

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Repensar la formación docente desde la práctica reflexiva en el contexto universitario

Rethinking teacher training from a reflective practice perspective in the university context

DOI: <https://doi.org/10.61154/metanoia.v12i1.4215>

Diana Carolina Martínez Silva¹

¹**E-mail:** dica.martinez84@gmail.com **Afiliación:** Universidad Nacional Experimental de Guayana. Bolívar, Guayana, Venezuela. **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0003-3474-6310>

Recibido: 02/09/2025

Revisado: 12/09/2025

Aprobado: 02/10/2025

Publicado: 01/01/2026

RESUMEN

Este ensayo ofrece una mirada reflexiva y crítica a los modelos tradicionales de formación docente, destacando la importancia de integrar continuamente la práctica reflexiva como una estrategia clave que puede transformar la manera en que se enseña y aprende. En contextos educativos, donde predomina una manera de pensar más técnica y basada en procedimientos, es común percibir una desconexión entre el conocimiento pedagógico y la conciencia emocional y social que un docente debería tener. La práctica reflexiva se entiende como un proceso que involucra diálogo, contexto y una actitud ética, lo que permite revisar y darle un nuevo significado a la experiencia de ser un docente reflexivo. De igual manera, permite desarrollar una visión pedagógica más comprometida dentro del contexto universitario. Desde ese escenario donde el sentir, pensar y el actuar se conectan, se plantea la idea de pasar de una formación instrumental a una que sea crítica, reflexiva y contextualizada basada en la interacción entre docentes, estudiantes y el contexto en que ejercen su práctica educativa. En ese sentido, la práctica reflexiva no solo fortalece la autonomía y el pensamiento crítico en los docentes en proceso, sino que también crea espacios para aprender entre pares y cuestionar las estructuras educativas actuales. Se concluye que los docentes buscan reconfigurar su perfil a través de una formación docente reflexiva que reconozca toda la complejidad del acto de enseñar y que promueva una pedagogía consciente, ética y transformadora.

Descriptor: docencia, capacitación, pedagogía, practica pedagógica.

ABSTRACT

This essay provides a reflective and critical examination of traditional teacher training models, emphasizing the necessity of continuously integrating reflective practice as a vital strategy for transforming teaching and learning. In educational environments where a technical and procedure-based mindset prevails, a noticeable disconnect often exists between pedagogical knowledge and the emotional and social awareness that teachers must possess. Reflective practice is defined as a process that encompasses dialogue, context, and an ethical perspective, enabling a review and reinterpretation of the experience of being a reflective educator. Moreover, it fosters the development of a more engaged pedagogical vision within the

university setting. In this space where feeling, thinking, and acting converge, the concept emerges of shifting from instrumental training to a framework that is critical, reflective, and contextualized, focused on the interplay among teachers, students, and the educational environment in which they operate. In this regard, reflective practice not only enhances autonomy and critical thinking among pre-service teachers but also creates opportunities for peer learning and challenges to existing educational structures. Ultimately, it is concluded that teachers seek to redefine their roles through reflective teacher training that acknowledges the multifaceted nature of teaching and promotes a conscious, ethical, and transformative pedagogy.

Descriptors: teaching, training, pedagogy, pedagogical practice.

INTRODUCCIÓN

Actualmente los sistemas educativos han experimentado profundas transformaciones en sus estructuras y planes de formación, motivadas por las crecientes demandas de la sociedad del conocimiento. En ese sentido, la formación docente posee un papel preponderante en los procesos formativos en lo que refiere a la actualización constante de la práctica reflexiva y su práctica pedagógica.

Por ello, es imprescindible incorporar a la formación continua un proceso de reflexión que interactúe con las diferentes dimensiones del quehacer como docentes, con el firme propósito de fortalecer las diferentes habilidades y capacidades del personal académico dentro del contexto universitario.

