▶ Recibido: 24 de abril de 2026
▶ Aceptado: 19 de junio de 2026

La mediación pedagógica y la autoetnografía en la formación docente: una experiencia en centros regionales de la UPV

Pedagogical mediation and autoethnography in teacher education: an experience at UPV regional centers

Erika Darzee Estrada-García 0000-0001-8414-9520
Universidad Pedagógica Veracruzana, México | stradaerika78@gmail.com
Autora de correspondencia

Miguel Ángel Estrada-García 0000-0002-1880-9313
Universidad Pedagógica Veracruzana, México | mestrada@msev.gob.mx

Resumen. El presente documento de investigación analiza la articulación entre mediación pedagógica y autoetnografía analítica en la formación docente universitaria, a partir de la experiencia de dos formadores en dos centros regionales de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV). El método empleado es la autoetnografía analítica, mediante la cual se sistematizaron dos ciclos escolares de práctica formativa. Los resultados se presentan como cuatro huellas narrativas que evidencian cambios sutiles, pero sostenidos, en la disposición reflexiva de los aprendientes: escasa eficiencia de las estrategias transmisionistas ante la heterogeneidad de los estudiantes, reconocimiento de la potencia epistémica de la experiencia narrada, construcción narrativa de la identidad profesional y visibilización crítica de las tensiones institucionales. Se concluye que la reflexividad genuina requiere condiciones específicas —tiempo, escucha y autorización epistémica de la experiencia— y que la mediación pedagógica pierde sentido cuando no se sostiene en un ejercicio continuo de reflexión sobre la propia práctica docente. Versión en lengua de señas mexicana

Palabras clave: etnografía; formación de profesores; identidad profesional; práctica docente; práctica pedagógica.

Abstract. This research paper analyzes the interplay between pedagogical mediation and analytical autoethnography in university teacher education, based on the experience of two teacher educators across two regional centers at the *Universidad Pedagógica Veracruzana* (UPV). Employing analytical autoethnography as the methodology, two academic years of formative practice were systematized. The findings are presented as four narrative traces that demonstrate subtle yet sustained shifts in the reflexive disposition of the learners: the limited efficacy of transmissionist strategies when facing student heterogeneity, the recognition of the epistemic potential of narrated experience, the narrative construction of professional identity, and the critical visibilization of institutional tensions. The study concludes that genuine reflexivity requires specific conditions—time, listening, and the epistemic authorization of experience—and that pedagogical mediation loses its purpose when it is not sustained by continuous reflection on one's own teaching practice.
Keywords: ethnography; professional identity; pedagogical practice; teacher education; teaching practice.

Introducción

En México, la formación docente se debate hoy más en las aulas que en los documentos oficiales. Entre las reformas y la llegada de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), persiste una tensión estructural en torno al significado real de formar a un maestro. En la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) esta tensión se vive de manera directa: se proclama la autonomía docente como principio rector, pero las estructuras curriculares e institucionales siguen operando de forma restrictiva. Este documento surge de esa inquietud, al reconocer que continúan reproduciendo un modelo donde el profesor ejecuta y el estudiante solo replica.

Sánchez-Olavarría (2025) muestra que México sostuvo durante los últimos cincuenta años —y de manera más explícita a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), implementada entre 2004 y 2011, y vigente hasta 2018— un modelo técnico-eficiente que limitó la autonomía docente e impidió la reflexión sobre la práctica profesional. Esta lógica no quedó circunscrita a las escuelas de educación básica, sino que penetró también en los programas de formación inicial del profesorado.

Diversas investigaciones recientes han documentado la necesidad de transformar la formación de los profesores hacia modelos más reflexivos y situados. Cochran-Smith et al. (2020) señalan que la formación docente universitaria enfrenta el desafío de articular teoría y práctica desde la experiencia situada del formador. Rushton (2023) documenta

ISSN 2594-1828 • www.eduscientia.com

que los procesos narrativos generan cambios sostenidos en la identidad profesional del maestro. L'Estrange et al. (2023) mencionan que la reflexividad epistémica en los formadores universitarios es condición indispensable para preparar profesores capaces de atender entornos educativos diversos. En el contexto latinoamericano, Fernández-Narváez y Barrera-Quiroga (2025) demuestran que la autoetnografía aplicada a la docencia produce reflexividad genuina, entendida como el examen crítico de la propia práctica y no como una mera exigencia institucional. Sin embargo, la articulación explícita entre mediación pedagógica consciente y autoetnografía analítica como estrategia integrada de formación docente en instituciones de educación superior mexicanas ha sido escasamente explorada, lo que justifica el presente trabajo.

