



RES
Revista de Ciencias Sociales

Depósito legal ppi 201502ZU4662
Esta publicación científica en formato
digital es continuidad de la revista impresa
Depósito Legal: pp 197402ZU789
● ISSN: 1315-9518 ● ISSN-E: 2477-9431

Universidad del Zulia. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Vol. XXIX, No. Especial 8 julio-diciembre 2023

Revista de Ciencias Sociales

Esta publicación científica en formato
digital es continuidad de la revista impresa
Depósito Legal: pp 197402ZU789
ISSN: 1315-9518

Inter-reflexión en la docencia universitaria

Palacios-Sánchez, José M.*
Alzamora-Rivero, Cristina A.**
Amaya Pingo, Pedro M.***
Franco-Del Carpio, Carlos M.****

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo proponer la inter-reflexión como mejora para la docencia universitaria. Para ello se realizó una investigación documental en la que se buscó describir y cuantificar las competencias que debe de poseer el docente reflexivo, así como los procesos que el mismo sigue en su reflexión; de esta manera, estableciendo el estado del arte de la reflexión pedagógica de forma general y a su vez centrada en la educación universitaria, mencionando el cómo la implicación de un docente reflexivo puede apoyar y mejorar la docencia universitaria y los resultados de la misma, es decir, los estudiantes que ven su aprendizaje impulsado y mejorado en su desarrollo académico. Este trabajo logra concluir que de implementarse la docencia reflexiva o que es lo mismo una inter-reflexión en la docencia universitaria, los docentes pueden realizar sus labores de manera actualizada e innovando en sus respectivas áreas. Los mismos al estar en constante crítica reflexiva, objetiva y constantes cambios logran que su práctica pedagógica sea siempre actualizada permitiendo a su vez un buen desenvolvimiento con los alumnos.

Palabras clave: Inter-reflexión; docente reflexivo; pensamiento crítico; competencias; practica pedagógica.

* Doctor en Educación. Maestro en Evaluación y Acreditación de la Calidad en Educación. Maestro en Docencia Universitaria. Docente en la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú. Docente en la Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Docente Investigador Concytec-Perú. Miembro honorífico del Comité de evaluación y revisión científica para revistas de la editorial Ciencia Latina Internacional, periodo 2023-2025. E-mail: jpalacios@unfv.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1267-5203> Autor de correspondencia.

** Doctora en Ingeniería, especialidad Sistemas. Docente Principal en la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú. Rectora de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú. E-mail: calzamora@unfv.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4676-5784>

*** Doctor en Economía. Maestro en Ciencias mención en Planificación Urbana y Regional. Especialista en Valoración Económica de Servicios Ecosistémicos y Urbanos. Vicerrector de Investigación en la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú. E-mail: pamaya@unfv.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9123-0124>

**** Doctor en Ingeniería. Maestro en Ingeniería de Sistemas. Especialidad en Docencia Universitaria. Docente Ordinario Asociado y Director de la Oficina Central de Gestión de Tecnologías de Información en la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú. E-mail: ceuci@unfv.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5350-9914>

Inter-reflection in university teaching

Abstract

The purpose of this paper is to propose inter-reflection as an improvement for university teaching. For this purpose, a documentary research was carried out to describe and quantify the competences that a reflective teacher must have, as well as the processes that he/she follows in his/her reflection; thus establishing the state of the art of pedagogical reflection in general and focused on university education, mentioning how the implication of a reflective teacher can support and improve university teaching and its results, that is, the students who see their learning boosted and improved in their academic development. This work concludes that by implementing reflective teaching or, in other words, inter-reflection in university teaching, teachers can carry out their work in an updated and innovative manner in their respective areas. By being in constant reflective and objective criticism and constant changes, they achieve that their pedagogical practice is always up to date, allowing in turn a good performance with the students.

Keywords: Inter-reflection; reflective teacher; critical thinking; competencies; pedagogical practice.

Introducción

Las instituciones humanas, por sus métodos de trabajo y actividades, así como por los fines y contenidos de las nuevas demandas sociales, son dinámicas y globalizadas, demostrando hacer frente a problemáticas complejas en la sociedad, ante las cuales están obligadas a ejercer roles activos en la solución de problemas y para favorecer procesos colaborativos (Concha, Sánchez y Rojas, 2020). Ajustan sus acciones y estrategias a las demandas de nuevas competencias, de manera que se logren procesos de interconexión rápidos y numerosos entre los actores participantes.

La formación de recursos humanos enfocada a la educación superior puede brindar soluciones alternativas a las necesidades de la sociedad, respondiendo a la necesidad de desarrollo y mejora educativa en todos los niveles; es decir debe responder a requerimientos, dinámicas y problemáticas de las organizaciones, instituciones y entidades que integran el mercado laboral (Casadiego-Duque, Meleán-Romero y Aguilar-Barreto, 2022; Guim y Marreno, 2022).

En el ámbito educación, los profesionales consciente o inconscientemente

desarrollan algún porcentaje de su praxis pedagógica, a través de la interacción con otros colegas. Se unen en proyectos de manera informal, buscando participar en discusiones, y tratando de resolver problemas específicos para la mejora o innovación como parte de un equipo. Muchos profesionales, ya no pueden desempeñarse sin estos lugares de trabajo universitarios hipermonitorizados, que los hacen sentir seguros en la práctica, y los reconocen como estrategas, ensayando nuevas prácticas docente.

Una parte importante del proceso, busca construir el conocimiento para la ciudadanía y desarrollar capacidades diversas para enfrentar con mayor eficacia los dilemas sociales, axiológicos, ambientales y planetarios que se viven en la actualidad, de manera que se formen estudiantes para la vida.

