedagogical practice.

1. Introducción

Las investigaciones pedagógicas pocas veces se preguntan por el sentir y el pensar del docente; quizás se centran más en su actuar, ya que repercuten directamente en los otros actores del proceso educativo. El docente, con su manera de ser y de habitar el aula, impacta en la vida de cada uno de sus estudiantes, colegas y demás miembros de la institución educativa, hecho ocurrido durante y después de la pandemia.

Terrón Bañuelos (2019) sostiene que leer, escribir y reflexionar constituyen una senda idónea para formarse como profesor. Escribir sobre lo que uno piensa y hace profesionalmente, junto con registrar por escrito y sistemáticamente reflexiones, ideas, esquemas, gráficos interpretativos, posibilita objetivar las decisiones sobre el oficio.

Con base a lo descrito anteriormente, visibilizar y apoyar el trabajo pedagógico e investigativo de los y las docentes de Bogotá ha sido fomentado por el Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP, 2021) mediante proyectos en que se destaca la estrategia “INCENTIVA” y, en su artículo, Beltrán y Mora (2024) lo refieren como una red de docentes que se reconocen como investigadores. Tal es el caso del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, quienes comparten sus experiencias escolares mediante diferentes estrategias de difusión.

Así, Hernández (2009) describe al docente investigador en la universidad, quien, desde el conocimiento histórico del contexto, realiza su actividad formadora asumiendo la responsabilidad de educar integralmente al estudiante, para que comparta con éxito la vida contemporánea, marcada por el desarrollo científico, tecnológico y la problemática sociocultural, contribuyendo directamente al desarrollo del país y al mejoramiento de la calidad de vida en su entorno.

Para que lo anterior sea posible, el docente investigador realiza una reflexión sobre su quehacer, creando un saber desde la praxis. La conjugación de la teoría y la práctica ofrece una alternativa de transformación aplicable en el aula. Es un movimiento en espiral que inicia en lo teórico, se desarrolla en lo empírico, vuelve a lo teórico en forma de reflexión y se transforma en la práctica, creando así un saber pedagógico consciente y en constante construcción.

Para Marín Cano et al. (2019), la práctica reflexiva se vincula al pensamiento, a la acción, a los procesos que desarrollan los docentes en el sentido de ayudarlos a pensar en lo sucedido, al compromiso personal orientado al aprendizaje y mejoramiento continuo, y a la búsqueda incesante de la información con un profundo compromiso hacia el descubrimiento y el análisis de la información.

En el mismo orden de ideas, Núñez et al. (2012) establecen que el ejercicio profesional docente, asumido como un ejercicio de profesionalización, pasaría de la expresión de acciones y rutinas a convertirse en una praxis, intencionada, generadora de sentidos y de saberes docentes.

En concordancia con el autor antes citado, en la investigación se reconoce la incidencia que la transformación del docente, por medio del cuidado de sí, presenta en la vida del estudiante, debido a la relación con el otro que es propia de la dinámica escolar y, en ciertos casos, de la admiración que el estudiante tiene por su docente.

Finalmente, con la investigación se pretende identificar en los discursos de los docentes del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo evidencias de un proceso reflexivo de su quehacer escolar.

2. Revisión de literatura

En el trabajo de Londoño y Rivas (2024) se presenta una relación entre las prácticas discursivas y las prácticas pedagógicas en la formación docente, develando los constructos predominantes de dicha relación en el campo de la educación. En la investigación se reconoce que la docencia no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que también está intrínsecamente ligada a las relaciones de poder y las fuerzas sociales en la producción de sujetos y objetos en el discurso donde no solo describe la realidad, sino que también la crea.

Además, las categorías de formación docente y las prácticas discursivas pedagógicas promueven la reflexión sobre la práctica educativa, enfatizan la construcción de conocimiento, valoran el diálogo y la comunicación como herramientas fundamentales, y reconocen la importancia de considerar el contexto en el que se desarrolla la enseñanza. Estos elementos resaltan la importancia de la mejora continua de la educación a través de la formación docente y el enfoque en prácticas pedagógicas efectivas y contextualmente relevantes.

En el trabajo de Torres et al. (2020) se presentan las percepciones de los docentes sobre su práctica reflexiva, información obtenida a partir de entrevistas, develando que en este contexto se limita a sus pensamientos sobre la planificación de la práctica, la ejecución y resultados después de dicha ejecución, sin embargo, están comprometidos y dispuestos a la reflexión para transformar su práctica. En sus discursos se develaron juicios, interpretaciones y supuestos que no se examinan, pues no existen espacios dispuestos para la reflexión y por tanto no van más allá del criterio personal de cada docente. Para los autores, la renovación constante de la práctica pedagógica debe ir de la mano con las demandas de aprendizaje del siglo XXI, que

conduzcan a la implementación de estrategias que permitan el desarrollo de procesos de reflexión.

La investigación realizada por Verástegui y González (2019) abordó la práctica reflexiva en la profesión docente a través de una estrategia que denominaron “Pensadero de Docentes” cuyo objetivo es fortalecer la profesión docente, incidiendo en tres aspectos: innovación, formación y mejora global del centro. Esta propuesta para los centros educativos, basada en el desarrollo de la práctica reflexiva a través de la observación y el *feedback* entre compañeros, pretende ser un espacio donde se compartan las experiencias profesionales y las prácticas educativas, aprovechando las mejores ideas y recursos de los docentes del centro.

Al igual que la investigación particular, los autores apostaron por una metodología cualitativa, utilizando concretamente el método de análisis del discurso de las entrevistas semiestructuradas. Se ha contado con la participación de seis centros educativos pertenecientes a la Comunidad de Madrid con diferentes características en cuanto a su titularidad, nivel educativo y situación socioeconómica. Según sus resultados, la práctica reflexiva en la profesión docente es una prioridad dentro de la agenda educativa. Cuando los docentes disponen de espacios para explicitar y compartir sus procesos reflexivos se multiplica su desarrollo y fortalecimiento profesional. Por ello, es pertinente investigar y fomentar los procesos reflexivos docentes, que en último término impactan en el aprendizaje del estudiantado.