El estudio se desarrolló con dos formadores universitarios en los centros regionales de Xalapa y Coatepec de la UPV, durante dos ciclos escolares consecutivos (2023-2024 y 2024-2025), en el marco de licenciaturas dirigidas a estudiantes en formación inicial docente. El objetivo de este artículo es documentar y analizar cómo la articulación entre mediación pedagógica y autoetnografía analítica transforma los procesos de reflexividad en la formación docente universitaria, con el propósito de ofrecer a otras instituciones formadoras un referente concreto —nunca prescriptivo—, desde el cual replantearse sus propias intervenciones pedagógicas. Experiencias internacionales similares en educación superior sugieren que la autoetnografía colaborativa entre formadores tiene un fuerte potencial para amplificar la reflexión crítica y apoyar formalmente el desarrollo profesional docente (Cejnar et al., 2024).

Esta sistematización propone una pedagogía que articule la mediación consciente con reflexividad sostenida, y reconozca la experiencia del docente —la propia y la de los aprendientes— como fuente legítima de conocimiento. Con este propósito, se adoptó la autoetnografía analítica (Anderson, 2006) como metodología de sistematización; esta forma de indagación vincula lo personal con lo cultural (Blanco, 2012; Ellis et al., 2010; Karalis Noel et al., 2023) y facilita el análisis de la trayectoria formativa de los autores como un dato empírico situado.

El fundamento de este trabajo es la documentación de cómo la mediación pedagógica —en sus dimensiones estética, comunicativa y ética (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020)— contribuye a la formación de docentes reflexivos en la licenciatura de la UPV. La contribución a la educación reside en visibilizar un modelo de formación docente que reconoce la experiencia autobiográfica del formador como recurso pedagógico legítimo,

transferible a otros contextos de educación superior que buscan superar el modelo técnico-eficiente, y avanzar hacia prácticas formativas más reflexivas, críticas y humanizantes. El artículo se organiza en cinco apartados: sustento teórico, materiales y método, resultados (cuatro huellas narrativas), discusión y conclusiones.

Sustento teórico

La formación docente universitaria ha sido objeto de múltiples aproximaciones teóricas y empíricas en las últimas décadas. Investigaciones recientes han documentado experiencias de reflexividad en la práctica formativa (Fernández-Narváez y Barrera-Quiroga, 2025; L'Estrange et al., 2023), el papel de la narrativa autobiográfica en la construcción de la identidad profesional docente (Goodson y Gill, 2011; Rushton, 2023) y el uso de la autoetnografía como herramienta de indagación en contextos educativos (Dyson, 2007; Blanco, 2012; Karalis Noel et al., 2023). En el contexto latinoamericano, estudios recientes sobre mediación pedagógica en educación superior señalan que la efectividad de la mediación depende, en menor medida, de las herramientas didácticas y, en mayor grado, de la capacidad del formador para diseñar situaciones de aprendizaje, contextualizar tareas y sostener una presencia orientadora a lo largo del proceso formativo (Arias Soto et al., 2022; Vergara et al., 2023). A partir de ese panorama, se vuelve imperativo profundizar en la convergencia entre la mediación pedagógica, la práctica reflexiva y la autoetnografía analítica en el contexto de la educación superior mexicana. Aunque cada uno de estos enfoques ha sido abordado de manera independiente, su articulación como estrategia integrada de formación docente ha sido escasamente explorada. El presente trabajo se inscribe en esta brecha, al analizar cómo la mediación pedagógica consciente, sostenida por procesos de reflexividad y sistematizada mediante la autoetnografía analítica, puede transformar la relación entre formadores y aprendientes en la licenciatura. Los apartados siguientes desarrollan cada uno de estos ejes conceptuales y ponen de manifiesto su carácter interdependiente.

