

La experiencia vivida del acompañamiento pedagógico: reflexión docente desde la fenomenología hermenéutica

*The lived experience of pedagogical accompaniment: Teacher reflection
from hermeneutic phenomenology*

 Efrain Ascencion Felix Pachas ¹

 Doris Elida Fuster Guillén ²

 Sara Carolina Zamora Chávez ³

 Yolanda Quispe Alosilla ⁴

¹Universidad Nacional
Mayor de San Marcos.
Lima, Perú. Correo:
efrain.felix@unmsm.edu.pe

²Universidad Nacional
Mayor de San Marcos.
Lima, Perú. Correo:
dfusterg@unmsm.edu.pe

³Universidad Nacional
Mayor de San Marcos.
Lima, Perú. Correo:
szamorac@unmsm.edu.pe

⁴Universidad Nacional
Mayor de San Marcos.
Lima, Perú. Correo:
yquispea@unmsm.edu.pe

Cómo citar: Felix Pachas, E. A., Fuster Guillén, D. E., Zamora Chávez, S. C., & Quispe Alosilla, Y. (2026). La experiencia vivida del acompañamiento pedagógico: reflexión docente desde la fenomenología hermenéutica. *Revista de Educación Simón Rodríguez*, 6(12), 1-12. <https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i12.221>

Resumen

Introducción: El monitoreo y acompañamiento pedagógico constituye una estrategia orientada al fortalecimiento de la práctica docente; sin embargo, su implementación también genera experiencias subjetivas relacionadas con la evaluación, la identidad profesional y las emociones asociadas al proceso de observación. **Objetivo:** Comprender el sentido de la experiencia vivida por docentes de educación básica durante los procesos de monitoreo y acompañamiento pedagógico. **Metodología:** Se desarrolló una investigación cualitativa bajo un paradigma interpretativo con orientación fenomenológico-hermenéutica. Participaron seis docentes mujeres de instituciones públicas de educación inicial, primaria y secundaria, seleccionadas mediante muestreo intencional. La información se obtuvo mediante entrevistas fenomenológicas en profundidad y diarios de reflexividad. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas literalmente y analizadas mediante lecturas holística, selectiva y detallada para identificar estructuras temáticas emergentes. **Resultados:** El análisis permitió identificar tres estructuras temáticas: la dimensión intersubjetiva y dialógica del acompañamiento; la corporalidad y vivencia somática del escrutinio; y la espacialidad, redes de apoyo y resignificación colectiva. Los hallazgos evidenciaron que el monitoreo genera incertidumbre, tensión corporal y procesos de autovaloración profesional; no obstante, una retroalimentación oportuna, respetuosa y horizontal favorece su resignificación como oportunidad de reflexión, aprendizaje y desarrollo profesional. **Conclusiones:** El acompañamiento pedagógico adquiere sentido formativo cuando reconoce la vulnerabilidad docente, promueve relaciones basadas en el diálogo y la confianza, y orienta la práctica educativa hacia procesos de mejora continua centrados en el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Acompañamiento pedagógico; Reflexión docente; Fenomenología hermenéutica; Cuerpo vivido; Ética del cuidado

Abstract

Introduction: Pedagogical monitoring and support constitute a strategy aimed at strengthening teaching practice; however, their implementation also generates subjective experiences related to evaluation, professional identity,

and the emotions associated with the observation process. **Objective:** To understand the meaning of the lived experience of basic education teachers during pedagogical monitoring and support processes. **Methodology:** A qualitative study was conducted within an interpretive paradigm and a phenomenological-hermeneutic approach. Six female teachers from public early childhood, primary, and secondary education institutions participated in the study and were selected through purposive sampling. Data were collected through in-depth phenomenological interviews and reflexive journals. The interviews were recorded, transcribed verbatim, and analyzed through holistic, selective, and detailed readings to identify emerging thematic structures. **Results:** The analysis identified three thematic structures: the intersubjective and dialogical dimension of pedagogical support; embodiment and the embodied experience of being scrutinized; and spatiality, support networks, and collective re-signification. The findings showed that monitoring generates uncertainty, bodily tension, and processes of professional self-appraisal. However, timely, respectful, and horizontal feedback facilitates the re-signification of these experiences as opportunities for reflection, learning, and professional development. **Conclusions:** Pedagogical support acquires formative meaning when it acknowledges teachers' vulnerability, fosters relationships grounded in dialogue and trust, and guides educational practice toward continuous improvement processes centered on student learning.