En el trabajo de Arreola (2019), se presentó una propuesta desde la práctica reflexiva para la formación y evaluación docente basada en un perfil por competencias. Al igual que en la investigación en particular, el análisis de resultados se elaboró mediante la definición de categorías (en su caso, empíricas y analíticas) a partir de las respuestas de los entrevistados, que permitió describir, comprender e interpretar lo que sucede en el aula. La propuesta ofreció un conjunto de competencias, el cual permite sustentar la formación de docentes, la práctica educativa y la evaluación de la función docente, así como un conjunto de acciones estratégicas para instrumentar y operar dicho sistema, desde una perspectiva de práctica reflexiva orientada a la transformación de la subjetividad docente. Finalmente consideró de vital importancia el desarrollo de aspectos socioafectivos y emocionales en la formación del profesorado, entendiéndose como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales; en consecuencia, los desempeños del y la docente tendrían que promover una relación efectiva con su estudiantado y favorecer el cauce adecuado de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La investigación realizada por Saiz y Susinos (2017) analiza el papel de los seminarios colaborativos en una propuesta de prácticum para futuros docentes al promover procesos formativos más comprometidos con la mejora de la práctica docente a través de la reflexión. Tal como ocurre con el Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo mencionado anteriormente, en la investigación se evidencia la potencialidad de los seminarios para favorecer el diálogo reflexivo y el aprendizaje transformativo sobre diferentes contenidos pedagógicos, y también incita a replantear las relaciones docente-discente hacia formatos más horizontales y dialógicos.

3. Referencias teóricas o conceptuales

En el siguiente apartado se describen algunos de los enfoques argumentativos desde donde se ha entendido el papel del docente como investigador, principalmente desde aquellos que lo conciben como el que entrega las bases de una sociedad más equitativa, y cómo el Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo ha entendido la investigación desde la educación.

3.1. El papel del docente en la transformación social

En los albores de la pedagogía, el papel del docente se restringía únicamente a transmitir contenidos disciplinares a sus estudiantes, en este sentido Santaella (2014) expresa que este modelo se veía muy limitado porque quedaba reducido a la reproducción constante de un discurso establecido desde las altas esferas, vacío de valores, y que limitaba la tarea de la reflexión en torno al orden de las cosas.

Los docentes eran juzgados como buenos o malos según el nivel de los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes. La clase era el lugar en el que estos recibían y aprendían lo impartido por el docente. Al respecto, Santaella (2014) indica que los educandos eran vistos como meros recipientes en los que se vaciaban contenidos, pasando por alto la adquisición de habilidades tales como reflexionar o dialogar.

A pesar de ser funcional, ese tipo de sistema educativo evidencia un solo problema: los problemas de la escuela son muy distintos a los problemas cotidianos del estudiantado. A pesar de que un docente con conocimiento sigue siendo respetado y valorado, es necesario que tenga otros rasgos para ayudar a resolver situaciones complejas que surgen en la sociedad actual. Así lo indica Mostacero et al. (2023), al expresar que es necesario un docente comprometido con su rol, con vocación de servicio y con ideales anclados en los valores, dirigidos a la prosecución de un individuo comprometido con su entorno social.

Continuando con lo relativo, Nieva y Martínez (2016) señalan que el papel determinante de la educación en la sociedad y la dinámica de interrelaciones que en ella acontecen no se limitan a lo educativo, sino que tienen implicaciones en la concepción del deber ser, la percepción y resolución de problemas de la sociedad que trascienden el inmediato presente.

Para atender las demandas de la sociedad actual, las necesidades de los estudiantes y producir conocimiento pedagógico en un mundo mediado por las TIC, se necesita sistemas educativos más dinámicos, docentes altamente capacitados con formación de valores sociales arraigados; estudiantes críticos que cuestionen su propia realidad e individuos que vean más allá de los contenidos producidos por las TIC.

En este sentido, Hooks (2022) propone una nueva forma de pensar la educación como práctica de libertad donde la capacidad de pensar es señal de una ciudadanía responsable y donde la libertad de expresión y la voluntad de disentir se aceptan y se fomentan.

En el mismo orden de ideas, Del Rosario Fernández De Silva (2021) señala que los docentes ya no se limitan a la transmisión del conocimiento, sino que son los mediadores entre este, el estudiante y la realidad, es decir, a través de la exposición del conocimiento de su materia hace consciente al estudiante de un problema de su realidad; su profesión no se trata solamente de saber sino también de comunicar. En el mismo orden de ideas, Nieva y Martínez (2016) indican que los aportes a la construcción de la sociedad dan lugar a nuevas prácticas, nuevas cosmovisiones, modos específicos de afrontar los retos que le van imponiendo los cambios emergentes de su contexto, su historia y cultura desde la interacción con sus congéneres, dadas sus potencialidades como sujeto particular y social.

La educación implica un compromiso personal de parte de todos los integrantes con la sociedad, el cual radica en ser mejores personas cada día. Al respecto, Hooks (2022) establece la pedagogía del compromiso como una relación mutua entre docente y estudiantes que fomenta el crecimiento de ambas partes y crea una atmósfera de confianza y compromiso, que se da cuando se produce el aprendizaje genuino.

Al valorar la pedagogía del compromiso, el estudiante no tiene otra alternativa que estar a la altura del compromiso del docente, estableciendo una relación de admiración recíproca, lo que, inexorablemente, generará un crecimiento de confianza entre ambas partes y hará más valioso el aprendizaje.

3.2. El docente investigador reflexiona sobre su práctica

Muñoz y Garay (2015) señalan que la investigación en educación es un proceso indispensable para renovar y transformar favorablemente los ambientes escolares de enseñanza y

aprendizaje, logrando calidad en la educación, es decir, que responda a las necesidades del estudiantado según sus contextos.

Un docente se constituye en investigador cuando empieza a cuestionar sus acciones en el contexto educativo, cuyas condiciones no son predecibles y cuyas circunstancias surgen de forma aleatoria y lo obligan a tomar decisiones sobre la marcha. De ahí la relevancia de la práctica investigativa pedagógica, ya que favorece el proceso de profesionalización debido a los avances cualitativamente significativos en relación con la posibilidad de investigar sobre la cotidianidad escolar.