Mediación pedagógica

Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño (2020) entienden la mediación pedagógica como una acción que requiere comprender integralmente qué se pretende enseñar y aprender, considerando quiénes son los involucrados y los ambientes donde se desenvuelven. Más que un recurso didáctico, constituye una postura epistemológica y ética que redefine los vínculos entre docente, estudiante y conocimiento. En contextos de formación docente universitaria adquiere relevancia particular: el formador interviene no solo en la transmisión de

ISSN 2594-1828 • www.eduscientia.com

Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa
Año IX • n.º 18 • agosto 2026

contenidos, sino en la construcción de una identidad profesional y en la manera en que los futuros maestros se relacionarán con el saber. Ese movimiento dual —mediar contenidos y mediar identidades— es precisamente el propósito que se busca sostener en los centros regionales de Xalapa y Coatepec.

Práctica reflexiva y formación docente

Schön (1987) planteó que el profesional experto no aplica la teoría a la práctica de manera lineal, ya que este genera conocimiento desde la acción misma, a partir de las resistencias y situaciones inesperadas que el trabajo le presenta. Esa perspectiva rompió con el modelo técnico-racional —entendido como la creencia epistemológica de que la práctica es una simple aplicación de la teoría científica— y abrió la posibilidad de reconocer el saber experiencial del maestro como fuente legítima. Este planteamiento resulta relevante para el contexto mexicano, donde el modelo técnico-eficiente implementado en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) tradujo esos supuestos racionalistas en política educativa concreta donde el docente funge como ejecutor técnico, privado de autonomía y reflexión. Liston y Zeichner (1993) añaden que la reflexión genuina incorpora un compromiso ético con prácticas educativas más justas. Giroux (1990) propone que los maestros deben ser intelectuales transformativos capaces de conectar su práctica con las condiciones políticas y sociales que la determinan.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) entiende la autonomía docente como un ejercicio crítico que se desarrolla en diálogo permanente con los estudiantes, permitiendo al profesorado decidir los alcances y límites de sus acciones pedagógicas. No obstante, esta capacidad no surge de manera espontánea, requiere formación deliberada, condiciones institucionales y sostenimiento continuo. Ese es el desafío que enfrenta la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV).

Autoetnografía como metodología de formación e investigación

La autoetnografía es una metodología cualitativa que combina elementos autobiográficos con el análisis de los contextos culturales y sociales en que ocurren las experiencias del propio investigador dentro de su práctica profesional (Blanco, 2012). Ellis et al. (2010) señalan que describe y analiza sistemáticamente la experiencia personal para comprender la experiencia cultural. Anderson (2006) diferencia la autoetnografía analítica como aquella donde el investigador permanece visible en la narración, aunque subordina lo personal a propósitos teóricos. Según Fernández-Narváez y Barrera-Quiroga (2025), cuando se aplica

ISSN 2594-1828 • www.eduscientia.com

a la docencia genera reflexividad genuina porque se hace un examen crítico de la propia práctica y no como mera exigencia institucional.

Desde una perspectiva constructivista social, la autoetnografía se sostiene en la premisa de que el conocimiento se construye en la interacción con los otros y con el entorno (Vygotski, 1979; Bruner, 1996). Hermans (2011) y Ricoeur (1999) coinciden en que narrar es una forma de dar sentido a lo vivido y de construir identidad. Goodson y Gill (2011) añaden que la pedagogía narrativa convierte la historia de vida en un recurso de aprendizaje compartido y no solo individual.

Materiales y método

El presente artículo se inscribe en la autoetnografía analítica (Anderson, 2006), enfoque metodológico que se distingue de otras formas de autoetnografía por cuatro características centrales: el investigador es miembro pleno del *social world* que estudia; mantiene un compromiso explícito con el análisis teórico; su presencia en la narración es visible, pero no dominante; y el objetivo es producir conocimiento transferible más allá de la experiencia individual. A diferencia de la autoetnografía evocativa, que privilegia la expresión emocional y literaria, la analítica subordina lo personal a propósitos teóricos, donde la experiencia vivida se convierte en dato empírico que se interpreta desde marcos conceptuales explícitos (Anderson, 2006; Ellis et al., 2010). En el contexto de la formación docente, esta elección metodológica permite examinar la propia práctica formativa con el mismo rigor con que se examinaría cualquier otro fenómeno educativo, sin renunciar a la posición situada del investigador como fuente de conocimiento legítimo (Fernández-Narváez y Barrera-Quiroga, 2025).