Keywords: Pedagogical accompaniment; Teacher reflection; Hermeneutic phenomenology; Lived body; Ethics of care

Introducción

En los sistemas educativos contemporáneos, el monitoreo de aula y la retroalimentación docente suelen presentarse como estrategias para promover la mejora de la enseñanza. Sin embargo, su experiencia concreta no se reduce a una secuencia técnica de observación, valoración y recomendación. La entrada de una autoridad o especialista al aula altera una situación pedagógica ya constituida: modifica la percepción del tiempo, hace visible el cuerpo de la docente y activa preguntas acerca de su desempeño, su identidad y su valor profesional. Por ello, examinar el acompañamiento exclusivamente mediante indicadores de cumplimiento deja fuera dimensiones afectivas, relacionales y corporales que son constitutivas de la experiencia docente.

La literatura ha señalado que las observaciones de clase pueden operar bajo lógicas de vigilancia, performatividad y normalización, especialmente cuando se asocian a juicios jerárquicos y clasificaciones del desempeño (O'Leary, 2013). Asimismo, las investigaciones sobre observación y retroalimentación muestran que estos procesos inciden en la construcción de la identidad profesional y pueden suscitar resistencia si el profesorado interpreta que está siendo evaluado más que acompañado (Wright et al., 2017). Tales planteamientos hacen necesario comprender cómo se vive el monitoreo desde la perspectiva de quienes lo experimentan, en lugar de asumir que su carácter formativo deriva automáticamente de su diseño institucional.

Este estudio se sitúa en una perspectiva fenomenológico-hermenéutica orientada a indagar el significado de la experiencia vivida. La fenomenología de la práctica busca volver a los acontecimientos tal como son vividos, atendiendo a sus dimensiones relacionales,

temporales, corporales y espaciales (van Manen, 2016). Desde esta perspectiva, el aula no es un escenario neutro ni el cuerpo docente un mero soporte biológico; ambos constituyen condiciones de posibilidad para percibir, actuar y atribuir sentido a la experiencia. La noción de cuerpo vivido de Merleau-Ponty (2012) resulta particularmente pertinente para comprender las sensaciones de tensión, calor, temblor, sudoración o urgencia que las docentes asocian con la presencia del observador.

El estudio también dialoga con la concepción del profesional reflexivo de Schön (1983), según la cual el conocimiento profesional se construye en y sobre la acción, ante situaciones complejas e inciertas. La reflexión adquiere especial densidad cuando se vincula con el diálogo, el reconocimiento y la deliberación ética. La pedagogía dialógica de Freire (2005) propone que la conversación genuina posibilita que los sujetos nombren críticamente su realidad; por su parte, la ética del cuidado subraya la centralidad de la relación, la receptividad y la responsabilidad ante la vulnerabilidad de otras personas (Noddings, 2013; Tronto, 1993). En el ámbito de la retroalimentación, Hattie y Timperley (2007) destacan que su potencial formativo depende de que se oriente a la tarea, el proceso y la autorregulación, en vez de reducirse a un juicio sobre la persona.

A pesar de estos aportes, persiste un vacío analítico respecto de la vivencia afectiva, somática y ontológica de las docentes durante el monitoreo pedagógico. Los estudios sobre emociones docentes en desarrollo profesional han mostrado que las emociones influyen y son influidas por los contextos de formación, acompañamiento, observación y cambio pedagógico (Ehlert et al., 2025; Yoo & Carter, 2017). No obstante, se requiere profundizar en cómo las docentes describen, interpretan y resignifican esas experiencias dentro y fuera del aula. En consecuencia, la pregunta de investigación fue: ¿qué devela y cuál es el sentido existencial de la experiencia vivida en el monitoreo pedagógico para un grupo de docentes de educación básica? El objetivo fue comprender dicha experiencia más allá de la evaluación del desempeño, atendiendo a sus dimensiones intersubjetivas, corporales, espaciales y éticas.

Método

Se realizó una investigación cualitativa inscrita en el paradigma interpretativo y orientada por la fenomenología hermenéutica. Esta decisión respondió al interés de comprender el significado de la experiencia vivida por las docentes, sin pretender establecer relaciones causales ni generalizaciones estadísticas. La fenomenología hermenéutica permite aproximarse a los relatos de experiencia para identificar estructuras de significado y elaborar una interpretación reflexiva de los fenómenos cotidianos (Santiago et al., 2020; van Manen, 2016).

Participaron seis docentes de educación básica regular pertenecientes a instituciones educativas públicas de educación inicial, primaria y secundaria. Se utilizó un muestreo no probabilístico e intencional, apropiado para seleccionar participantes con experiencia directa y sostenida del fenómeno estudiado. Los criterios de inclusión fueron: ejercer como docente de aula contratada o nombrada en educación inicial, primaria o secundaria; contar con un mínimo de 15 años de servicio; y haber participado en, al menos, tres procesos formales de monitoreo y retroalimentación directa durante el año. Se emplearon seudónimos para preservar la confidencialidad de las participantes. La caracterización disponible de la muestra se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Caracterización de las participantes.