Desde esa visión, se presentan grandes desafíos en torno a la formación del nuevo profesional, y es allí, donde es necesario que el docente se haga consciente de que es un ser autónomo para trabajar en su formación académica. De esta manera, es importante que reflexione sobre su accionar dentro de la práctica educativa. En ese contexto, la práctica reflexiva se ha considerado un elemento clave dentro de la formación integral del docente, permitiendo lograr una verdadera transformación a través espacios de intercambio de experiencias y vivencias, con el propósito de fortalecer el empleo de estrategias de enseñanza y aprendizaje en función de su participación crítica y reflexiva para generar aprendizaje significativo en sus estudiantes.

En ese contexto, Ramos (2013) comenta que la práctica reflexiva “pretende formar un puente entre el individuo y su contexto, ofrece la posibilidad de que los profesores examinen críticamente sus actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza...” (p.27). Desde esa

visión, el docente debe prepararse y crear espacios de reflexión donde participe activamente en la creación de conocimientos pedagógicos y en la toma de decisiones pertinentes para abordar sus propios procesos reflexivos que conlleven a repensar su práctica educativa.

Por otro lado, la práctica educativa no debe considerarse como un escenario netamente para enseñar, sino que es un ejercicio mucho mas profundo donde el aprendizaje se vincula con el pensamiento y la esencia del docente. Por esa razón, se ha convertido en las últimas décadas en un constante tema de investigación dentro del entorno académico universitario. En ese sentido, los espacios generados desde la universidad permiten un intercambio constante de saberes que buscar transformar la práctica pedagógica de los docentes mediante la reflexión crítica para generar conciencia pedagógica.

Según Martínez (2018) señala que la formación docente es “un proceso constante de aprendizaje y desarrollo profesional, sistemáticamente planificado con el propósito de promover, potenciar y fortalecer el crecimiento de los docentes” (p.35). Desde esa óptica, la formación del docente se asume como eje fundamental para fomentar la participación y el compromiso permanente del docente en el proceso de aprender y poner en práctica sus habilidades pedagógicas que respondan a las necesidades e intereses de la sociedad.

Por otra parte, es pertinente destacar que, desde estos espacios de intercambio de saberes se evidencia como las interacciones de los docentes se encuentran profundamente permeadas por las vivencias y experiencias de cada uno. Estas se manifiestan directamente en el accionar de su práctica pedagógica.

En ese mismo escenario, Domingo (2021) sostiene que el docente “se convierte en agente activo de la construcción del saber profesional porque no aplica directamente estrategias preestablecidas sino que las construye a medida para cada necesidad concreta”(p.3). En ese contexto, el rol que desempeñe el docente es imprescindible para promover en sus estudiantes una actitud crítica y reflexiva que los ayude a desarrollar sus habilidades y destrezas para adquirir un aprendizaje significativo. Para ello, el considerar la práctica reflexiva como pilar fundamental de una formación docente constante permitirá estimular el desarrollo de la capacidad del docente para cuestionarse en torno a su práctica formativa.

En esa línea, Freire (1997), subraya que “enseñar no es transferir conocimientos, sino crear la posibilidades para su propia producción o construcción” (p.1). Este enfoque plantea que el docente no debe verse como un simple sujeto transmisor de conocimientos, sino como un facilitador donde en comunidades de aprendizaje se construya el conocimiento desde su

experiencia, vivencia y reflexión del contexto. De tal manera, que la puesta en práctica de un constante ejercicio reflexivo conlleva hacia un desarrollo de la conciencia pedagógica donde el docente no solo fortalezca sus habilidades pedagógicas, sino que impulse a repensar constantemente del cómo esta abordando el proceso de enseñanza y aprendizaje para adaptarlo a las nuevas transformaciones que demanda la sociedad y el contexto educativo universitario. Dentro del proceso educativo, la formación docente ha girado en torno a prácticas pedagógicas tradicionales, enmarcadas en escenarios de acciones donde los docentes se ven en la necesidad de cubrir todos los contenidos programáticos de diversas asignaturas, trayendo como consecuencia que los docentes sean sujetos pasivos y autoritarios que imponen a los estudiantes qué y cómo aprender.