El asumir un rol de investigador implica inexorablemente un compromiso con el desarrollo profesional de la práctica docente, ya que involucra una serie de decisiones que escapan de la influencia de este, pues no es un proceso individual.

3.3. Docente emancipador

Según Zuleta (2020), entre el docente investigador y el docente emancipador existe una relación intrínseca: el primero cuestiona la razón de ser de su práctica y el segundo enseña la razón para liberar a los estudiantes a través del pensamiento autónomo para que puedan superar los límites y dificultades propias de su contexto. La emancipación empieza cuando el docente se pregunta ¿quién soy en este momento? y ocurre cuando hay respuestas a las preguntas ¿qué quiero llegar a ser?, ¿cómo me puedo emancipar?, ¿cómo puedo ayudar a emancipar a los demás? Si bien las preguntas son individuales, los efectos siempre son colectivos. En síntesis, la práctica docente se convierte en un ejercicio de reflexión sobre cómo lograr una emancipación a través de la crítica social, con el fin de que los integrantes de la comunidad educativa asuman su libertad de manera responsable.

3.4. El discurso en la práctica docente

La práctica docente se puede analizar desde los discursos bajo la perspectiva de un interés técnico (saber hacer), un interés práctico (deber hacer) y sobre un interés emancipador, que empieza a partir de la reflexión propia del docente sobre su quehacer pedagógico.

En la medida en que el docente reflexione sobre sus concepciones y comportamientos, puede emanciparse de ideas muertas, acciones cíclicas y hábitos poco enriquecedores en los contextos personal y educativo, lo que inexorablemente lo transformará en alguien libre. Dicha lucha por la libertad influencia a los demás, haciendo que la autorreflexión, que en un principio era un acto individual, se convierta en una lucha colectiva.

Para Figueroa et al. (2022), en los discursos se puede comprender cuál es el contexto que configura la vida de los docentes y en qué condiciones pueden aprender a partir de la reflexión propia acerca de su quehacer pedagógico y se hace pertinente en la medida en que permite el conocimiento del ser, del saber hacer y del yo del docente. Esto, inevitablemente, conducirá a la comprensión de la conformación de su identidad como un proceso de construcción y reconstrucción permanente.

La experiencia del docente en sus discursos expone un panorama de su práctica que refleja de forma cabal, clara y cercana las situaciones complejas que debe abordar en su cotidianidad y las problemáticas propias de la vida de un ser humano. Por ello, se vuelve una herramienta congruente y pertinente para analizar los contextos sociales en palabras, así como el contacto con los diferentes actores del proceso educativo.

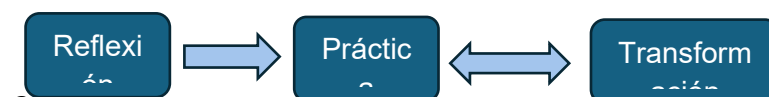
3.5. Práctica reflexiva, transformación de la subjetividad docente

Medina y Mollo (2021) señalan que la competencia reflexiva se basa en la retroalimentación formativa y dialógica que va desde el docente consigo mismo, y que luego se proyecta hacia su estudiante, a quien adiestra en saberse mirar a sí mismo y saber mirar a los otros.

La reflexión es un proceso de pensamiento que permite a las personas mejorar tanto en lo personal como en lo profesional, ya que obliga a repensar sus acciones en todos los contextos. Además, establece una relación de mejora dinámica entre la práctica docente y la subjetividad, tal como lo ilustra la Figura 1.

Figura 1

Relación entre la reflexión y la transformación de la práctica docente



3.6. La reflexión como herramienta para el desarrollo profesional

Según Domingo (2021), para lograr una adecuada conceptualización de la reflexión es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos: automatización, distanciamiento y características.

La reflexión no es automática, es decir, no surge solamente a través del hacer. Para la misma autora, el poder creador e innovador de la reflexión se origina cuando el docente toma distancia de su práctica, que a su vez permita la reflexión sobre sí misma y que sirva para que la práctica sea divulgada, criticada y teorizada. Para ello, es indispensable que la práctica sea

evaluada a través de planes de acción, hipótesis y, por sobre todo, mediante cómo responde a la complejidad de cada contexto escolar. En síntesis, se debe pasar de la reflexión a la práctica reflexiva, lo que para Domingo (2013) es una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular e instrumentado. Para comprender el paso de la reflexión a la práctica reflexiva es necesario analizar sus características, tal y como se ilustra en la Tabla 1.

Tabla 1

Reflexión natural y práctica reflexiva

Reflexión natural	Práctica reflexiva
Innata	Aprendida
Espontánea	Metódica
Instantánea	Sistemática
Natural	Instrumentada
Improvisada	Premeditada
Casual	Intencional

Nota. De Domingo (2013 p. 54).

La práctica reflexiva tiene a su vez tres componentes que se interrelacionan:

La experiencia personal, referida a los conocimientos adquiridos, que son susceptibles a ser evaluados y actualizados. Lo anterior supone un desarrollo profesional perpetuo, o sea, se deben explorar permanentemente nuevos contenidos y nuevas formas de aprender.

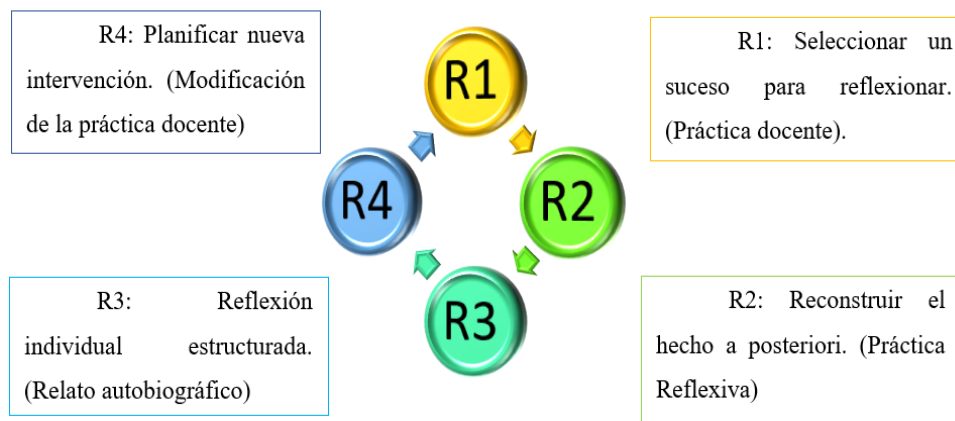
El escenario profesional o el contexto en los que se aplican los conocimientos y se ponen en práctica las competencias pedagógicas para afrontar las situaciones complejas que plantea la profesión docente.