Población y muestra

El estudio involucró a dos formadores universitarios de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), adscritos respectivamente a los centros regionales de Coatepec y Xalapa. Ambos impartieron la misma asignatura en licenciaturas orientadas a la formación inicial docente durante dos ciclos escolares consecutivos (2023-2024 y 2024-2025). Los grupos atendidos estaban conformados por estudiantes en formación inicial, cuya experiencia en las aulas se circunscribe a las jornadas de práctica profesional institucionales, sin ejercicio docente independiente previo. En total participaron aproximadamente 45 aprendientes distribuidos entre ambos centros. Los dos contextos comparten institución y asignatura, pero difieren en sus dinámicas grupales y condiciones institucionales locales, lo que

ISSN 2594-1828 • www.eduscientia.com

resultó metodológicamente productivo para el análisis comparativo. La autoetnografía colaborativa entre dos investigadores situados en contextos distintos ha demostrado ser fértil para amplificar la reflexión crítica y hacer visibles tensiones que el trabajo individual no alcanza a revelar (Cejnar et al., 2024).

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos se realizó mediante tres instrumentos principales. En primer lugar, notas de campo elaboradas por cada formador de manera sistemática a lo largo de los dos ciclos escolares, en las que se registraron observaciones sobre las dinámicas del aula, las interacciones pedagógicas y las tensiones institucionales identificadas. En segundo lugar, producciones escritas de los estudiantes, específicamente relatos narrativos sobre sus jornadas de práctica profesional, solicitados como parte de las actividades formativas de la asignatura. En tercer lugar, conversaciones analíticas sostenidas entre los autores de este trabajo, en las que se contrastaron las observaciones de cada centro y se identificaron patrones comunes y divergencias significativas. Estos tres instrumentos son consistentes con las estrategias de recolección de datos propias de la autoetnografía analítica, que recurre a experiencias vividas registradas como notas de campo, narrativas escritas y diálogo entre investigadores como fuentes primarias de datos empíricos (Karalis Noel et al., 2023; Cejnar et al., 2024).

Procedimiento de análisis

El proceso de análisis de datos se desarrolló en tres momentos secuenciales. En el primer momento se identificaron las huellas autoetnográficas, entendidas como pasajes o acontecimientos significativos de la práctica formativa, seleccionados no por su carácter anecdótico o dramático, sino por su capacidad reveladora de dinámicas pedagógicas, tensiones institucionales o procesos de transformación (Fernández-Narváez y Barrera-Quiroga, 2025). De este procedimiento se derivaron cuatro huellas narrativas, las cuales constituyen la unidad de análisis central y representan el producto empírico de la autoetnografía analítica aplicada; se precisa que estas no constituyen la metodología en sí misma, sino los hallazgos analíticos que dicho enfoque metodológico permitió construir a partir de los datos registrados.

En el segundo momento se realizó un análisis transversal de las cuatro huellas con el objetivo de identificar patrones, recurrencias y contradicciones que permitieran comprender el fenómeno más allá de la descripción aislada. La reflexividad operó como criterio metodológico y epistemológico permanente; al respecto, Mora-Nawrath (2012) la define

ISSN 2594-1828 • www.eduscientia.com

como la capacidad del investigador para reconocer cómo su posición afecta e interviene en la producción de conocimiento. En términos operativos, esto implicó la revisión sistemática de los supuestos teóricos y prácticos subyacentes a la función formadora, su contrastación constante con la literatura especializada y la precaución metodológica de no proyectar las dinámicas observadas en un centro regional como necesariamente descriptivas o representativas del otro.

En el tercer momento, la escritura se asumió como un acto analítico en sí mismo, bajo la premisa de que las narrativas no representan simples descripciones, sino datos empíricos interpretados desde marcos conceptuales explícitos. El diálogo continuo y el contraste reflexivo entre los centros regionales enriquecieron la densidad analítica de los datos. Las características centrales de cada huella, así como los ejes conceptuales que guían su posterior interpretación, se sintetizan en la Tabla 1.