Pseudónimo	Género	Nivel educativo	Años de experiencia	Frecuencia anual de monitoreo
Kely	Femenino	Educación inicial	25 años	6 sesiones (especialista externo y directivo)
Lina	Femenino	Educación primaria	28 años	4 sesiones (subdirectora)
Dina	Femenino	Educación primaria	32 años	4 sesiones (subdirector)
Minerva	Femenino	Educación secundaria	18 años	3 sesiones (equipo directivo)
Mar	Femenino	Educación secundaria	32 años	3 sesiones (equipo directivo)
Olga	Femenino	Educación inicial	25 años	5 sesiones (especialista externo y directivo)

Nota. Elaboración propia con información de las entrevistas.

La producción de información se realizó mediante entrevistas fenomenológicas en profundidad y diarios de reflexividad. Las entrevistas se concibieron como conversaciones abiertas orientadas a recuperar anécdotas concretas y situadas. Se exploró cómo se sintió corporalmente el monitoreo, qué pensamientos surgieron durante la observación, cómo se vivió la retroalimentación posterior y de qué manera la experiencia incidió en la vida cotidiana y la identidad profesional. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente. Los diarios de reflexividad se utilizaron para registrar las precompresiones y decisiones interpretativas vinculadas con el proceso analítico.

El análisis siguió las aproximaciones holística, selectiva y detallada propuestas por [van Manen \(2016\)](#). En la lectura holística se buscó captar el significado global de cada relato; en la selectiva se identificaron expresiones que revelaban aspectos esenciales de la experiencia; y en la detallada se revisaron las transcripciones líneas por línea para delimitar unidades de significado. Estas unidades se codificaron de forma independiente, se contrastaron con los relatos completos y se agruparon progresivamente en estructuras temáticas. La variación imaginativa permitió interrogar si la supresión de un significado alteraría la integridad de la experiencia descrita. Por ejemplo, las expresiones de sudoración, rigidez, tartamudeo y aceleración corporal se conservaron como esenciales al advertirse que su eliminación transformaría el sentido del monitoreo vivido.

La Tabla 2 expone la ruta analítica para hacer explícito el tránsito desde los datos hasta las estructuras temáticas. Su finalidad es favorecer la auditabilidad del proceso y permitir que otros investigadores reproduzcan la lógica de análisis con corpus comparables, manteniendo la sensibilidad interpretativa propia del enfoque. Los criterios de transparencia se organizaron en consonancia con recomendaciones para el reporte de investigación cualitativa basada en entrevistas y con estándares de claridad metodológica ([O'Brien et al., 2014](#); [Tong et al., 2007](#)).

Tabla 2. Ruta analítica fenomenológico-hermenéutica.

Fase	Procedimiento	Producto analítico
Inmersión	Lectura reiterada de cada transcripción y del diario de reflexividad.	Comprensión inicial del relato y registro de precompresiones.
Lectura holística	Formulación de una frase que expresara el significado global de cada experiencia.	Sentido global provisional de cada entrevista.

Fase	Procedimiento	Producto analítico
Lectura selectiva	Identificación de afirmaciones especialmente reveladoras del fenómeno.	Unidades de significado relevantes.
Lectura detallada	Revisión línea por línea y codificación de expresiones relacionadas con la vivencia del monitoreo.	Códigos descriptivos y reflexivos.
Reducción y variación imaginativa	Contraste de cada unidad con el conjunto del relato y examen de su carácter esencial.	Unidades de significado esenciales.
Síntesis hermenéutica	Agrupación, comparación y redacción interpretativa de las unidades esenciales.	Tres estructuras temáticas de la experiencia vivida.

Nota. Adaptado de la lógica analítica de la fenomenología de la práctica de [van Manen \(2016\)](#).

La reflexividad se abordó mediante el registro sistemático de presupuestos políticos, gremiales y personales sobre la evaluación docente antes de profundizar en las transcripciones. Esta práctica se vinculó con la epojé como disposición de suspensión crítica de las precomprensiones, no como eliminación definitiva de la posición interpretativa. El rigor se sustentó en la trazabilidad entre fragmentos textuales, unidades de significado y temas finales; en la incorporación de citas representativas; y en la revisión constante de las interpretaciones a la luz del corpus completo. Dado que el material disponible no documenta procedimientos adicionales de devolución de hallazgos, duración de entrevistas, fechas de trabajo de campo ni un criterio formal de saturación, estos aspectos no se atribuyen al estudio ni se infieren retrospectivamente.