La reflexión como eje articulador entre el escenario profesional y la experiencia personal; entre la práctica y la teoría; que convertirá a los sujetos en agentes activos de su propia formación.

3.7. Modelo de reflexión aplicado a la autobiografía docente

Para registrar los relatos producto de las prácticas reflexivas, la Figura 2 muestra un esquema de referencia del método R4 de práctica reflexiva individual de Domingo (2013).

Figura 2



Método R4 de práctica reflexiva individual

Nota. De Domingo (2013, p. 112).

La fase de reflexión R1: Se selecciona un aspecto de la práctica docente que se quiera analizar, que corresponda a un contexto real y que genere una experiencia entre las personas que intervienen en la práctica.

La fase de reflexión R2: Se reconstruye el hecho *a posteriori* dejando registro, ya sea de forma escrita, en video o audio y resaltando el elemento innovador de la práctica docente, que será el punto de partida del análisis.

La fase de reflexión R3: Corresponde a la reflexión individual autorregulada que se hace a través del discurso que narra el conocimiento de la acción que tiene el docente (experiencia personal); la acción, el hecho o percepción que modifica el contexto de las prácticas (escenario profesional), y la reflexión en la acción que *a posteriori* servirá para mejorar las próximas intervenciones pedagógicas.

La fase de reflexión R4: Se optimiza la propia práctica respondiendo ciertas preguntas sobre los aprendizajes obtenidos de la reflexión, conocimientos teóricos con que se relacionan y cómo modifica la experiencia, identificando nuevas necesidades formativas.

3.8 ¿Cómo ha entendido el Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo la investigación educativa?

En Bogotá, en los últimos años se ha presentado un auge de redes y colectivos de docentes que se reconocen como investigadores, tanto del sector público y del privado, provenientes de todos los niveles y ciclos: preescolar, primaria, educación básica y media, que encuentran en estos grupos espacios de reflexión e interacción con pares académicos. Estas agrupaciones son

gestionadas por los mismos docentes, quienes comparten sus experiencias escolares mediante diferentes estrategias de difusión, como coloquios, congresos, publicaciones en físico y en medios digitales, entre otras.

Las redes y los colectivos de docentes se han consolidado a lo largo del tiempo como expresiones autónomas, no reguladas formalmente, que intentan transformar el sentido del acto educativo, sus potencialidades, problemáticas y desafíos. Según Gallo (2018), su sentido y acción se han centrado en hechos más cercanos a la vida misma de la escuela, así como en las ausencias, necesidades y expectativas del ejercicio de la profesión docente, en el compromiso de asumir como propios los problemas y demandas de las comunidades.

4. Metodología

La investigación es de tipo cualitativa basada en la interpretación y comprensión de los discursos de los docentes y sus reflexiones a través del análisis de datos cualitativos, a partir del cual se obtendrá información sobre el ser y pensar del docente en el aula de clase, sus temores, expectativas, éxitos y fracasos desde la mirada personal.

La información se recolectó mediante entrevistas etnográficas. Para Sánchez y Serrano (2013), esta es una técnica que tiene lugar entre dos personas con lazos de amistad en el entorno del narrador, es habitualmente de naturaleza abierta y persigue averiguar algunas cosas. Requiere que el investigador guíe el diálogo de manera atenta, para no desviarse de su objetivo, pero cuidando de no parecer coercitivo o impaciente.

4.1. Es un estudio de caso único

Teniendo en cuenta lo anterior, la entrevista se realizó a 10 docentes que pertenecen al Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo en las áreas de desempeño que se muestran en la Tabla 2 y que además han publicado reflexiones sobre sus experiencias de aula a través de relatos autobiográficos.

Tabla 2

Áreas de desempeño de los docentes

Área de desempeño	Número de participantes
Educación infantil	3
Básica primaria	4
Lengua castellana	2

Para la entrevista también se formularon las siguientes preguntas:

Preguntas base:

1. ¿Cuál es el suceso sobre el que se reflexiona?
2. ¿Por qué decidió escribir sobre un suceso de su práctica docente?
3. ¿Qué relación tendría ese suceso con el deber ser del docente?
4. ¿Por qué la escritura de un suceso relevante en su práctica pedagógica se vincula o no con el deber ser del docente?
5. ¿Cómo decide responder al suceso en razón de una moral establecida o su autonomía docente?
6. ¿Cómo la escritura del relato autobiográfico le permite reflexionar sobre su identidad como docente?
7. ¿Se observa un cambio en su percepción sobre la docencia o práctica docente?
8. ¿Cómo le afectó el suceso a nivel personal y profesional?

Preguntas complementarias:

1. ¿Cuál es su ideal de Docente?
2. ¿Considera que su labor en la escuela está condicionada por personas o entidades (directivos docentes, Secretaría de Educación del Distrito, compañeros de colegio...) o siente libertad para poner en marcha sus prácticas desde su identidad como docente? ¿Cómo?
3. ¿Considera que el investigar o reflexionar sobre su práctica docente lo lleva a ser un docente diferente? Si es así, ¿de qué manera?
4. ¿Qué sentimientos o sensaciones experimentó durante la escritura de su relato?