Esta tarea educativa, en palabras de Salinas-Espinosa et al. (2019), se vuelve cada vez más difícil a medida que los docentes colaboran en una realidad donde se desarrollan multitud de problemas y relaciones complejas, que ilustran la complejidad del proceso educativo, y por lo tanto, el concepto de praxis pedagógica cobra aún más importancia, lo que conlleva a un mayor esfuerzo continuo en la investigación básica. De esta manera,

la praxis pedagógica colaborativa hace posible la reflexión funcionando como medio participativo e incluyente con los miembros de la comunidad escolar; por lo que, las prácticas pedagógicas se vuelven fundamentales para el importante proceso de formación humana (Coaquira, 2020; Ripoll, Palencia y Cohen, 2021).

En este contexto de constante cambio e incertidumbre, se requieren nuevas formas de planificación estratégica e innovación educativa, que deben partir de dos competencias docentes básicas: Una, formar a los docentes en habilidades reflexivas para mejorar la práctica de habilidades de análisis, que le permita preparar siempre una respuesta; y segundo, que complementa a la anterior, su capacidad para examinar cuidadosa y sistemáticamente la realidad organizacional (interna) y social (externa), que interviene en y hacia el accionar docente en el que participa, según sea necesario y complementario a sus necesidades. Se destaca el desarrollo de competencias profesionales, como algo imperativo en la actualidad, más aún luego de haber superado el contexto pandémico (Unsihuay-Tovar; Venegas-Mejía y Esquivel-Grados, 2023).

Todo esto como evidencia para que la ciencia encuentre la respuesta más adecuada. Se hace visible la necesidad de desarrollar la fuerza colectiva de cada docente, para que puedan reflexionar con sus compañeros, compartir capacitaciones, aprender unos de otros y crecer en la toma de decisiones empresariales. Mostrando así que muchas respuestas comunes dan seguimiento a problemas y situaciones.

Se reconoce que este proceso necesita ser estructurado en las instituciones educativas, a través de la planificación estratégica innovadora y la mejora educativa continua. Los docentes van desarrollando progresivamente un consenso metodológico común para seguir el camino hacia la excelencia y garantizar la eficacia de la planificación estratégica. Esto refleja una contribución efectiva a la pedagogía innovadora para la formación de docentes institucionales, como se destaca en

el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015).

Los ejercicios de reflexión se han convertido en el contenido y método de formación del profesorado, y con el tiempo se ha convertido en el principal método de actividades de aprendizaje, especialmente en la formación docente (Cano y Ordoñez, 2021). La misma ostenta cierta facilidad de uso teniendo en cuenta que permite realizar el análisis de desempeño docente, análisis de políticas educativas, el desarrollo de la investigación técnica en consejería, así como incluye la reflexión y la crítica como un proceso que promueve el desarrollo de habilidades y comprensión profesional.

La reflexión se considera una de las condiciones de la formación docente, enfatizando la capacidad de cambiar la forma de trabajar de los docentes durante la formación. Esta capacidad de reflexión aporta elementos destinados a apoyar y fomentar el desarrollo de metodología y herramientas didácticas innovadoras para evaluar el nivel de formación del profesorado.

Tal sistema de formación docente, se centra en el logro de los objetivos educativos y el funcionamiento organizacional eficaz, debe comenzar con las necesidades básicas de los propios docentes, teniendo en cuenta sus objetivos principales como productores de conocimiento personal y socialmente reflexivo. Además, en palabras de Watts, Zwierewicz y Tafur (2022), el sistema de formación docente es abierto y flexible, capaz de desarrollar una colaboración basada en el compromiso y la cooperación de sus miembros, contribuyendo activa y auténticamente a las actividades de la organización como resultado de hábitos de estudio colectivo o aprendizaje profesional, generando un fortalecimiento de la comunidad para la institucionalización de la praxis educativa.

En este aspecto, es tan importante afirmar que organizaciones que planifican e implementan sus planes estratégicos, desarrollan una cultura organizacional basada en la capacidad de reflexión y colaboración

con sus integrantes, asegura un desarrollo profesional y organizacional eficaz, así como adecuado en cualquier contexto. Según plantea Ovillo, Sanchez y Meleán (2023), una cultura organizacional ofrece una base sólida para un ambiente de trabajo armónico y un desempeño eficiente en instituciones educativas.

El objetivo general a tratar es proponer la Inter-reflexión como mejora para la docencia universitaria. Para ello se describen los procesos del ser docente reflexivo; de tal manera, que se esclarezca las funciones realizadas por los docentes que tienen una práctica reflexiva; además, se identifican las competencias de un docente reflexivo; describiendo de manera breve y concisa cada una de las que se consideran para el presente trabajo como las competencias fundamentales que un docente que realice la práctica reflexiva de la pedagogía necesita tener para un óptimo desarrollo de sus actividades.

Lo anterior, teniendo en cuenta que se realiza una revisión bibliográfica, dado que este artículo se presenta como una investigación documental revisando el estado del arte del tema a tratar, buscando el beneficio y mejora de la práctica docente en las universidades.

1. Inter-reflexión en la docencia universitaria

El concepto de inter-reflexión en la práctica pedagógica no posee un concepto precisado por los autores; sin embargo, algunas aproximaciones del mismo dadas por Donald A. Schön (1992) en su libro *The reflective practitioner: How professionals think in action*, precisan que se entiende por práctica reflexiva el examen, la comprensión y el análisis crítico de la actividad docente a partir de los diversos saberes profesionales, en particular la enseñanza, el aprendizaje y el contexto en el que se desarrolla la actividad docente. Es la precisión del aprendizaje reflexivo lo que se considera para este trabajo, que a su vez centraliza los procesos y habilidades que los practicantes adoptan y adquieren en su práctica para hacer frente

a situaciones complejas, sustentando la interpretación de los ámbitos donde se propaga con su conocimiento.