Resultados

El análisis reveló tres estructuras temáticas que describen el sentido de la experiencia vivida del monitoreo y acompañamiento pedagógico: la dimensión intersubjetiva y dialógica del acompañamiento; la corporalidad y vivencia somática del escrutinio; y la espacialidad, las redes de apoyo y la resignificación colectiva. Estas estructuras no representan etapas lineales, sino dimensiones interrelacionadas de una misma experiencia.

La primera estructura, dimensión intersubjetiva y dialógica del acompañamiento, muestra que el monitoreo activa una revisión íntima de la propia práctica y adquiere distinto significado según la calidad de la conversación posterior. Kely expresó: «Yo pensaba: “¿Cómo lo hice en mi clase? ¿Lo habré hecho bien, lo habré hecho mal?”. Sabía que iba a hacer lo que pudiera». La pregunta sobre el desempeño se acompañó de incertidumbre, pero también de la conciencia de actuar en un aula imprevisible. Dina señaló: «Si el subdirector me dice “Profesora Dina, se equivocó en esto”, yo escucho. Si me hace la retroalimentación justo después de la sesión, bien, pero si no, reflexiono en mi casa». En ambos relatos, la reflexión se inicia de forma individual y se prolonga más allá del momento de observación.

La conversación con la autoridad pedagógica aparece como un punto de inflexión. Lina relató: «La primera reflexión la hice sola, invitada por la subdirectora antes de reunirnos con ella. Manifestamos todo lo que habíamos sentido, lo que nos había faltado o lo que nos había distraído». Minerva distinguió explícitamente entre dos maneras de abordar el proceso: «Luego de la observación, tuve la entrevista con mi subdirectora. Ella lo convirtió en una conversación, no en una evaluación». La cercanía previa y el tono de la devolución resultaron relevantes. Según Minerva, «teníamos una relación de mucha proximidad, era

abierta para apoyarnos y darnos sugerencias». Olga añadió que, cuando los niños se retiraban, podían «conversar un poquito más», lo que abría un momento de intercambio sin la presión inmediata de la clase.

La segunda estructura, corporalidad y vivencia somática del escrutinio, reúne expresiones que sitúan la experiencia del monitoreo en el cuerpo. Olga afirmó: «Cuando me pongo nerviosa, empiezo a sentir calor y a sudar un poco, o sonrío de más. El nerviosismo va disminuyendo». Mar señaló: «De repente me puse tensa, un poco tartamudeé y sentía que se me humedecían las manos producto del nerviosismo». Lina también describió la experiencia como una modificación de su estado corporal: «Recuerdo que empecé a sudar un poco, me sentí algo tensa, sentía que se me subía la presión. En ese momento, deseaba que el tiempo pasara rápido».

La presencia física del observador y el umbral del aula adquirieron especial relevancia. Dina indicó: «Cuando lo veo parado en la puerta, siento un poquito de cosquillitas, un poco de nervios. Él ingresa, a veces se pasea por el aula». Kely relacionó la mirada del especialista con temor y atención a aspectos formales de la clase: «Me estaban mirando, y tenía un poco de miedo. La especialista me dijo: “Te falta la retroalimentación, te falta la evaluación, qué aprendí, qué situación viví”». A su vez, Mar manifestó preocupación por el tiempo necesario para evaluar a todos sus estudiantes durante la observación; Minerva relató expectativas y temor a sentirse en un nivel no apropiado después de recibir los resultados.

Estas reacciones no permanecieron necesariamente estables. Mar explicó que su tensión se presentó «solamente al inicio; después ya se fue diluyendo». Olga señaló que «conforme va transcurriendo el tiempo y la conversación, los nervios se van disipando y llega un poco más de confianza en el trato». Kely también identificó una transformación temporal: «Cuando me observaron, me monitorearon o acompañaron sentí un temor o nerviosismo al inicio y luego esa sensación va pasando a medida que transcurre el tiempo». Para Dina, la comparación entre sus primeras y más recientes experiencias fue significativa: «La primera vez que me monitorearon, sentí nervios y me temía si lo estaría haciendo bien. Este año, en cambio, estoy teniendo dos monitoreos y me he sentido tranquila».

La tercera estructura, espacialidad, redes de apoyo y resignificación colectiva, muestra que la reflexión sobre el monitoreo se desplaza hacia otros espacios y relaciones. Lina señaló que en casa conversa con su esposo, también docente y subdirector, quien la orienta acerca de la ficha de monitoreo. Dina expresó que, si no recibe retroalimentación inmediatamente después de la sesión, reflexiona en su casa. Estos relatos muestran que el hogar se convierte en un espacio para continuar, reorganizar y procesar la experiencia que comenzó en el aula.