Tabla 1. Sistematización de las cuatro huellas narrativas de la experiencia en la UPV

Huella narrativa	Situación detonante	Tensión pedagógica	Efecto observado
1. Encuentro con la heterogeneidad	Diversidad de puntos de partida en los aprendientes de ambos centros.	Lógica transmisionista vs. necesidad real de mediación diferenciada.	Revisión del rol del formador; abandono gradual de la postura expositiva.
2. La narración como herramienta	Solicitud de relatos sobre jornadas de práctica.	Experiencia no validada institucionalmente vs. su potencia epistémica.	Mayor disposición crítica; aprendientes se reconocen como sujetos de conocimiento.
3. Tensiones institucionales	Presiones curriculares y evaluativas que limitan los tiempos reflexivos.	Mandato institucional vs. condiciones reales de una formación dialogada.	Visibilización crítica de contradicciones; modelo de habitar la institución críticamente.
4. Identidad profesional como construcción narrativa	Narración sostenida de la trayectoria de práctica a lo largo de dos ciclos.	Identidad fragmentada vs. posibilidad de narrativizarla con continuidad.	Reinterpretación de la experiencia; proyección de una imagen futura de docente.

Fuente: Elaboración propia a partir de notas de campo y producciones escritas de los aprendientes (ciclo 2024-2025).

ISSN 2594-1828 • www.eduscientia.com

Resultados

Los hallazgos se estructuran en cuatro huellas narrativas derivadas del análisis transversal de las notas de campo, las producciones escritas de los aprendientes y los registros de las conversaciones analíticas. Esas huellas no representan etapas sucesivas o independientes, sino dimensiones interdependientes del proceso de formación e indagación.

Primera huella: el encuentro con la heterogeneidad

Al inicio de los ciclos escolares analizados, los registros de campo evidenciaron una marcada heterogeneidad en los puntos de partida de los aprendientes de ambos centros regionales, caracterizada por expectativas dispares hacia la asignatura, resistencias hacia dinámicas horizontales y niveles asimétricos de experiencia práctica previa. Los datos documentaron que los enfoques de corte transmisionista —como la exposición frontal y el seguimiento lineal del programa— resultaron insuficientes para dar respuesta a dicha diversidad.

Específicamente, las notas de campo registraron silencios prolongados ante preguntas abiertas, así como una brecha en la articulación de los contenidos teóricos con las realidades de las jornadas de práctica profesional. Lejos de constituir variables estáticas, estos incidentes operaron como dinamizadores metodológicos que impulsaron la reconfiguración progresiva de la mediación pedagógica hacia intervenciones diferenciadas y situadas. En consecuencia, se observó una transición de la postura expositiva tradicional hacia una práctica formativa dialogada, estructurada a partir de las necesidades emergentes de los colectivos escolares.

Segunda huella: la narración como herramienta de formación

La incorporación sistemática de la narración escrita sobre las experiencias en las jornadas de práctica profesional durante el segundo ciclo escolar generó un conjunto de evidencias documentales de alta densidad reflexiva. El análisis de los relatos escritos por los aprendientes reveló dilemas éticos en el aula, incertidumbres didácticas, y situaciones de logro y fracaso que excedían las planeaciones institucionales de la asignatura.

Los testimonios registrados en las producciones escritas y en los diarios de clase indicaron que la externalización de la experiencia práctica a través de la escritura constituyó, para la mayoría de los estudiantes, el primer ejercicio formal de sistematización de su saber experiencial ante un interlocutor receptivo. Como resultado, se constató una transformación en la disposición hacia la práctica reflexiva, manifestada en un incremento de la participación en análisis colectivos y en una mayor capacidad para confrontar las

ISSN 2594-1828 • www.eduscientia.com

prescripciones teóricas con las realidades del aula. Los relatos empíricos demostraron que la narratividad otorgó a la experiencia de los aprendientes una clara potencia epistémica, validándola como una fuente legítima de conocimiento profesional.