La información recogida en la entrevista semiestructurada sirvió para indagar la cotidianidad de los docentes participantes. Esta se analizó utilizando el programa MAXQDA Analytics Pro 24.1.0 desarrollado y distribuido por la empresa VERBI Software con sede en Berlín Alemania, tomando como referencia el método de práctica reflexiva individual descrito en las referencias teóricas propuesto por Domingo (2013) y tomado de Beltrán y Mora (2024) en su investigación anterior, cuyas categorías y subcategorías de análisis se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3

Códigos, categorías y subcategorías para análisis de las entrevistas

Código	Categoría	Subcategoría
R1	Práctica docente	Práctica
		Enseñanza
		Docente
		Ser humano
R2	Práctica reflexiva	Libertad
		Reflexión
		Investigación
		Deber ser del docente
R3	Relato autobiográfico	Experiencia
		Identidad
		Escribir
R4	Modificación de la práctica docente	Autonomía
		Transformación
		Sentir
		Cambio

5. Resultados

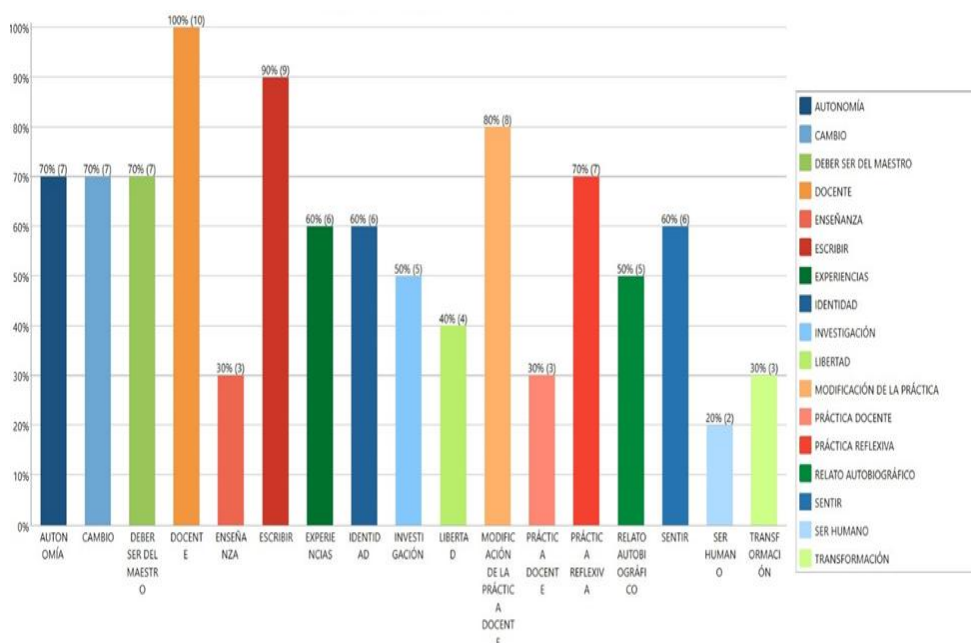
Todos los docentes entrevistados pertenecen al Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo de diferentes localidades de la ciudad de Bogotá, los cuales se desempeñan en las áreas de Educación infantil, Básica primaria, Lengua castellana y Educación artística. Asimismo, han publicado reflexiones sobre sus experiencias de aula a través de relatos autobiográficos.

Los discursos se analizaron tomando en consideración el método R4 de práctica reflexiva propuesto por Domingo (2013), en las categorías práctica docente, práctica reflexiva, relato autobiográfico y modificación de la práctica docente, tal como se mencionó en la Tabla 3. En la Figura 3 se muestran las categorías emergentes de las entrevistas realizadas a los docentes a través de un gráfico generado por el software utilizado.

En sus discursos respecto a la práctica docente, recordaron sus experiencias de aula que los marcaron a nivel emocional, la manera en que las llevaron a cabo, y el impacto en los estudiantes y en ellos mismos. En cuanto a la práctica reflexiva, su rol como docentes se manifiesta de acuerdo con sus concepciones del deber ser desde la mirada de la moral establecida ligada a lo tradicional y desde su ética propia. En algunos, se encontró una dicotomía entre lo que son y lo que quisieran ser, ya que repiten prácticas que ellos mismos consideran inapropiadas.

Figura 3

Categorías emergentes de las entrevistas



Nota. Obtenido mediante el análisis realizado con el software MAXQDA Analytics Pro 24.1.0.

En la categoría del relato autobiográfico se encontró cómo los docentes narran las acciones que realizan al momento de decidir entre una moral establecida o su propia ética, apareciendo prácticas concretas como facilitar la interacción, el aprendizaje, el diálogo con los estudiantes y el trabajo en equipo. En algunos discursos hay predominancia de ciertas características que el docente debe considerar, como el amor y trabajo en equipo, carisma, pensamiento crítico, afecto y el buen trato, así como una reflexión sobre aspectos en su labor que afectan a los estudiantes, como los gritos, los malos tratos y el autoritarismo.

Ahora bien, respecto a la modificación de la práctica docente, en todos los discursos se evidenciaron aspectos a nivel profesional que influyen en la vida personal. Entre ellos, destacan

el reconocimiento de su propia subjetividad y de su verdadero rol como docente, el reflexionar sobre sus emociones, impactar positivamente en la vida de sus estudiantes, cambiar prácticas tradicionales, reconocer sus faltas frente a los estudiantes, y la promoción de una sana convivencia.

6. Discusión

En este apartado se realizó una triangulación de datos a partir de la información obtenida en las entrevistas, las categorías inductivas presentadas en la Tabla 3 y el marco teórico que sustenta los resultados. Estos antecedentes fueron organizados en una matriz de análisis de entrevistas donde se encontraron evidencias de cómo el docente realiza sus ejercicios en el aula, sus temores, motivaciones y necesidades de cambio, aspectos que, en algunos casos, pasan del papel a la realidad. A continuación, se presenta el análisis con base a los referido en la Tabla 3.

6.1. Práctica docente

Michel Foucault (2012) habla de la escuela como una de las instituciones modernas de encierro, en las cuales se somete la subjetividad a través de ciertas prácticas como la disciplina, la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. Las anteriores prácticas aún continúan en la escuela, según resultados observados en la Figura 2 y tal como lo revela el docente 3 del área de educación infantil cuando expresa que “la escuela presenta muchos condicionamientos, reglas, horarios, intensidades”. Otros docentes reconocen en sus discursos las consecuencias negativas de este tipo de prácticas que ellos mismos han replicado durante sus años de experiencia en la enseñanza, además el poder de la disciplina persiste y tanto estudiantes como docentes aún son cosificados.