Estos marcos interpretativos pueden proporcionar diferentes puntos de vista sobre los procesos y habilidades que los docentes utilizan para mejorar sus prácticas docentes. En palabras de Silva y Gaspar (2018), este enfoque puede estar en el trabajo del maestro (enseñanza), algunos de los resultados de ese trabajo (aprendizaje) y el contexto más amplio en el que se lleva a cabo ese trabajo (condiciones de la enseñanza).

Lo interesante del desarrollo de innovaciones educativas reflexivas es que la innovación deja de ser una cuestión de suerte, azar y voluntad del practicante, para convertirse en un modelo educativo sistemático, planificado, eficaz y evaluativo del desarrollo docente. Esta crítica constructiva, como lo menciona Basurto y Navareño (2018), ayuda en la mejora continua de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, teniendo en cuenta lo mencionado por Domingo (2021), se da a entender que un factor que afecta a la reflexividad que los docentes puedan tener, es el individualismo, puesto que al no estar dispuestos a escuchar críticas o evaluaciones para mejorar es que la práctica pedagógica se estanca en un solo estado aun cuando el mundo avanza a grandes pasos de manera constante. Superar el individualismo que caracteriza a la profesión docente no es tarea fácil. Zambrano (2020), menciona que es necesario desarrollar estructuras adecuadas para que cada docente se sienta involucrado y métodos de trabajo para enseñar el diálogo reflexivo y la colaboración con los demás. Esto incluye compartir otros valores y objetivos más allá de las transacciones individuales.

La educación requiere la coordinación entre el conocimiento de los docentes, el contexto, los estudiantes, los pares y las estrategias de aprendizaje. Por otra parte, existen teorías sobre las prácticas de lectura crítica que se entienden como parte de las experiencias transformadoras de los docentes. Un profesor que practique la inter-reflexión

conoce profundamente el contexto en el que participa y revela la esencia de este, es decir, es un profesor que muestra los modos de enseñanza y aprendizaje como formas mediatizadas, críticas y sistematizadas de pensar la realidad de la educación.

Por ello, Álvarez et al. (2020) mencionan que la construcción y perfeccionamiento de una comprensión objetiva del mundo, basada en la reflexión, ayuda en la toma de decisiones al estar guiada por las experiencias adquiridas a través del pensamiento inter-reflexivo; es el proceso de la educación de calidad que se necesita en la actualidad, de manera que se pueda atender a la complejidad de la calidad de la educación en América Latina, cuyos avances, hoy día pueden lucir aislados y distantes considerando otras regiones (Carbonell et al., 2021).

Otra forma de ver o entender el concepto de la reflexión la plantea Anijovich y Capelletti (2018), precisando que la reflexión es un proceso iterativo, no lineal, definiéndola como un proceso de entradas y salidas compartidas que pueden ser ondas de pensamiento, conocimiento, sentimientos, acciones direccionadas a un pensamiento, tema o cuestión que sea de interés tratar. En caso del docente reflexivo, implica un trabajo basado en la experiencia docente, en sus vivencias, requiere profundidad, investigación, indagación, visión profunda para mostrar los detalles, formando de esa manera el contexto general, pudiendo lograr cambiar de dirección y perspectiva para abrirse a nuevos entendimientos y perspectiva.

La reflexión, representa un enfoque que parte de la experiencia en lugar de la teoría, puesto que el conocimiento y las intuiciones se ponen al servicio de la experiencia, reflejada en tercera persona utilizando la reflexión en lugar de los hechos teóricos, haciéndolo más fácil (Verástegui y González, 2019). La reflexión es un método inductivo que ayuda en la adquisición de conocimientos y habilidades dado que esclarece dudas, clarifica ideas y profundiza perspectivas, más que crear apego a ellas, permitiendo una flexibilidad de pensamiento.

Por su parte, Marín et al. (2019) enfatizan la idea de cómo todos los docentes reflexivos deben ser reconocidos, en el sentido de que no existen docentes irreflexivos y sugiere que deberían ir a celebrar a los docentes que se plantean la reflexión como parte de sus competencias pedagógicas. De esta manera, los docentes reflexionan y se empoderan enfocándose en la reflexión que realizan, el cómo reflexionan en su accionar y para que lo hacen. Es así como concluyen que la reflexión implica no sólo la responsabilidad de los docentes universitarios, de producir nuevos conocimientos sobre la enseñanza, sino el reconocimiento de que los mismos cuentan con teorías que pueden contribuir al desarrollo de prácticas docentes efectivas.

Como manifiesta Márquez (2019), es importante aclarar que el uso de la colaboración pedagógica, puesto que las complejidades de las realidades del sistema educativo actual obligan a los docentes a crear nuevas ideas y encontrar métodos de enseñanza para trabajar de manera grupal o en su defecto por medio de colaboración con los docentes. En la práctica, reflexionar sobre lo aprendido en la labor docente permite determinar la naturaleza de su labor, transformando y conjugando con sus colegas el pensamiento que refleje el éxito de la práctica profesional según lo realizado y experimentado en su desempeño.