Tercera huella: las tensiones entre el modelo institucional y la práctica reflexiva

Los datos empíricos identificaron la persistencia de contradicciones recurrentes entre las demandas del modelo institucional y las condiciones requeridas para el desarrollo de una práctica reflexiva profunda. A partir de las notas de campo y las bitácoras de seguimiento, se sistematizaron tres patrones de tensión estructural:

- La reducción drástica de los tiempos destinados a la escritura y al debate reflexivo debido a la sobrecarga de requerimientos de carácter administrativo.
- La interferencia de los procesos de acreditación y asignación de calificaciones numéricas inmediatas, lo cual inhibió inicialmente la apertura en los intercambios dialogados entre formador y aprendiente.
- La resistencia institucional, de carácter implícito, ante el despliegue de dinámicas formativas que se distanciaban del formato áulico convencional y estandarizado.

Si bien estas tensiones permanecieron latentes durante el periodo de estudio, las evidencias documentaron un efecto formativo colateral: el acto de nombrar, visibilizar y analizar críticamente de forma colectiva estas contradicciones institucionales propiciaron un desplazamiento conceptual en los aprendientes. Los registros de las interacciones verbales evidenciaron que los estudiantes transitaron del malestar individual y la queja anecdótica hacia la comprensión del conflicto como una condición estructural e intrínseca del ejercicio del trabajo docente en las organizaciones educativas contemporáneas.

Cuarta huella: la identidad profesional como construcción narrativa

El examen longitudinal de las producciones escritas a lo largo de los dos ciclos escolares permitió trazar el proceso de construcción narrativa de la identidad profesional del futuro profesorado. Los textos correspondientes al primer ciclo escolar se caracterizaron por un estilo marcadamente descriptivo, plano y carente de esfuerzo interpretativo. En contraste, las narrativas recopiladas en el segundo ciclo escolar reflejaron una capacidad consolidada para articular narrativamente la identidad, reinterpretar los sucesos del aula, identificar

ISSN 2594-1828 • www.eduscientia.com

Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa
Año IX • n.º 18 • agosto 2026

puntos de quiebre significativos en la propia trayectoria formativa y proyectar una visión prospectiva del rol docente que se aspira a desempeñar.

Asimismo, las evidencias analizadas revelaron que las producciones escritas adoptaron una estructura polifónica, incorporando de manera explícita las voces de los alumnos de educación básica, de los docentes titulares de las escuelas de práctica y de los contextos familiares de las comunidades. Los registros de campo confirmaron que esta polifonía narrativa funcionó como un indicador del desarrollo profesional, demostrando que los aprendientes lograron conceptualizar el hecho educativo como una práctica relacional, ética y social, en lugar de una ejecución técnica o una actuación puramente individual. El resultado acumulado de este proceso consistió en una reconfiguración de la postura de los estudiantes frente al saber pedagógico: de receptores pasivos de contenidos curriculares a sujetos activos en la construcción de su identidad profesional.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos permiten contrastar los hallazgos con el objetivo central del estudio: documentar y analizar cómo la articulación entre mediación pedagógica y autoetnografía analítica transforma los procesos de reflexividad en la formación docente universitaria. Las evidencias confirman que dicha articulación produce efectos observables y sostenidos, aunque condicionados por factores institucionales que es necesario reconocer con claridad.

El primero de estos hallazgos, la escasa eficiencia de las estrategias transmisionistas ante la heterogeneidad de los aprendientes, es consistente con lo documentado por Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño (2020), quienes distinguen la mediación pedagógica como una postura ética y epistemológica más que como un simple repertorio de técnicas. Los datos obtenidos en ambos centros regionales confirman empíricamente esa distinción: cuando la mediación se redujo a la exposición frontal y a la evaluación estandarizada, los aprendientes mostraron dificultades para conectar los contenidos con su experiencia práctica. Cuando se reconfiguraron las estrategias hacia intervenciones diferenciadas y situadas, la disposición reflexiva de los estudiantes se modificó de manera observable. Esto es coherente con lo expuesto por Arias Soto et al. (2022) y Vergara et al., (2023), quienes señalan que la efectividad de la mediación depende de la capacidad del formador para leer las condiciones reales del grupo y ajustar la intervención en consecuencia.

El siguiente hallazgo fue que los relatos producidos por los estudiantes en el segundo ciclo escolar evidenciaron una capacidad reflexiva notablemente mayor que la registrada en instrumentos convencionales de evaluación, lo cual apoya los planteamientos de

ISSN 2594-1828 • www.eduscientia.com

Rushton (2023) sobre la estrecha relación entre los procesos narrativos y la construcción de la identidad profesional docente.