Las colegas también forman parte de la resignificación del monitoreo. Dina comentó: «A la salida, comparto la experiencia de la sesión y del monitoreo con alguna colega. Veo que siempre hay esa expectativa de querer saber qué le han dicho a una». Olga explicó: «Nosotras nos preparamos; nos reunimos una o dos veces al mes y socializamos la ficha de monitoreo». Kely destacó una forma concreta de apoyo: «Entre los colegas nos apoyamos con los materiales. [...] Es bueno prestarnos los materiales». En conjunto, estos relatos describen redes informales que reducen el aislamiento y permiten revisar las exigencias de la observación desde una perspectiva colectiva.

La espacialidad del aula también se vinculó con la experiencia de enseñar y ser observada. Dina contó que, junto con una colega, retiró estantes y armarios para disponer de más lugar

en el salón. Lina describió un espacio de acuerdos ubicado al fondo del aula que le resulta útil a ella y a los niños. Olga se refirió a las actividades libres en cajas temáticas y el área de la cocinita; Kely relató una situación en la que colocó papeles en el salón como provocación pedagógica para dialogar con sus estudiantes sobre el cuidado del ambiente. Estos ejemplos muestran que la disposición del espacio no fue percibida como un elemento accesorio, sino como parte de las decisiones pedagógicas cotidianas.

Finalmente, los relatos sitúan el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes como un horizonte que reorienta la experiencia de ser observada. Lina afirmó: «Siempre hay niños un poco inquietos, y mi reto es captar su atención. Cuando veo que se están yendo más, saliéndose del tema, tengo que buscar recursos». Kely señaló que, durante la observación, se concentró en trabajar con sus niños más que en mirar a las personas que la evaluaban. Minerva sintetizó esta orientación: «Mi objetivo y mi meta es que mis alumnos aprendan. Intento que le tengan más gusto a las matemáticas, que sientan que pueden y se sientan motivadas». Así, la atención al alumnado aparece como un punto de apoyo para resignificar la presión del monitoreo.

Discusión

Los hallazgos muestran que el acompañamiento pedagógico es vivido como una experiencia compleja en la que se entrelazan juicio profesional, afectividad, corporalidad, relaciones de poder y búsqueda de sentido. La primera estructura temática coincide con la propuesta de Schön (1983) sobre la reflexión como diálogo con situaciones inciertas de la práctica. Las participantes no describieron el monitoreo como la mera recepción pasiva de una pauta externa; antes bien, relataron interrogantes sobre su propia acción, sobre lo que hicieron o dejaron de hacer y sobre cómo podrían mejorar. Esta dimensión se aproxima a las observaciones de Hébert (2015), quien advierte que la reflexión profesional no puede reducirse a un procedimiento técnico descontextualizado de la experiencia.

No obstante, el presente estudio precisa que la disposición a reflexionar depende de la manera en que se configura la relación con quien acompaña. Cuando la devolución fue experimentada como conversación, invitación o sugerencia, las docentes la asociaron con mayor confianza y apertura. Esta constatación se articula con la pedagogía dialógica de Freire (2005), para quien el diálogo exige reconocimiento mutuo y supera la imposición unilateral. También es congruente con la evidencia de Hattie y Timperley (2007), que distingue la retroalimentación orientada a procesos y autorregulación de aquella centrada en la persona. En el caso analizado, la diferencia entre «conversación» y «evaluación» no es semántica: expresa una transformación de la vivencia de control en posibilidad de comprensión compartida.

A la vez, los resultados matizan la idea de que todo monitoreo es inherentemente formativo. La presencia del observador fue asociada con miedo, duda, presión temporal y preocupación por cumplir indicadores. Este hallazgo dialoga con O'Leary (2013), quien documentó que las observaciones graduadas pueden reforzar vigilancia, performatividad y prácticas normalizadas. También converge con Wright et al. (2017), quienes identificaron que la observación y la retroalimentación se relacionan con la identidad profesional en formación y pueden generar respuestas defensivas. Por tanto, el valor pedagógico del acompañamiento no reside únicamente en la existencia de una ficha o de una visita de aula, sino en las condiciones relacionales e institucionales que dan significado a tales dispositivos.