Márquez (2019), menciona a su vez que la relación entre el conocimiento, la información, y la conciencia de las acciones, componen la rutina de las actividades diarias. En este orden de ideas, Nocetti, Hizmeri y Arriagada (2019) considera que el docente integra diferentes saberes en su práctica diaria; desde esta perspectiva, el saber pedagógico es más o menos una combinación de saber curricular y experiencia.

Por lo tanto, la experiencia de primera mano en el campo es una bolsa de conocimiento profesional plasmada en la práctica y las acciones que realiza; de esta manera, permite a los docentes reflexionar y tener un pensamiento crítico sobre su propia práctica educativa, y gracias a ello trabajar con

colegas, compartir e intercambiar actitudes y aumentar la efectividad de su propia práctica educativa. Añadió Nocetti et al. (2019), que el accionar pedagógico crítico es importante para cerrar el movimiento dinámico del pensamiento que va desde el hacer y pensar haciendo.

A lo anterior, agrega Figueroa et al. (2020), que la práctica colaborativa de los docentes reflexivos también puede verse como co-enseñanza, término que equivale a la colaboración entre diferentes docentes para lograr un objetivo común a través de la planificación y el reparto de responsabilidades; llegando a un equilibrio de cursos, equipos de enseñanza y evaluación entre las actividades de los docentes. Según los autores, esta forma de trabajo ha demostrado ayudar a mejorar la práctica reflexiva de los profesores de comunicación, por las interacciones dinámicas y colaborativas que revela; al hacer que el plan de estudios sea accesible e inclusivo para los estudiantes con más dificultades, les brinda una mayor posibilidad de éxito académico en función de sus objetivos.

En la práctica, el análisis reflexivo no ocurre por sí solo, no basta con invitar a los docentes a “aclarar algo”, sino que requiere herramientas que ayuden en el diálogo y la interacción con los demás; que es sistemática y continua, es decir, es una práctica reflexiva realizada por los docentes en diferentes procesos.

2. Procesos de ser profesor reflexivo

Examinar la reflexión en el contexto de la práctica educativa y abordar la estructura de los componentes del “docente reflexivo”, requiere no solo una revisión exhaustiva de la literatura, sino también la identificación de los aspectos organizativos con los que estos documentos pueden contribuir en este campo. Los principios del momento del conocimiento o los pensamientos subyacentes, contribuyen a la subjetividad de este enunciado.

En este sentido, los estudios de Mata, Hernández y Centeno (2018) enfatizan el

aspecto de los “docentes reflexivos” como parte esencial de la práctica de la formación universitaria. Esto se debe a que los docentes son actores activos en la construcción de conocimientos, puesto que no implementan directamente estrategias predeterminadas, sino que las adaptan a necesidades específicas.

Ante lo anterior, Osuna y Díaz (2019) mencionan que este interés profesional y sus amplias habilidades personales le permiten al docente investigar, analizar, reflexionar y crear, mostrando de esta manera un lado visible, creativo, dinámico y cambiante, que exige creatividad y dedicación al usar la educación en el sentido aristotélico, lo que resulta ser pragmático. Dicho de otra forma, la idea de bondad es la base del pensamiento, y la práctica de la educación se convierte en una acción moral, esto considerado en el trabajo de Merellano-Navarro, Almonacid-Fierro y Muñoz (2019), reafirmando la importancia del docente reflexivo en el aprendizaje de los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, es que se tienen propuestas de los procesos y accionares del “docente reflexivo”, y de esta manera es que se llega a describir el por qué la reflexión funciona como puntal medular de la práctica docente a partir de las tres fases (procesos) descritas por Schön (1992) en la pedagogía docente:

2.1. Reflexión en acción

La primera fase, está referida al hecho de que un docente competente debe tener la capacidad para poder reflexionar sobre sus accionares sin tener que detener sus acciones pedagógicas y corrigiéndolas o modificándolas, de tal manera que mejore de forma continua su metodología. En este sentido, sólo en la “reflexión en acción” es posible el surgimiento de un principio a través del cual la acción puede ser vista como organizada y sistemática y que le da sentido a la acción. Según la propuesta de Schön (1992), las reflexiones son específicas y sujetas a singularidades espacio-socioculturales. Por lo tanto, es útil distinguir el modo de expresión de la dimensión de la realidad de la que depende.

Harvey y Vlachopoulos (2020), refieren a los docentes antes, durante y después de la acción como practicantes reflexivos. Lo que sí es consistente con el efecto variable de la reflexión docente, es que la reflexión del conocimiento se identifica como un determinante de la experiencia docente, que transita hacia principios profesionales en la transformación de la práctica docente; ya sea para lograr la conformidad en los métodos de enseñanza o para influir en el cambio y la innovación en la enseñanza.

Por otra parte, los efectos transformadores de estas prácticas pueden generar nuevas respuestas a problemas ambientales y éticos, directos, que están marcados por paradojas muy tradicionales. De esta forma, se puede poner el énfasis en enseñar a compartir ideas de libertad, todas ellas relevantes para la práctica educativa. Por lo tanto, se necesita un proceso de evaluación educativa con un enfoque de mejora continua.

2.2. Conversación reflexiva

La segunda fase, está referida a como un docente puede adaptarse a las diversas situaciones que puedan presentarse por medio de la comunicación. En este sentido, la investigación revisada, siguiendo las palabras de Marqués et al. (2021), define la práctica (conversación) reflexiva como un proceso intencional y consciente de reflexionar conscientemente sobre actividades de aprendizaje y comprensión pasadas, presentes o futuras (anticipadas o planificadas), utilizando recursos cognitivos, emocionales y físicos para una mejora constante.