El tercer hallazgo, la visibilización crítica de las tensiones institucionales como un efecto formativo no previsto, coincide con lo señalado por Sánchez-Olavarría (2025) respecto a la contradicción estructural entre la apuesta por docentes autónomos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el arraigo de prácticas de corte técnico-eficiente. Los datos del presente estudio muestran que esta contradicción no solo opera en las escuelas de educación básica, sino que atraviesa a la propia institución formadora. La documentación sistemática de estas tensiones, lejos de constituir un obstáculo, generó en los aprendientes una mayor capacidad para comprender y habitar críticamente las estructuras institucionales, lo que coincide con el planteamiento de Giroux (1990) sobre los docentes como intelectuales transformativos.

Finalmente, el cuarto hallazgo, la construcción narrativa progresiva de la identidad profesional a lo largo de dos ciclos escolares, es coherente con los aportes de Ricoeur (1999), quien plantea que la identidad narrativa emerge cuando el sujeto se narra a sí mismo como protagonista de una historia con continuidad temporal, y con los de L'Estrange et al. (2023), quienes documentan que la reflexividad epistémica en los formadores constituye una condición indispensable para que los aprendientes desarrollen una identidad profesional sólida. La progresión observada entre las narraciones del primer y segundo ciclo —de la descripción lineal de eventos a la reinterpretación crítica y la proyección futura— constituye evidencia empírica de ese proceso de construcción identitaria.

En conjunto, los hallazgos permiten concluir que la reflexividad genuina no surge de forma espontánea, sino que requiere de condiciones específicas que deben ser deliberadamente construidas en el espacio áulico. Entre estas condiciones, los datos señalan tres como indispensables:

- Tiempo institucional protegido para el ejercicio de la narración y el análisis.
- Escucha genuina por parte de la función formadora que otorgue un verdadero estatuto epistémico a la experiencia del aprendiente.
- Diálogo sostenido entre formadores de distintos contextos que enriquezca el análisis.

Cuando alguna de esas condiciones estuvo ausente —particularmente debido a presiones evaluativas y requerimientos administrativos—, la reflexividad tendió a volverse superficial y la mediación pedagógica perdió su potencial transformador.

ISSN 2594-1828 • www.eduscientia.com

Contribuciones

Este documento aporta a la educación superior un referente empírico sobre cómo articular la mediación pedagógica y la autoetnografía analítica en programas de formación docente universitaria. Su principal contribución no es de carácter prescriptivo sino ilustrativo, ya que muestra la viabilidad de reconocer la experiencia autobiográfica del formador como un recurso pedagógico legítimo y sistematizarla metodológicamente para producir conocimiento transferible. Esta articulación representa una alternativa concreta frente al modelo técnico-eficiente que aún predomina en diversas instituciones formadoras mexicanas y latinoamericanas.

Limitaciones

El presente estudio muestra limitaciones que es necesario reconocer con rigor académico. En primer lugar, la autoetnografía analítica persigue la resonancia y la transferibilidad más que la generalización estadística (Blanco, 2012; Ellis et al., 2010); por tanto, una experiencia circunscrita a dos formadores en dos centros de la misma institución no pretende ser representativa del universo de programas de formación docente en México. En segundo lugar, la doble condición de los investigadores como formadores y como sujetos de estudio introduce un riesgo de sesgo en la interpretación de los datos, el cual se procuró mitigar mediante la reflexividad permanente y el contraste entre centros regionales, aunque no pueda eliminarse por completo (Mora-Nawrath, 2012). En tercer lugar, el periodo de dos ciclos escolares, si bien resultó suficiente para identificar patrones, limita la posibilidad de documentar transformaciones de largo plazo en la identidad profesional de los aprendientes.

Perspectivas

Los resultados sugieren tres líneas de trabajo para las instituciones formadoras que busquen avanzar en esta dirección:

- Garantizar espacios curriculares donde la narración no sea concebida como un complemento, sino como el eje articulador de la formación docente.
- Institucionalizar el diálogo entre formadores de distintos centros regionales como una práctica sostenida y estructural, reconociendo su valor metodológico y formativo (Cejnar et al., 2024; Karalis Noel et al., 2023).