Según Domingo (2021), la formación docente “debe trascender el paradigma técnico-racionalista que subyace en este docente que produce una separación entre teoría y práctica en la profesión docente”(p.4). Desde esa perspectiva, la puesta en práctica de este modelo impide el desarrollo de estrategias pedagógicas para impulsar una educación basada en proponer una formación docente orientada hacia la práctica reflexiva, donde el docente sea consciente de que pertenece a una nueva sociedad del conocimiento que requiere de una gran cantidad de competencias y habilidades para lograr crear ambientes de aprendizaje en trabajo colaborativo, participativo y reflexivo.

En el contexto de la formación universitaria, la autora desde su amplia trayectoria y experiencia profesional ha evidenciado y experimentado como los procesos formativos suelen estar enfocados en prácticas pedagógicas tradicionales donde los docentes en su pleno ejercicio, cumplen con sus temas programáticos definidos por un modelo curricular, restando importancia a la implantación de estrategias de enseñanza y aprendizaje que promuevan espacios de aprendizaje, donde se implemente la reflexión como una estrategia para rescatar la base reflexiva del ser docente. Esa constante dinámica, ha traído como consecuencia que los docentes replanteen sus procesos formativos al mostrar preocupaciones inmediatas sobre el cómo se esta abordando el aprendizaje, el cómo se enseña y cómo se aprende.

Ante el escenario planteado, se puede afirmar que desde la Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG), en su constante dinámica y compromiso con el fortalecimiento de la práctica pedagógica del personal académico, y en función de actualizar su malla curricular, ha generado y promovido una serie de iniciativas que giran en torno a la formación continua y permanente de los docentes en cuanto a estrategias formativas. De esa manera, la universidad

a través de sus programas y cursos académicos busca dejar a un lado el paradigma tradicionalista promoviendo un enfoque reflexivo y dialógico entre docentes, con el propósito de plantear la transformación educativa en instituciones académicas universitarias. Este contexto apertura una brecha entre la formación docente y la puesta en práctica de la conciencia pedagógica que no solo limita a los docentes a mejorar continuamente en procesos formativos, sino que lo limita en el desarrollo de una práctica reflexiva, contextualizada pero sobre todo transformadora.

Desde esta perspectiva, existe una necesidad urgente de replantear y repensar la formación docente, así como la manera en que se incorpora la práctica reflexiva en estos procesos formativos aunado a la reconfiguración de un perfil que responda a los desafíos de la educación universitaria.

Esta propuesta implica repensar los programas formativos dentro del contexto universitario para que integren experiencias reales, espacios de diálogo y estrategias que articulen teoría y práctica de manera significativa. De allí surgen las preguntas: ¿De qué manera la práctica reflexiva puede transformar la formación docente? y ¿Cómo influye la reconfiguración del perfil docente hacia una práctica reflexiva? El propósito de este ensayo es repensar la formación docente desde la práctica pedagógica en el contexto universitario, con el fin de generar propuestas que transformen las prácticas formativas en instituciones de educación universitaria, integrando la reflexión como eje integrador para contribuir con el desarrollo de la conciencia pedagógica en docentes universitarios. Para ello, se revisarán diversas concepciones sobre la formación docente, el perfil del docente, la práctica reflexiva y el desarrollo de la conciencia pedagógica, como fundamentos esenciales para avanzar hacia un modelo transformador en los procesos formativos del personal académico.

Este ensayo, se encuentra estructurado en tres apartados denominados: 1- Panorama de la formación docente en el contexto universitario; 2- La práctica reflexiva y su vinculación con la conciencia pedagógica; 3- Reconfiguración del docente reflexivo

DESARROLLO DE LA REFLEXION

Panorama de la formación docente en el contexto universitario

La educación representa la síntesis de los aspectos políticos, culturales y sociales que configuran el desarrollo humano en la sociedad. Desde esa visión, el docente actual debe adentrarse en las transformaciones del proceso educativo y tomar decisiones certeras en torno

al rol que ejerce dentro del aula de clases, evaluando su desempeño profesional en cuanto a su participación en la construcción del conocimiento pedagógico. En ese sentido, la búsqueda de la participación del docente se torna prioridad antes una sociedad inmersa en constantes cambios y evaluación. Por esa razón, resulta pertinente impulsar un modelo curricular centrado en el docente y la práctica reflexiva como elemento clave para construir su propio aprendizaje, donde la capacidad crítica, creativa y reflexiva generen entornos de socialización y diálogo a través del aprendizaje colaborativo y trabajo continuo que integren actividades de formación docente para fortalecer su práctica pedagógica.