Esto enfatiza la importancia de la práctica reflexiva, que posiciona a los docentes como practicantes que crean nuevos conocimientos a partir de su experiencia docente. Como lo menciona Dávila, Argñani y Suárez (2019), el punto es que la práctica reflexiva contribuye a una línea continua de construcción y destrucción, en la que los docentes deben ser reflexivos, adaptativos y flexibles. Así, la idea de un currículo abierto al

constante cambio y contextualización, fomenta un sentido de reflexividad en una práctica de constante revisión y desplazamiento.

Con base en lo anterior, algunos estudios, como el de Ponce y Camus (2019), confirman la importancia de promover la autonomía docente, es decir, la toma de decisiones y la comprensión en los contextos educativos, puesto que los docentes poseen un rol activo y proactivo. Desde esta perspectiva, Sierra y Parrilla (2019) mencionan que los docentes deben aprender de forma independiente a través de la educación continua y centrarse en su experiencia en su campo de estudio como si de una educación técnica se tratase, pues esta misma es considerada fundamental en la producción de conocimiento, más aún si la misma forma parte de la docencia reflexiva.

2.3. Reflexión sobre la reflexión en acción

La tercera fase, describe cómo los docentes poseen la capacidad de poder analizar e innovar el conocimiento que poseen teniendo en cuenta una meta en específico. En los estudios de Medina y Mollo (2021), en el análisis, se asume que los docentes tienen la misión y la responsabilidad de desarrollar o participar de la política educativa, porque son los docentes quienes desarrollan y realizan actividades que les permiten cambiar lo planificado en su labor educativa, viendo por el éxito de su praxis educativa.

En esta dinámica, el proceso analítico-reflexivo es clave y permite la interpretación de las condiciones sociopolíticas de la educación que requieren aspectos importantes del método para su implementación. Porque no se crean “docentes autónomos” e imponen normas o limitan su desempeño por lógicas o medidas asistencialistas, describiendo el proceso lógico y de evaluación de situaciones reales y problemas educativos, mostrando la reflexión como elemento fundamental.

De manera precisa, Medina-Zuta y Deroncele-Acosta (2019), representan reflexiones de aprendizaje en un contexto

situado y relacional. Lo que constituye esta práctica debe definirse como una actividad continua y habitual, pero más claramente como una actividad planificada y explícita.

Siendo así que la importancia de la docencia reflexiva radica en que se debe reflexionar sobre la práctica, tal y como se ha mencionado con anterioridad, si se desea un cambio, adaptación e innovación constante en los métodos que se emplean para producir mejores resultados, es decir, estudiantes con competencias y habilidades desarrolladas para sus ámbitos laborales incluido las capacidades para que se desarrollen dentro de la sociedad, se debe hacer una reflexión constante sobre la práctica pedagógica ejercida por el docente, esto a su vez permite una habitualidad de la práctica docente reflexiva llevando a mejores y más eficientes modificaciones en la praxis, permitiendo que éste también se desarrolle y mejore; esto conlleva a que se realicen reflexiones personales y compartidas (colaborativas), creciendo de manera individual y colectiva.

De todo lo anterior, es que se puede entender la complejidad y trascendencia de la labor docente, pues la misma cumple a su vez tres acciones que realiza en sus procesos como docente reflexivo: Ser, Saber, Hacer. Estas acciones se subdividen en: Por parte de SER, esta referido a la flexibilidad del docente para poder adaptarse a las situaciones y la reflexión como factor imperante en las actividades de un “docente reflexivo”, permitiendo que pueda recibir, aceptar e implementar las críticas y evaluaciones que puedan darle a sus métodos de praxis pedagógica.

Por parte del HACER, se tienen las investigaciones que todo docente realiza para el desarrollo de la comunidad científica y que a su vez tiene el rasgo de la innovación como meta a lograr para impulsar el conocimiento; por último, se tiene el SABER, que se subdivide en la sensibilidad (habilidades blandas) que debe conocer y poder implementar para que la sesión de clase pueda transcurrir sin ningún problema con la existencia de retroalimentación por parte de los alumnos, mostrando así los conocimientos

adquiridos que el docente transmite y las competencias que todo docente debe poseer para desempeñar labores pedagógicas que pueden incluir algunos de los apartados anteriores pero clasificándolos en subtemas en específico para su correcto desarrollo.

3. Competencias de un profesor reflexivo

Para el presente trabajo, con base en la información verificada, se distinguen 4 competencias que debe poseer el profesor reflexivo, siendo estas:

3.1. Pensamiento crítico y formación

La pedagogía reflexiva debe preocuparse por desarrollar perspectivas que eviten que los docentes actúen como una especie de técnico que solo brinda a los estudiantes tanta información como sea necesario para incorporarla de tal forma que pueda reproducir por medio de la memorización y para responder a las pruebas de progreso académico. En ese sentido, como lo menciona Ayola y Moscote (2018), la enseñanza reflexiva se hace compatible con la práctica educativa tradicional, respondiendo a estas interacciones, en las que se crea una relación asimétrica entre docente y alumno, y el docente expresa lo que los demás quieren expresar, como son las normas sociales y conceptos incrustados en áreas distintas al currículo.

Se necesita reeducar a los docentes y reconocer que ellos también tienen una gran cantidad de perspectivas y conocimientos que pueden contribuir acumulando sus experiencias y sapiencias. En palabras de Gutiérrez y Medina (2021), los docentes necesitan un espacio de práctica, reflexión y discusión, donde puedan expresar sus puntos de vista sobre las actividades educativas en sus observaciones diarias, para cambiar dinámicamente la institución educativa donde laboren.