La segunda estructura sitúa el cuerpo vivido en el centro del análisis. Las experiencias de calor, sudoración, tensión, tartamudeo y aceleración corporal revelan que el escrutinio es percibido antes de ser elaborado discursivamente. Esta interpretación se fundamenta en [Merleau-Ponty \(2012\)](#), para quien el cuerpo es la condición desde la cual se habita y se comprende el mundo. En educación, [Thorburn y Stolz \(2020\)](#) proponen que la fenomenología de la subjetividad encarnada permite desplazar la mirada de una racionalidad abstracta hacia la experiencia situada. De forma semejante, [Bredmar \(2020\)](#) muestra que la reflexión sobre experiencias emocionales puede desarrollar una sensibilidad profesional atenta a lo vivido. [Klein et al. \(2019\)](#) también evidencian que las prácticas encarnadas pueden abrir vías de reflexión pedagógica al atender las sensaciones y emociones que atraviesan la acción docente. En el presente estudio, las reacciones somáticas no deben leerse como indicadores de incompetencia, sino como expresiones de vulnerabilidad profesional ante una situación de exposición.

El tránsito desde el nerviosismo inicial hacia una mayor tranquilidad también es consistente con investigaciones que sitúan las emociones como componentes dinámicos de los procesos de desarrollo profesional. [Ehlert et al. \(2025\)](#) señalan que las emociones influyen y son influidas por las experiencias de formación, colaboración, acompañamiento y cambio docente. [Yoo y Carter \(2017\)](#) sostienen que el aprendizaje profesional constituye una praxis emocional, no un proceso exclusivamente cognitivo. Los relatos de Mar, Olga, Kely y Dina sugieren que el tiempo en el aula, la continuidad de la acción pedagógica y el trato respetuoso contribuyen a regular la experiencia emocional. La implicación práctica es que una retroalimentación sensible a las emociones puede ampliar, en vez de restringir, las posibilidades de aprendizaje docente.

La tercera estructura muestra que el procesamiento de la experiencia no se agota en el aula ni en la entrevista formal de retroalimentación. El hogar, los pasillos de la escuela, las reuniones entre colegas y el intercambio de materiales aparecen como espacios de reflexión y cuidado. Esta constatación guarda relación con la noción de comunidades de práctica, en la que el aprendizaje y la identidad se construyen mediante participación social y negociación de significados ([Wenger, 1998](#)). [Shoffner \(2008\)](#) también destaca el valor de la reflexión informal para que docentes en formación elaboren sus experiencias; aunque el contexto y la trayectoria de las participantes son diferentes, los resultados sugieren que los espacios no formalizados pueden cumplir una función análoga de apoyo y elaboración.

El valor de estas redes puede interpretarse desde la ética del cuidado. [Tronto \(1993\)](#) plantea que el cuidado es una práctica moral y política que demanda atención a necesidades concretas y responsabilidad compartida. En el ámbito educativo, [Fisher et al. \(2023\)](#) argumentan que una ética del cuidado puede cuestionar dispositivos que privilegian marcadores individualizados de buena docencia y formas de rendición de cuentas. Los préstamos de materiales, la preparación conjunta y la conversación entre pares que narran las docentes no son únicamente apoyos logísticos; operan como prácticas que distribuyen la carga emocional y profesional del monitoreo. Esta interpretación se relaciona con los aportes de [McKay \(2019\)](#) sobre reflexión, autocuidado e identidad docente y con los de [Orozco Castro y Ulate Olivar \(2025\)](#), quienes destacan el cuidado colectivo en los procesos de construcción de identidad docente.

Los hallazgos sobre el espacio áulico amplían esta discusión. La organización del aula, los rincones de actividad, los acuerdos visibles y la disposición del mobiliario fueron presentados por las docentes como decisiones que favorecen cercanía, participación y

regulación de la convivencia. Wu (2025) subraya que el movimiento docente puede comprenderse como una pedagogía espacial con funciones semióticas; Gana et al. (2015) muestran que la organización del espacio expresa concepciones pedagógicas e influye en las interacciones. Page (2018) añade que la materialidad de los objetos y recursos participa en la producción del saber escolar. Así, la espacialidad se vincula tanto con la experiencia de ser observada como con la capacidad de sostener una práctica coherente con las necesidades de los estudiantes.

Finalmente, la orientación hacia el aprendizaje de los estudiantes permite comprender por qué las docentes no reducen su práctica a la mirada evaluadora. La preocupación de Lina por recuperar la atención del grupo, la concentración de Kely en sus niños y el propósito de Minerva de motivar el aprendizaje de las matemáticas expresan un descentramiento de la autovaloración inmediata. Esta orientación puede leerse a la luz de Levinas (1969), para quien la presencia del otro convoca a una responsabilidad que excede el interés propio, y de Noddings (2013), quien sitúa el cuidado relacional como fundamento ético de la educación. Chen y Shih (2025) destacan que dicha ética se concreta mediante relaciones de confianza, diálogo y receptividad. En esta línea, la reflexión docente adquiere sentido cuando no persigue únicamente mejorar un indicador, sino sostener decisiones pedagógicas responsables con el aprendizaje y bienestar del estudiantado.