Al respecto, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000) plantea el “derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones” (p.37). Desde una perspectiva pedagógica, queda expuesto el derecho de los docentes a una educación permanente como proceso continuo y sistematizado; y el compromiso del estado de garantizar las condiciones necesarias para alcanzar un sistema educativo de calidad.

En consonancia con los principios de una sociedad democrática, participativa y protagónica, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, ha impulsado desde el año 2009 hasta la actualidad, diversas políticas orientadas a fortalecer la formación permanente del docente en el contexto universitario. Ahora bien, actualmente estas iniciativas reconocen la importancia de integrar la práctica reflexiva para fortalecer la práctica educativa transformadora en consonancia con los lineamientos del (MPPEU, 2009).

En ese sentido, la formación continua, deberá responder a los complejos retos y desafíos que enfrenta actualmente el docente, entendida no como una tarea mecánica de transmisión de saberes, sino como una práctica profundamente reflexiva donde convergen saberes, emociones vivencias y experiencias que configuran y enriquecen la práctica pedagógica. Desde ese escenario, tanto el diálogo como la reflexión crítica se convierten en elementos claves para construir procesos formativos significativos.

En ese contexto, el poner en práctica un proceso de reflexión exige preguntarse no solo para qué enseñamos, sino también para qué lo hacemos, lo cual exige de parte del docente una postura crítica y analítica sobre el quehacer docente.

Según Imbernón (1998), consideraba que la formación debía “comportar un cierto grado de innovación en los diseños de planes de formación que se producirán tanto individualmente

como en el grupo que se forme en cada institución” (p.35). Desde esta perspectiva, el énfasis se coloca en estrategias novedosas como la práctica reflexiva atendiendo a las diferencias individuales de los docentes, pero con una visión colectiva de equipo en el contexto académico. Desde esa panorámica, en la Universidad Nacional Experimental desde la experticia de la autora dentro del espacio académico universitario, ha podido identificar, a través de las participaciones constantes en programas de formación docente como facilitadora, algunas situaciones significativas: apatía de los docentes hacia las estrategias reflexivas propuestas en programas de formación docente; poca seguridad al expresar ideas y opiniones de parte del docente durante el desarrollo de la sesión; poca profundidad al momento de abordar las temáticas planteadas; escasa vinculación de los temas tratados en relación al empleo de prácticas reflexivas, carencia de estrategias didácticas para abordar sus unidades curriculares.

Asimismo, se evidencia en los docentes una marcada inquietud por acceder a cursos de formación permanente que les permitan actualizarse y mejorar su práctica pedagógica en el contexto universitario. Al respecto, Guevara (2018) señala que:

Los docentes universitarios se ocupan fundamentalmente en actualizarse en su área disciplinar, en muchas ocasiones de forma autodidacta, olvidando conocer y dominar el campo de la pedagogía y la didáctica; donde se les provea las herramientas necesarias para la eficiencia del proceso formativo que ellos desempeñan en las aulas de las universidades (p.3).

Desde esa visión, si bien es loable que los docentes universitarios busquen mantenerse actualizados en sus respectivas disciplinas, esta tendencia revela una fragmentación preocupante en su formación profesional.