ISSN 2594-1828 • www.eduscientia.com

- Asumir que la mediación pedagógica pierde sentido cuando carece de un ejercicio previo y continuo de reflexión sobre la propia práctica docente; no es factible requerir la reflexividad del aprendiente si la función formadora no la ejercita prioritariamente. SC

Referencias

Alzate-Ortiz, F. A., y Castañeda-Patiño, J. C. (2020). Pedagogical Mediation: Key to Humanizing and Transformative Education. A Look From Aesthetics and Communication. *Revista Electrónica Educare*, *24*(1), 1-14. https://doi.org/10.15359/ree.24-1.21

Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, *35*(4), 373-395. https://doi.org/10.1177/0891241605280449

Arias Soto, R., Castro Campos, L., Madrigal Corrales, L., Porras Sibaja, A., y Quesada Murillo, R. (2022). Construcción y desarrollo de la mediación pedagógica en la Universidad Técnica Nacional: reflexiones desde las vivencias y experiencias de actores clave en el contexto socioeducativo. *Revista Académica Divulgativa Arjé*, *5*(1). https://doi.org/10.5281/zenodo.7015241

Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios. Revista de Investigación Social*, *9*(19), 49-74. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632012000200004

Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.

Cejnar, L., Dyer, K., y Sherwood, S. (2024). Breaking new ground: Using and evaluating collaborative autoethnography to enhance teacher adaptability in higher education. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, *21*(9). https://doi.org/10.53761/6dtsce37

Cochran-Smith, M., Grudnoff, L., Orland-Barak, L., y Smith, K. (2020). Educating Teacher Educators: International Perspectives. *The New Educator*, *16*(1), 5–24. https://doi.org/10.1080/1547688X.2019.1670309

Dyson, M. (2007). My Story in a Profession of Stories: Autoethnography-an Empowering Methodology for Educators. *Australian Journal of Teacher Education*, *32*(1), 36-48. https://doi.org/10.14221/ajte.2007v32n1.3

Ellis, C., Adams, T. E., y Bochner, A. P. (2010). Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, *12*(1). https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589

Fernández-Narváez, L. M., y Barrera-Quiroga, D. M. (2025). La autoetnografía como herramienta de transformación en la práctica docente. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 40, e3347. https://doi.org/10.21555/rpp.3347

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.

Goodson, I., y Gill, S. (2011). *Narrative pedagogy: Life history and learning*. Peter Lang.

Hermans, H. J. M. (2011). The dialogical self: A process of positioning in space and time. En H. J. M. Hermans y T. Gieser (Eds.), *Handbook of Dialogical Self Theory* (pp. 1-21). Cambridge University Press.

Karalis Noel, T., Minematsu, A., y Bosca, N. (2023). Collective autoethnography as a transformative narrative methodology. *International Journal of Qualitative Methods, 22*, 1-20. https://doi.org/10.1177/16094069231203944

L'Estrange, L., Walker, S., Lunn-Brownlee, J., Ryan, M., Bourke, T., Rowan, L., y Johansson, E. (2023). Capturing epistemic reflexivity for teacher educators teaching about/to/for diversity in teacher education. *Heliyon*, *9*(2), https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13754

Liston, D. P., y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Ediciones Morata.

Mora-Nawrath, H. I. (2012). El método etnográfico: origen y fundamentos de una aproximación multitécnica. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *11*(2), Art. 10. https://www.researchgate.net/publication/45162670_El_metodo_etnografico_origen_y_fundamentos_de_una_aproximacion_multitecnica

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.

Rushton, E. A. C., Rawlings Smith, E., Steadman, S., y Towers, E. (2023). Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature. *Review of Education*, *11*(2). https://doi.org/10.1002/rev3.3417

Sánchez-Olavarría, C. (2025). La autonomía profesional docente: una mirada desde los Consejos Técnicos Escolares en educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *30*(104). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662025000100215

Schön, D. (1987). *Educating the reflective* practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. Jossey-Bass.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*, SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf

Vergara, M., Gómez, V., y Rendón-Fernández, M. R. (2023). Mediación didáctica en la práctica docente universitaria: observación entre pares. *Ju'unea Revista de Investigación*, *8*(10). https://juunea.lasallenoroeste.edu.mx/juunea-año-8-número-10-2023

Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.