Conclusiones

La experiencia vivida del monitoreo pedagógico por las seis docentes participantes devela que la observación de aula no es un acto exclusivamente técnico o administrativo. Se trata de una experiencia profesional situada que moviliza preguntas sobre el propio desempeño, sensaciones corporales de vulnerabilidad, relaciones con directivos y colegas, y decisiones éticas centradas en los estudiantes. La investigación responde a la pregunta planteada al mostrar que el sentido existencial del monitoreo se configura en la tensión entre sentirse expuesta ante la mirada institucional y encontrar, mediante el diálogo y el apoyo, posibilidades de resignificar esa exposición.

La primera conclusión es que la retroalimentación adquiere un potencial formativo cuando se vive como conversación horizontal, oportuna y respetuosa. El acompañamiento que permite a la docente expresar lo que sintió, reconocer dificultades y elaborar alternativas reduce su carácter punitivo y favorece una reflexión profesional situada. La segunda conclusión es que el cuerpo forma parte constitutiva de la experiencia de supervisión: tensión, calor, sudoración, tartamudeo o aceleración no son datos marginales, sino manifestaciones del modo en que las docentes habitan la observación. Considerar estas dimensiones puede contribuir a diseñar prácticas de acompañamiento más sensibles y humanizadoras.

La tercera conclusión es que la experiencia se procesa en una red de espacios y relaciones que trasciende la sesión observada. El hogar, las conversaciones con pares, las reuniones de preparación y el intercambio de recursos operan como soportes de reflexión y cuidado colectivo. Además, la disposición pedagógica del aula y la atención al aprendizaje de los estudiantes permiten que las docentes reorienten el foco desde la evaluación externa hacia el sentido educativo de su práctica. En consecuencia, las políticas de monitoreo deberían incorporar tiempos protegidos de diálogo, retroalimentación no punitiva, colaboración entre pares y reconocimiento de la dimensión emocional de la docencia.

La experiencia analizada sugiere que una reflexión situada, ética y orientada a la mejora puede entenderse como una forma de sabiduría práctica o *phronesis* (Birmingham, 2023). Esta lectura también es congruente con la relación entre autenticidad, identidad y decisiones pedagógicas informada por Kreber (2010), y con estudios recientes que vinculan la vocación docente con fundamentos éticos y responsabilidad profesional (Briceño Farfán, 2025; Castillo-Lamadrid, 2025).

Los resultados deben interpretarse de acuerdo con el carácter situado del estudio y con una muestra intencional de seis docentes mujeres con amplia trayectoria profesional. Su propósito no es generalizar estadísticamente, sino ofrecer una comprensión densa de significados que puede orientar investigaciones posteriores en otros contextos, niveles educativos y configuraciones institucionales. Futuros estudios podrían documentar de forma ampliada los tiempos de entrevista, la diversidad territorial de las instituciones, las estrategias de devolución interpretativa y las voces de quienes ejercen el acompañamiento pedagógico.

Acerca de

Contribución de los autores: Los autores contribuyeron en la conceptualización del estudio, al desarrollo metodológico, al análisis e interpretación de los datos, a la redacción del manuscrito y a la revisión crítica de su contenido intelectual.

Financiamiento: Los autores declaran no haber recibido financiamiento.

Conflicto de interés: Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Certificación ética: El estudio involucró a seis docentes, quienes participaron voluntariamente mediante entrevistas en profundidad. Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de la información, y se obtuvo el consentimiento informado previo a la participación. La información fue utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos.

Historia del artículo: Artículo recibido: 22 de junio de 2026 | Arbitrado: 14 de julio de 2026 | Aceptado: 03 de agosto de 2026 | Publicado: 14 de septiembre de 2026.

Referencias

- Birmingham, C. (2023). Experiencing pedagogical reflection as the virtue *phronesis*. *Reflective Practice*, 24(5), 604–617. <https://doi.org/10.1080/14623943.2023.2212888>
- Bredmar, A.-C. (2020). Developing sensitive sense and sensible sensibility in pedagogical work: Professional development through reflection on emotional experiences. *Phenomenology & Practice*, 14(1), 57–72. <https://doi.org/10.29173/pandpr29398>
- Briceño Farfán, M. G. (2025). Ontología de la vocación del docente de educación inicial, vinculada al desempeño laboral. *Pedagogical Constellations*, 4(2), 147–160. <https://doi.org/10.69821/constellations.v4i2.113>
- Castillo-Lamadrid, J. L. (2025). Reframing teacher vocation through ethics: Deontological foundations for educational practice. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 9(5), 1247–1255. <https://doi.org/10.55214/25768484.v9i5.7131>