Continuando con lo relativo, Leguizamón (2017) señala que, con estos conceptos, Foucault pone en evidencia los mecanismos que son posibles encontrar en instituciones educativas y cuya aplicación conduce a la formación de un individuo que ha introyectado, desde la educación infantil, formas de dominación muy sutiles, por eso se le puede inscribir bajo el término normal. Según Villalta y Palacios (2014), las concepciones de los docentes acerca del aprendizaje y la enseñanza son elementos de central importancia al momento de comprender las conductas y prácticas que desarrollan en las aulas de clases.

En sus discursos, la sanción normalizadora también se hace presente en la escuela cuyas prácticas no solo afectan a los estudiantes, sino a ellos mismos, a pesar de expresar que tienen cierta autonomía y libertad en el aula. En este sentido, el docente 5 del área de Básica primaria señala que “en el colegio las directivas nos permiten ser autónomos, una libertad dentro del

aula. Sí tenemos unas directrices, pero en mi salón nunca se han metido”. Caso contrario ocurre con el docente 10 del área de Educación artística, quien admitió que hay muchos factores externos a ellos que los afectan, tanto a nivel personal como profesional, al comentar: “A veces quiero salir a correr porque la presión sobrepasa mis límites nerviosos, porque después de la pandemia todo es más difícil, los niños tienen más dificultades para hablar y los docentes se enferman con más frecuencia”.

Para el docente 6 del área de Básica primaria, esto es la manera como se puede convivir con la normatividad, ya que el mismo sistema educativo así lo exige. Al mismo tiempo, señaló que

se inventan estrategias para poder cumplir estas normatividades, pero con mi identidad como maestra y que responda a necesidades de los estudiantes, tanto individuales como generales y a veces también de contexto y sociales; en las que puedo reconocerlos como humanos, que tiene necesidades y que puedan encontrar su identidad para que sean autónomos, críticos que aporten y que en general se sientan cómodos con ellos mismos y que en general sean felices.

Según Hooks (2022), un docente que quiera lograr una transformación social ha de concebir su práctica como una práctica de libertad, un espacio democrático que refleje su compromiso individual y colectivo con la comunidad educativa, el conocimiento, el pensamiento y la imaginación.

6.2. Práctica reflexiva

Según Ortega y Hernández (2015), la reflexión sobre la práctica docente es un proceso de aprendizaje complejo. El proceso reflexivo que realiza el docente sobre su práctica profesional parte del conocimiento que tenga sobre la enseñanza y el aprendizaje en tanto son un punto de partida para el análisis de las fortalezas y áreas que requieren mejorarse.

Aunque tradicionalmente las investigaciones sobre las prácticas docentes hacían énfasis en la demostración de competencias en el área de conocimiento correspondiente, en el estudio de casos sobre la forma adecuada de actuar ante cualquier situación que se presente en el aula de clase y en las concepciones sobre los ejercicios de aula, los discursos analizados evidencian que hay un cambio significativo en las temáticas propias de esta investigación, ya que en lo que se refiere a los docentes, se le da una importancia a la reflexión como mejoramiento de la práctica y la transformación de su subjetividad.

Al abordar la práctica docente desde la reflexión ya no se ve como una profesión rígida, ni como un espacio para transmitir conocimientos, tampoco como un espacio para reproducir un mecanismo de control social. Al contrario, desde la reflexión se percibe la práctica docente

como una oportunidad de ser mejor persona, tal como expresó el docente 9: “Es una oportunidad que me dio la vida, puesto que el desarrollo de la identidad profesional, la reflexión y la práctica pedagógica son ejes claves para la formación continua de un profesor”. En este sentido, se evidenció que los procesos reflexivos permiten resolver situaciones que tensionan la identidad profesional docente, la cual es construida y transformada durante este tipo de prácticas pedagógicas que los forman. Algunos docentes resaltaron que no es una reflexión que se haga en solitario, sino que se hace con otros y para los otros.

Según Domingo (2021), reflexionar sobre la enseñanza supone para el docente fuertes dilemas y procesos de toma de decisiones. La formación se vuelve más compleja, más profunda y menos técnica, más humana, y potencia un desarrollo profesional y personal mucho más profundo y valioso.

En el mismo orden de ideas, y observando la Figura 2, el docente 5 señaló que

en ciertos momentos la práctica pedagógica está sesgada por todos los miembros de la comunidad educativa, pero en general se tiene autonomía para trabajar en pos de la educación con calidad de los niños y las niñas. La autonomía se da, pero también se está inmerso en los procesos que toda la comunidad educativa termina involucrada, ayudando o estropeando procesos.

En suma, el docente 7 del área de Básica primaria indicó que “la reflexión profunda en mi práctica docente generó una transformación en mi percepción, llevándome a abrazar una perspectiva más centrada en el estudiante, empática y consciente de mi papel como agente de cambio en el desarrollo de los educandos”.

En los discursos no se percibe la práctica docente como algo terminado, finito y estandarizado, sino que es un quehacer sujeto a reflexión y a mejoramiento permanente, en el que seguramente hay aciertos que resaltar y aspectos que mejorar.

Es esencial que el docente tenga capacidad para reflexionar sobre su práctica, no solo para el desarrollo de estrategias pedagógicas efectivas, sino también para su propio bienestar y crecimiento personal. Para García (2022), la interpelación de la realidad, como una práctica continua y constantemente problematizadora, posibilita tomar conciencia de todos los problemas que se dan en el contexto. Lo anterior facilita que el estudiante sea protagonista de sus procesos de innovación y de las transformaciones que necesite el escenario escolar, lo cual eleva la calidad del proceso pedagógico.

6.3. Relato autobiográfico

La transformación de las prácticas educativas se da por distintas causas y medios. Sin embargo, la reflexión es un punto de partida indispensable que se observa en todos los discursos orales (entrevistas), que le ha permitido a este grupo de docentes “pensar-se” y tener como camino un querer ser, un cambio en lo que se lleva siendo y haciendo como docente. Para Anijovich y Cappelletti (2019), los docentes viven sus historias, piensan, perciben, imaginan y realizan elecciones morales de acuerdo con las estructuras narrativas y modalidades en que construyen su relato.