Por otro lado, la dedicación casi exclusiva al saber especializado, muchas veces de manera autodidacta, ha dejado en segundo plano la importancia de la pedagogía y la didáctica, pilares fundamentales para una práctica educativa verdaderamente transformadora. Esta omisión no solo limita la capacidad del docente para generar procesos de enseñanza significativos, sino que también se mantienen modelos instruccionales centrados en la transmisión de contenidos, limitándolos hacia una formación integral que promueva el pensamiento crítico, la intersubjetividad y el diálogo.

Según Schutz citado por Hernández y Galindo (2007) la intersubjetividad, “se construye considerando al otro y en interacción con el otro, lo que ocurre en el mundo de la vida cotidiana” (p.234). En ese orden de ideas, cuando se hace mención a la intersubjetividad, se refiere a algo que va más allá de ideas abstractas, es decir, lo que se construye entre personas, en el día a día,

al reconocernos mutuamente y compartir experiencias. En el ámbito educativo, esto implica reconocer que el docente no aprende ni piensa en aislamiento. Su pensamiento crítico se nutre de espacios de socialización e intercambio de saberes, donde el diálogo, la escucha activa, la reflexión compartida y la apertura a lo que el otro dice y siente permiten una transformación profunda del ser como docente.

El análisis de lo expuesto permite visualizar desde una perspectiva reflexiva que se debe emprender urgentemente un plan de formación, que tome en consideración las necesidades e intereses de los docentes, en cuanto a promover mediante espacios de socialización escenarios reflexivos y de aprendizaje colaborativo. Este plan, deberá proporcionar a los docentes diversas herramientas y estrategias para el abordaje de estrategias reflexivas que generen una conciencia pedagógica y una transformación del ser como docentes.

Al respecto, Pérez (2024) expresa que el impacto del aprendizaje colaborativo dentro del proceso educativo “se considerara desde diferentes perspectivas, como el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, la mejora de la motivación y la participación de los estudiantes, y el fomento de una mentalidad colaborativa” (p.5). En ese sentido, una visión de aprendizaje colaborativo permite conformar dentro de los espacios académicos comunidades de aprendizaje que se reúnen, con la finalidad de lograr una conciencia social, crítica y reflexiva sobre un tema de interés para generar aprendizaje significativo.

Para Halanoca (2024) el aprendizaje significativo en la educación superior “es un enfoque pedagógico que se centra en la comprensión profunda y la aplicación activa del conocimiento por parte de los estudiantes” (p.1720). En ese sentido, es necesario que el docente promueva en sus estudiantes un pensamiento crítico y el desarrollo de sus capacidades generando experiencias educativas significativas mediante el diálogo e intercambio de saberes donde, el proceso de reflexión se constituye en un ejercicio fundamental para el desarrollo de sus potencialidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde esa perspectiva, en aras de ir hacia un proceso de actualización pedagógica, los docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo y especialmente quienes ejercen la docencia universitaria se ven convocados a asumir con responsabilidad los desafíos del presente, transformando sus prácticas profesionales desde una mirada crítica y reflexiva.

Por otro lado, en numerosas universidades hispanoamericanas, los procesos de enseñanza y aprendizaje no logran incidir positivamente en la calidad de vida de los ciudadanos, debido a

que las exigencias cambiantes del entorno social conducen a la formación de profesionales con escasa competitividad (Muñoz et al. 2024).

En el contexto de acelerado avance científico y tecnológico, muchos docentes tradicionales han quedado rezagados frente a las nuevas exigencias del conocimiento, manteniéndose anclados a modelos educativos centrados en la figura del profesor como transmisor único del saber. Según Biesta (2021), refuerza esta crítica al señalar que la educación no debe centrarse únicamente en la adquisición de competencias técnicas, sino en la formación del sujeto como agente ético y político. En este sentido, se hace urgente repensar el perfil del docente desde una perspectiva más dialógica, reflexiva y contextualizada, que reconozca la complejidad del saber y la diversidad de experiencias en el aula de clases.

Desde esa panorámica, se puede afirmar que, en la educación de hoy en día, la figura del docente que solo transmite información ha perdido su lugar. Ya no basta con que el docente conozca los contenidos o que repita conocimientos. Los procesos de enseñanza y aprendizaje son mucho más complejos y requieren de profunda reflexión y cuestionamiento del conocimiento, estableciendo conexiones entre lo que se dice, lo que se piensa y lo que se hace.