Como lo menciona Deroncele, Nagamine y Medina (2020), mejorar la práctica docente a partir de elementos como el pensamiento crítico no implica el desarrollo estricto y reestructurado de un conjunto de pasos que respondan a esquemas específicos. Más allá de ello, el pensamiento reflexivo se asocia con la generación de un proceso activo de consideración y análisis, en el cual se cuestionen cada uno de los principios y de las creencias que orientan el desarrollo de la práctica educativa.

La idea con la reflexión, teniendo en cuenta el estudio de Ruiz-Bejarano (2020), es volver a los orígenes de todo, cuestionar las bases y los fundamentos que regulan la actividad pedagógica, que determinan las reflexiones entre docentes y estudiantes, y que orientan los contenidos y actividades que son establecidos en las clases, siendo así que crean un entorno para el aprendizaje crítico natural, es decir, privilegia el razonamiento y la actuación (conducta).

3.2. Dominio de conocimiento

Los docentes reflexivos, conocen y dominan su materia por ello, permanentemente demuestran actualización y metaconocimiento. El conocimiento pedagógico (dominio o nivel de conocimiento) del contenido se compone de cinco elementos: Las orientaciones sobre la enseñanza de las ciencias, el conocimiento de la comprensión de los estudiantes; de las estrategias de enseñanza y las representaciones; sobre el currículo de ciencias (Amórtegui y Mosquera, 2018) y, por último, el conocimiento sobre la evaluación del aprendizaje de las ciencias, todos ellos potencian la reflexión en y sobre la acción docente.

Buendía, Zambrano y Insuasty (2018), hacen mención que el conocimiento pedagógico del contenido es definido como un dominio especial del mismo producido por la transformación de otros dominios de conocimiento para la creación de oportunidades de aprendizaje efectivo, además está influenciado y al mismo tiempo influencia

otros conocimientos.

A lo anterior, se agrega lo descrito por Sanahuja y Sánchez-Tarazaga (2018), con relación al dominio o nivel de conocimiento, diversas investigaciones demuestran la importancia de emplear herramientas de autoevaluación docente que midan sus niveles de conocimiento y permitan poner en marcha una práctica reflexiva que ayude a educadores a analizar cómo pueden mejorar sus prácticas evaluativas. Aclarando la importancia de los conocimientos en la reflexión y viceversa, dado que, sin reflexión, no hay cambio y la reflexión permite la mejora del aprendizaje de las competencias docentes.

3.3. Habilidades blandas y confianza

Los docentes, confían plenamente en sus estudiantes, les hacen saber de los desafíos que a ellos mismos les genera el curso. Según menciona Escamilla et al. (2020), es aquella competencia que implica el comportamiento de los docentes y los alumnos, el comportamiento de éstos en torno al curso siendo así la competencia que permite tanto al docente reflexivo como al alumno, desenvolverse en el ámbito académico.

Méndez-Omaña y Jaimes-Contreras (2018), añaden y recalcan la importancia de las habilidades blandas puesto que las mismas se conectan con el apartado socio-afectivo que interviene en la educación y el desarrollo de los estudiantes, dado que, mediante un correcto manejo emocional, conductual, entre otros, influyen en la praxis del docente lo que a su vez le ayuda a reflexionar en sus actividades y procesos pedagógicos.

3.4. Autoevaluación y valoración formativa

Si bien aquí entran a relucir dos términos, ambos componen una sola competencia pues esta implica que el docente reflexivo se interesa por su propia evaluación a partir de los

resultados de sus estudiantes, sin evaluaciones arbitrarias. Como definición conceptual del término evaluación formativa, según Herrero-González, Manrique y López-Pastor (2021), es un tipo de evaluación que tiene por finalidad el constante análisis del proceso pedagógico del docente y los resultados reflejados en el desempeño de los estudiantes, buscando así el reforzar y mejorar el proceso del aprendizaje, así como la metodología docente.

Archila, Molina y Truscott (2018) lo describe como un proceso sistemático que califica por medio de un determinado estándar la metodología docente y el aprendizaje de los estudiantes que se realiza de manera rigurosa, recopilando la información pertinente, así como la retroalimentación generada por el docente y su toma de decisiones en el transcurso de su práctica pedagógica.

Por su parte, Torres, Chávez y Cadenillas (2021) lo detalla como aquel proceso que orienta la metodología docente por medio de un conjunto de críticas reflexivas y objetivas, siendo así que el docente es quien puede reflexionar sobre su accionar, así como buscar mejores y más eficaces metodologías de enseñanza, pudiendo de esta forma presentar mejores resultados en sus estudiantes.

De forma similar, la autoevaluación, como lo menciona Horna (2022), es un término que implica la realización de una prueba a uno mismo que implique el visualizar el avance o desarrollo que uno tiene sobre un tema en particular. En este contexto, para García et al. (2021); y, Mendoza, Burbano y Valdivieso (2021), el docente como profesional independiente y responsable debe conocer a través de la autoevaluación en qué nivel están aprendiendo los estudiantes y cómo van avanzando en el proceso educativo final, sus problemas y sus causas; porque solo entonces puedes intentar optimizar sus acciones en consecuencia.

Además, Florez-Nisperuza y Hoyos-Merlano (2020) mencionan que los docentes deben prestar atención a la calidad de su trabajo, la responsabilidad de las herramientas y los métodos utilizados, la calidad de la planificación del proyecto, entre otros. Puede

contar con el apoyo de otros colegas para mejorar su autoevaluación; así mismo, con proyectos tales como principios y métodos de enseñanza y apoyo, superando barreras, promoviendo la excelencia e identificando necesidades críticas de aprendizaje; o un cuestionario que los alumnos completan por su cuenta y expresan su opinión sobre determinados aspectos del estudio y otros.