En este contexto, y según los resultados de la Figura 2, el docente 7 del área de Básica primaria señaló que

definitivamente, investigar y reflexionar sobre mi práctica docente ha contribuido significativamente a convertirme en un docente diferente. Este proceso continuo de indagación y autoevaluación ha tenido un impacto positivo en mi enfoque pedagógico y en la forma en que interactúo con mis estudiantes.

Algunos docentes concibieron la investigación como una oportunidad para mirarse a sí mismos y pensar no solo en su ser como profesional sino también en su ser como persona. En este sentido, el docente 8 del área de Lengua castellana señaló que

narrarse nos regala la posibilidad de reflexionar sobre cómo hacemos nuestra labor de ser maestras dentro del aula así que te permite reflexionar de pensarte, te permite mirarte, te permite ser crítica si quieres entonces yo siento que estos discursos le da la posibilidad a todas nosotras de comprendernos y de mirarnos, entonces pienso yo que realmente el trabajo de narrarse nos proporciona elementos para poder pensarse y entrar en cuestión en los significados del deber ser.

En concordancia con Ortega y Hernández (2015), el aprendizaje profundo parte de la experiencia que vive el sujeto, construyendo por él mismo el conocimiento. No aprende de la experiencia del otro, se aprende construyendo las propias experiencias y es a partir de esta experiencia el significado que le damos al mundo.

6.4. Modificación de la práctica docente

A partir de la reflexión, no solamente se modifica la práctica, además se transforma la subjetividad del docente, ya que sus interacciones con el entorno y sus estudiantes cambian.

Además, cambia el rol del docente con respecto a su sentir, ya que adquiere una conciencia de sí frente a su sentir y el sentir del otro. El docente 8 del área de Lengua castellana expresó:

Me enriqueció como ser humano, me enriqueció como docente y de paso mi práctica pedagógica ha mejorado notablemente y cada vez busco poder aportar a las personas que tengo enfrente a lograr sensibilizarme, ese acercamiento permite que las cosas sean más llevaderas y fáciles.

Una vez que el docente ha reflexionado sobre su práctica y ha transformado su subjetividad, puede crear su propia ética. Sobre lo particular, y observando la Figura 2, el mismo docente señaló que “eres un todo, en ese todo debes aprender a identificarte como ser humano desde mi ética y mis valores qué debo transformar, ya que no todo es bueno. Debo autoreconocerme, esas cosas juegan un papel más importante que lo académico”.

En el mismo orden de ideas, el docente 7 del área de Básica primaria indicó:

Mi respuesta al suceso se basa en una combinación de consideraciones éticas y mi autonomía docente. En primer lugar, evalué mis acciones a la luz de principios éticos establecidos en la práctica educativa, considerando cómo estas se alineaban con valores como la equidad, la empatía y el respeto. La moral establecida en el ámbito educativo proporciona un marco ético que guía mi toma de decisiones.

Pero reflexionar no solamente se trata de modificar las prácticas, de transformar la subjetividad del docente. En este contexto, Ortega y Hernández (2015) señalan que el conocer cómo el estudiante en formación docente aprende, permitirá reorientar los procesos en torno al paradigma del aprendizaje en la enseñanza, originando situaciones auténticas para generar aprendizajes profundos en el estudiante que puedan, a su vez, repercutir en el nivel educativo en el que se insertarán en el campo laboral.

Se trata además de relatar para dejar evidencia de un proceso que en muchas ocasiones llega a ser inefable. En este sentido el docente 8 señaló que

es bien complejo, pero se logra llevar la teoría pedagógica a la práctica. Enfrentarse a la realidad del aula le permite a uno, implementar los conocimientos de manera amorosa, ética y pertinente. Me sentía corta, siempre quise enriquecerme y tomar más elementos, más experiencias de mis compañeros, de lo que se publica, de lo que se dialoga.

Finalmente, el docente no está solo en su práctica y tampoco es el centro de esta, pues al ser un proceso complejo se abordan las interacciones que se dan entre los componentes de dicha práctica en un contexto determinado, desde lo personal, lo institucional y lo social, donde la

práctica se convierte en un ejercicio de reflexión sobre cómo lograr una emancipación a través de la crítica social, con el fin de que los integrantes de la comunidad educativa asuman su libertad de manera responsable.

7. Conclusiones

En sus discursos, los integrantes del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo mostraron lo que no se puede captar a simple vista en un docente, ya que expresaron su sentir, pensar, hacer y ser respecto a uno o varios temas; en este caso particular, la práctica pedagógica. En sus relatos se evidenció una reflexión sobre sus propios actos y sobre las posibilidades de un proceso de subjetivación que va más allá de la sujeción a través de dispositivos de poder y saber donde incide la reflexión y la crítica. Al analizar sus discursos, se pudo evidenciar concepciones sobre lo que la práctica les ha aportado a nivel personal y profesional al observarla desde diferentes perspectivas, encontrar la coherencia entre lo que se hace y las expectativas que cada uno tiene sobre su labor como docente; comprender y comprenderse mejor en esta labor. Además, tuvieron la posibilidad de analizarse desde fuera, en un destiempo, lo cual permite una mirada objetiva de sí mismo y la posibilidad de entender mejor lo que ha ocurrido a lo largo de su experiencia como docente, despertando sentimientos diversos al evocar momentos importantes y motivándose a seguir transformando sus prácticas, generando cambios en lo personal y profesional.

En el mismo tenor, dieron cuenta de que reflexionar sobre su rol y sus prácticas de aula diarias, así como compartir sus experiencias con otros colegas, coadyuva a la investigación en torno a la docencia y a la transformación de la subjetividad del docente.

La autobiografía implica una autorreflexión que, a su vez, posibilita en los docentes una toma de conciencia de su ser y hacer y, así, una transformación de las prácticas de aula. En los discursos orales, los docentes se hicieron conscientes de su pensar y actuar en cada uno de los ámbitos en que se desenvuelven, tanto académico, escolar, personal y social. En efecto, los momentos compartidos con los estudiantes, los éxitos y fracasos en su labor cotidiana, la comunicación con sus compañeros de trabajo, su pensar, sentir y reaccionar ante las diferentes situaciones que se presentan en el aula, incentivaron la autorreflexión. Y es allí donde se emprende un camino de lo vivencial que conduce a una resignificación del acto de enseñar, hecho que se puede extrapolar a todos los docentes en general.