- Chen, M.-K., & Shih, Y.-H. (2025). The implications of Nel Noddings' ethics of care for fostering teacher–student relationships in higher education. *Frontiers in Education*, 10, Article 1602786. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1602786>
- Ehlert, M., Grunschel, C., & Koehler, F. (2025). The role of teachers' emotions and their assessment in professional development research: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 37, Article 69. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10048-w>
- Fisher, L., McGray, R., & Shickluna, D. (2023). Care ethics, technologies of the self, & the pedagogical artefacts of postsecondary education. *Journal of Educational Thought / Revue de la Pensée Éducative*, 56(1). <https://doi.org/10.55016/ojs/jet.v56i1.77673>
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.; M. B. Ramos, Trans.). Continuum. (Original work published 1970). <https://n9.cl/tny5in>
- Gana, E., Stathopoulou, C., & Chavariaris, P. (2015). Considering the classroom space: Towards a multimodal analysis of the pedagogical discourse. In U. Gellert, J. Giménez Rodríguez, C. Hahn, & S. Kafoussi (Eds.), *Educational paths to mathematics* (pp. 225–236). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-15410-7_14
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hébert, C. (2015). Knowing and/or experiencing: A critical examination of the reflective models of John Dewey and Donald Schön. *Reflective Practice*, 16(3), 361–371. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1023281>
- Klein, E. J., Taylor, M., & Forgasz, R. (2019). Using embodied practices with preservice teachers: Teaching and reflecting through the body to re-think teacher education. *Journal of Practitioner Research*, 4(2), Article 1088. <https://doi.org/10.5038/2379-9951.4.2.1088>
- Kreber, C. (2010). Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 35(2), 171–194. <https://doi.org/10.1080/03075070902953048>
- Levinas, E. (1969). *Totality and infinity: An essay on exteriority* (A. Lingis, Trans.). Duquesne University Press. <https://documents.manchester.ac.uk/display.aspx?DocID=28548>
- McKay, L. (2019). Supporting intentional reflection through collage to explore self-care in identity work during initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 86, Article 102920. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102920>
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, Trans.). Routledge. (Original work published 1945). <https://www.routledge.com/Phenomenology-of-Perception/Merleau-Ponty-Landes/p/book/9780415834339>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520957343>
- O'Brien, B. C., Harris, I. B., Beckman, T. J., Reed, D. A., & Cook, D. A. (2014). Standards for reporting qualitative research: A synthesis of recommendations. *Academic Medicine*, 89(9), 1245–1251. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000388>
- O'Leary, M. (2013). Surveillance, performativity and normalised practice: The use and impact of graded lesson observations in further education colleges. *Journal of*

- Further and Higher Education*, 37(5), 694–714.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.684036>
- Orozco Castro, C., & Ulate Olivar, M. T. (2025). Construcción de la identidad docente: Reflexiones con jóvenes profesionales. *Pensamiento Actual*, 25(44).
<https://doi.org/10.15517/pa.v25i45.65288>
- Page, T. (2018). Teaching and learning with matter. *Arts*, 7(4), Article 82.
<https://doi.org/10.3390/arts7040082>
- Santiago, E. A., Brown, C., Mahmoud, R., & Carlisle, J. (2020). Hermeneutic phenomenological human science research method in clinical practice settings: An integrative literature review. *Nurse Education in Practice*, 47, Article 102837.
<https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102837>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. <https://n9.cl/rmy4o>
- Shoffner, M. (2008). Informal reflection in pre-service teacher education. *Reflective Practice*, 9(2), 123–134. <https://doi.org/10.1080/14623940802005392>
- Thorburn, M., & Stolz, S. A. (2020). Understanding experience better in educational contexts: The phenomenology of embodied subjectivity. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 95–105. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1632798>
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349–357.
<https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge. <https://www.routledge.com/Moral-Boundaries-A-Political-Argument-for-an-Ethic-of-Care/Tronto/p/book/9780415905688>
- van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315422657>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wright, V., Loughlin, T. M., & Hall, V. J. (2017). Lesson observation and feedback in relation to the developing identity of student teachers. *Teacher Education Advancement Network Journal*, 9(1), 13–26.
<https://ojs.cumbria.ac.uk/index.php/TEAN/article/view/352>
- Wu, X. (2025). Spatial pedagogy: Exploring semiotic functions of one teacher's movement in an active learning classroom. *Semiotica*, 2025(263), 29–62.
<https://doi.org/10.1515/sem-2024-0017>
- Yoo, J., & Carter, D. (2017). Teacher emotion and learning as praxis: Professional development that matters. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(3), 38–52.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n3.3>