Conclusiones

Un docente a partir de su inter-reflexión, mejora la docencia universitaria. De esta manera, al mantenerse en constante cambio, no se verán desactualizados frente a nuevas metodologías de enseñanza, pudiendo desempeñarse de manera más eficiente y a su vez pudiendo tener una mejor comunicación con sus estudiantes. El individualismo de la reflexión, es algo que debe ser tomado en cuenta, complementándolo con reflexiones colaborativas, que se logran a través de los procesos reflexivos, integración teórica práctica, desafíos intelectuales, análisis de casos reales, proposición y resolución problemas, buscando también una mejora conjunta.

Al describir los procesos del ser docente reflexivo, los mismos señalan cómo el docente reflexivo piensa antes, durante y después de implementar su metodología pedagógica de manera crítico-reflexiva, buscando siempre una mejora constante, así como mejores y más eficaces resultados.

Finalmente, identificar las competencias de un docente reflexivo exige establecer dos sub competencias que se lograron describir de manera conceptual, pero integradas a la práctica reflexiva del docente, señalando la importancia de cada una de ellas para un óptimo desarrollo y desempeño docente.

Referencias bibliográficas

Álvarez, A. J., Mendoza, M. T., Moreno, L. M., y Garavito, J. J. (2020).

- Lectura crítica y pensamiento reflexivo en la práctica pedagógica de profesores de básica secundaria. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 39-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200039>
- Amórtegui, E. F., y Mosquera, J. A. (2018). Aportaciones de la práctica pedagógica en la construcción del conocimiento del profesor. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (43), 47-65. <https://doi.org/10.17227/ted.num43-8651>
- Anijovich, R., y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio: posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (28), 75-90. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/articulo/view/79>
- Archila, P. A., Molina, J., y Truscott, A.-M. (2018). Using formative assessment to promote argumentation in a university bilingual science course. *International Journal of Science Education*, 40(13), 1669-1695. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1504176>
- Ayola, M. Y., y Moscote, E. M. (2018). Pensamiento crítico, estrategias para estimularlo e incidencia en la práctica pedagógica en el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de la Guajira. *Boletín Redipe*, 7(10), 147-165. <https://revista.redipe.org/index.php/1/articulo/view/595>
- Basurto, F., y Navareño, P. (2018). Innovación pedagógica reflexiva en comunidades profesionales de aprendizaje y su impacto en la formación docente institucional. *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 14-23. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4835>
- Buendía, X. P., Zambrano, L. C., y Insuasty, E. A. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*, (47), 179-195. <https://doi.org/10.17227/folios.47-7405>
- Cano, M. C., y Ordoñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2), 284-295. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35915>
- Carbonell, C. E., Gutiérrez, A. M., Marín, F. T., y Rodríguez, R. (2021). Calidad en la educación superior en América Latina: Revisión sistemática. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(E-6), 345-360. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e6.21>
- Casadiago-Duque, Y.-R., Meleán-Romero, R.-A., y Aguilar-Barreto, A.-J. (2022). Perfil competitivo y mercado laboral de los egresados de Contaduría Pública en Colombia. *Revista Saber: Ciencia y Libertad*, 17(2), 401-428. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2022v17n2.9336>
- Coaquira, C. M. (2020). Prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo: Una autoevaluación Docente en Perú. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(E-2), 260-274. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34126>
- Concha, C., Sánchez, G., y Rojas, C. (2020). Innovación social en la docencia universitaria: una estrategia de interacción academia y sociedad. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(E-4), 347-363.
- Dávila, P. V., Argnani, A., y Suárez, D. H. (2019). Interpretación y conversación en torno de relatos pedagógicos: Hacia otra política de (re)conocimiento para la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 141-158. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/articulo/view/75291>

- Deroncele, A., Nagamine, M., y Medina, D. (2020). Desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y Sociedad*, 17(3), 532-546.
- Domingo, Á. (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>
- Escamilla, J., García, R., Moreno, C., Osoria, J., Peña, J., González, A., Rodríguez, J., Salazar, L., Saldivar, R., Luna, V., Briz, O., García, A., Galván, N., Garrido, M., Infanzón, H., Rivero, C., Yap, K., y Zabala, C. (2020). ¿Cómo abordar la dimensión socioafectiva en la enseñanza remota de emergencia? *Revista Digital Universitaria*, 21(5), 1-10. <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.5.10>
- Figuroa, I., Sepúlveda, G., Soto, J., y Yáñez-Urbina, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: Incidentes críticos de la práctica colaborativa en programas de integración educativa. *Pensamiento Educativo*, 57(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.1>
- Florez-Nisperuza, E. P., y Hoyos-Merlano, A. M. (2020). Una mirada cualitativa sobre la autoevaluación institucional desde la praxis universitaria. *Revista Científica*, (37), 78-89. <https://doi.org/10.14483/23448350.13645>
- García, J. M., Farfán, J. F., Fuertes, L. C., y Montellanos, A. R. (2021). Evaluación formativa: Un reto para el docente en la educación a distancia. *Delectus*, 4(2), 45-54. <https://doi.org/10.36996/delectus.v4i2.130>
- Guim, P., y Marreno, Y. (2022). Desarrollo de competencias en prácticas pre-profesionales y la inserción laboral de egresados universitarios en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(E-6), 212- 227. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38833>
- Gutiérrez, K., y Medina, P. (2021). El pensamiento crítico reflexivo: Competencia esencial en la formación del arquitecto. *Maestro y Sociedad*, 18(1), 199-216.
- Harvey, M., y Vlachopoulos, P. (2020). What a difference a day makes: Reflection retreats as academic development in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44(3), 378-392. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1541976>
- Herrero-González, D., Manrique, J. C., y López-Pastor, V.M. (2021). Incidencia de la Formación Inicial y Permanente del Profesorado en la aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida en Educación Física. *Retos*, 41, 533-543. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86090>
- Horna, A. M. D. P. (2022). Programa basado en el enfoque crítico reflexivo para mejorar el desempeño docente en el nivel primario – institución educativa “Antenor Sánchez” 2019. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 6(3), 2711-2730. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2266
- Marín, M. L., Parra, L. R., Burgos, S. B., y Gutiérrez, M. 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), 154-175. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.1.9>
- Marqués, M. D. L. L., Molina, F. G., Gómez, V. D. L., y Angulo, M. B. (2021). Contarte. Una sistematización de la práctica reflexiva entre docente y amiga crítica. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 137-159. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200137>