Lo anterior concuerda con los resultados de Chávez Rojas et al. (2023), quienes creen que la reflexión permitiría a los futuros docentes mejorar su capacidad para pensar acerca de su enseñanza, y así abordar los desafíos que se les presentan en los diversos escenarios de prácticas formativas por los que deben transitar.

Finalmente, los resultados de la investigación serán socializados con el Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo como soporte al proceso reflexivo de su quehacer escolar como docentes e investigadores. Del mismo modo, servirán de base para la presentación de un proyecto de investigación ante el IDEP, contribuyendo a la investigación en educación en Bogotá.

8. Referencias

- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2019). Documentos narrativos y práctica reflexiva en la formación de profesores. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (28), 37-58.
<https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1619>
- Arreola Rico, R. (2019). Formación y evaluación docente basada en un perfil por competencias. Una propuesta desde la práctica reflexiva. *Revista Educación*, 43(2).
<https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.30898>
- Beltrán, M., & Mora, P. (2024). *El relato autobiográfico del docente investigador de la Secretaría de Educación de Bogotá, ¿una práctica de sí?* [Tesis doctoral no publicada, Universidad Arturo Prat del Estado de Chile].
- Chávez Rojas, J., Almuna Fernández, J., Méndez Alarcón, C., Garrido Fonseca, C., & Fauré Niñoles, J. (2023). Las prácticas de reflexión guiadas en un contexto de formación inicial docente. *Perspectiva Educacional*, 62(3), 27-49.
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.3-Art.1298>
- Del Rosario Fernández de Silva, M. (2021). Retos del Docente para la Integración del Pensamiento Emancipador en la Comunicación Educativa. *Revista Electrónica Entrevista Académica, REEA*, 4(8), 12-19.
- Domingo, A. (2013). Práctica Reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 491-492.
<https://doi.org/10.4995/redu.2013.5542>
- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34), 3-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Figuerola, A., Lizana, V., Nahuelan, C., Pozo, K., & Román, D. (2022). *La Narración Auto biográfica. Transita entre el pasado, el presente y el futuro*. Fondo editorial UMCE.
http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/libros_umce/narrativas_docentes_UMCE_version_final_2022_1.pdf
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y Castigar*. Biblioteca nueva.

- Gallo, C. (2018). *Un camino hacia el reconocimiento de las redes y colectivos de docentes de Bogotá D.C.: lineamientos de política pública* (1.ª ed.). Corporación Magisterio.
- García, L. (2022). El devenir de la práctica pedagógica... entre el pensamiento tecnocrático y el pensamiento reflexivo e investigativo. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, 54(100), 165-189. <https://doi.org/10.15332/21459169.7184>
- Hernández, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27), 1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215432011>
- Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Editorial Rayo Verde. <https://doi.org/10.15332/21459169.7184>
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (2021). *Promoción y apoyo a docentes investigadores e innovadores*. <http://www.idep.edu.co/?q=content/promoci%C3%B3n-y-apoyo-docentes-investigadores-e-innovadores>
- Leguizamón, J. (2017). Discurso y pedagogía: entre dos poderes. *Pensamiento y Acción*, (23), 87-101. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/8449
- Londoño, D., & Rivas, Y. (2024). Convergencia de las prácticas discursivas y las prácticas pedagógicas en la formación docente. *Apuntes Universitarios*, 14(1), 1-18. <https://doi.org/10.17162/au.v14i1.1585>
- Marín Cano, M., Parra Bernal, L., Burgos Laitón, S., & Gutiérrez Giraldo, M. (2019). La práctica reflexiva del profesor y la relación con el desarrollo profesional en el contexto de la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 154-170. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.1.9>
- Medina, P., & Mollo, M. (2021). Práctica reflexiva docente: eje impulsador de la retroalimentación formativa. *Conrado*, 17(81), 179-186. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000400179&lng=es&tlng=es

- Mostacero, M., Cárdenas, B., Chamorro, M., & Dávila, B. (2023). Hacia una educación emancipadora y humanista: rol del docente. *Revista de Filosofía*, 40(103),191-201.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8827085>
- Muñoz, M., & Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos*, 41(2), 389-399.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>
- Nieva, J., & Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. Recuperado de
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002&lng=es&tlng=es
- Núñez, M., Arévalo, A., & Ávalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 10-24. <https://scielo.org.mx/pdf/redie/v14n2/v14n2a2.pdf>
- Ortega, C., & Hernández, A. (2015). Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 213-220.
<https://doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.15.co>
- Saiz, Á., & Susinos, T. (2017). Los seminarios colaborativos en un prácticum reflexivo de docentes. Análisis de una experiencia en la Universidad de Cantabria (España). *Perspectiva Educativa*, 56(3), 3-24. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.3-Art.577>
- Sánchez, M., & Serrano, A. (2013). La Etnografía: alternativa en Investigación educativa. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*. (29), 41-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4456831>
- Santaella, E. (2014). Pedagogía crítica, una propuesta educativa para la transformación social. *Reidocrea*, 3, 147-171. <https://doi.org/10.30827/Digibug.32270>
- Terrón Bañuelos, A. (2019). Enseñar y pensar la profesión: comentarios a la autobiografía de un docente (José María Rozada Martínez). *Con-ciencia social*, (2), 163-172.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6858654>

- Torres, M., Yépez, D., & Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (10), 87-101.
<https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>
- Verástegui, M., & González, P. (2019). Pensadero de docentes: Una dinámica docente de práctica reflexiva. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(4), 152-173. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11715>
- Villalta, M., & Palacios, D. (2014). Discurso y práctica pedagógica en contextos de alto rendimiento escolar. *Estudios pedagógicos*, 40(2), 373-389.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300022>
- Zuleta, E. (2020). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Editorial Planeta.
<https://archive.org/details/elogia-de-la-dificultad-y-otros-ensayos-estanisla-zuleta-velasquez/page/n3/mode/2up>