- Márquez, M. T. (2019). El trabajo colaborativo: Una oportunidad para el desarrollo del pensamiento práctico del profesional reflexivo. *Revista Científica*, 4(11), 360-379. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.11.19.360-379>
- Mata, A. M., Hernández, P., y Centeno, G. E. (2018). La práctica reflexiva en los docentes de posgrado, comprender para transformar. *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 36-43. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3594>
- Medina, P., y Mollo, M. (2021). Práctica reflexiva docente: Eje impulsador de la retroalimentación formativa. *Conrado*, 17(81), 179-186. <https://conrado.ucf.edu/cu/index.php/conrado/article/view/1884>
- Medina-Zuta, P., y Deroncele-Acosta, A. (2019). La práctica dialógico-reflexiva: Una experiencia formativa en los procesos de construcción científico-textual en el postgrado. *Revista Órbita Pedagógica*, 7(1), 37-46. <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/1a-pr%C3%A1ctica.pdf>
- Méndez-Omaña, J. P., y Jaimes-Contreras, L. A. (2018). Clima social familiar e impacto en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista Perspectivas*, 3(1), 24-43. <https://doi.org/10.22463/25909215.1422>
- Mendoza, H. H., Burbano, V. M., y Valdivieso, M. A. (2021). Prácticas evaluativas de profesores universitarios colombianos en entornos virtuales. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(E-4), 379-395. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.37014>
- Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., y Muñoz, M. F. (2019). Resignificando el saber pedagógico: una mirada desde la práctica docente. *Educação e Pesquisa*, 45, e192146. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192146>
- Nocetti, A., Hizmeri, J., y Arriagada, J. (2019). Narrativas, prácticas reflexivas y saberes pedagógicos en docentes en formación. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (28), 203-228. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1673>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Osuna, C., y Díaz, K. M. (2019). La práctica docente reflexiva en profesores mexicanos ante los retos de la nueva ciudadanía. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 113-130. <https://doi.org/10.6018/educatio.363421>
- Ovillo, L. G., Sanchez, J. A., y Meleán, R. (2023). Cultura organizacional en institución educativa del Perú: Análisis desde la perspectiva docente en post pandemia. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 25(2), 324-337. <https://doi.org/10.36390/telos252.07>
- Ponce, N., y Camus, P. (2019). La Práctica como eje Formativo-Reflexivo de la Formación Inicial Docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(37), 113-128. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191837ponce1>
- Ripoll, M., Palencia, P., y Cohen, J. (2021). Práctica pedagógica, un espacio de conceptualización y experimentación en la formación inicial del educador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(E-4), 351-363. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.37012>
- Ruiz-Bejarano, A. R. (2020). Educación inclusiva, criticidad y compromiso

- social. Innovación docente y Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 233-248. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.12407>
- Salinas-Espinosa, Á. L., Rozas-Assael, T., Cisternas-Alarcón, P., y González-Ugalde, C. (2019). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 95-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.fapr>
- Sanahuja, A., y Sánchez-Tarazaga, L. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: Formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 95-116. <https://doi.org/10.35362/rie7623072>
- Schön, D. A. (1992). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Sierra, S., y Parrilla, Á. (2019). Haciendo de las transiciones educativas procesos participativos: Desarrollo de herramientas metodológicas. *Publicaciones*, 49(3), 191-209. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11409>
- Silva, H. I., y Gaspar, M. (2018). Estágio supervisionado: A relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99, 205-221. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbp.99i251.3093>
- Torres, J., Chávez, H., y Cadenillas, V. (2021). Evaluación formativa: Una mirada desde sus diversas estrategias en educación básica regular. *Revista Innova Educación*, 3(2), 386-400. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.007>
- Unsihuay-Tovar, E., Venegas-Mejía, V. L., y Esquivel-Grados, J. T. (2023). Estrategias didácticas virtuales y desarrollo de competencias profesionales en estudiantes de posgrado. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(E-9), 745-756. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.e9.46>
- Verástegui, M., y González, P. (2019). Pensadero de maestros: Una dinámica docente de práctica reflexiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 152-171. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11715>
- Watts, W. J., Zwierewicz, M., y Tafur, J. (2022). De la práctica pedagógica instrumental a la práctica reflexiva en educación física: retos y posibilidades manifestados en investigaciones precedentes. *Retos*, 43, 290-299. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88330>
- Zambrano, N. R. (2020). Práctica reflexiva en la formación de maestros: el caso de la Escuela Normal Superior de Pasto. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 40-52.