Al respecto Martínez (2025) señala que “los cambios en los sistemas de formación docente se han dado en casi todos los países a nivel mundial como respuesta a una clara tendencia de articulación de los diferentes niveles de educación, que conforman los sistemas educativos de las universidades (p.4). Desde ese enfoque, la formación docente ya no puede considerarse como un proceso aislado o fragmentado, sino como parte de un sistema institucional que exige continuidad, diálogo y pertinencia. Además, este proceso ayuda a construir caminos de formación más completos, donde el pensamiento crítico y la reflexión sobre lo que se hace en la práctica y la conciencia pedagógica, se tornan elementos claves que permean todo el recorrido del ejercicio docente.

De tal manera que para que esta transformación sea efectiva, es indispensable que las universidades asuman un rol activo en la revisión de sus modelos formativos, incorporando metodologías dialógicas, el uso de estrategias novedosas y estar abierto en todo momento a nuevas formas de aprendizaje. Estos métodos debe ser eminentemente grupales y participativos, dirigidos al desarrollo de la capacidad reflexiva, de la iniciativa y la creatividad enfocados hacia la búsqueda de soluciones de problemas en comunidades de aprendizaje.

Para Zoro et al. (2024) en su texto Fortaleciendo la colaboración docente: Estrategias para Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAPs) indica que las comunidades de aprendizaje,

“son más que simples reuniones; son espacios dinámicos donde grupos de educadores, en un entorno de confianza y respeto mutuo, tienen la oportunidad de participar en procesos sistemáticos y sostenidos de reflexión estructurada, con la intención de desarrollar su capacidad individual y colectiva de enseñanza para mejorar los resultados de las y los estudiantes (p.4).

En referencia a lo antes planteado, estas comunidades de aprendizaje permiten la apertura a espacios de integración dentro del contexto académico universitario, donde cada docente presenta su mirada hacia el cómo mejorar su práctica pedagógica y de esta manera lograr el desarrollo de habilidades y capacidades para mejorar el proceso de enseñanza, para ello es vital que el aprendizaje se construya en dinámica de interacción docente donde la reflexión crítica pero también reflexiva son los principales protagonistas para transformar el proceso educativo. Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023), propone una visión donde la educación debe garantizar oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, reconociendo que el aprendizaje permanente es esencial para la inclusión, la equidad y la sostenibilidad.

Del planteamiento de la UNESCO, se deduce que el proceso educativo, desde un enfoque crítico y comprometido con la transformación de la educación, plantea que el aprendizaje a lo largo de la vida debe garantizar oportunidades permanentes en los docentes para aprender, reconociendo la diversidad de saberes, experiencias y contextos que cada docente aporta. Esta visión exige repensar la formación docente como un proceso reflexivo, contextualizado y abierto al diálogo, capaz de responder a las complejidades y desafíos dentro de la política educativa.

La práctica reflexiva y su vinculación con la conciencia pedagógica

Frente a los actuales desafíos que presenta la educación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, la práctica reflexiva se convierte en una estrategia para la formación de un docente con oportunidades para el mejoramiento de su práctica pedagógica y para el desarrollo de una verdadera conciencia pedagógica. Esto implica que el docente debe tomar conciencia de la necesidad de asumir su formación permanente como un proceso, en el cual el mismo se reconoce como sujeto activo que parte de sus potencialidades y su proceso de actualización para ejercer el rol que tiene dentro de la sociedad como sujeto transformador de su práctica educativa.

Ahora bien, reflexionar sobre lo que acontece en el aula de clases, implica un proceso de cuestionamiento sobre el accionar de la práctica pedagógica, en el que se analiza cómo se vincula la teoría con la práctica. Este ejercicio, permite a los docentes asumir una postura

reflexiva frente al diálogo permitiéndole reconocer sus creencias, valores y actitudes, con la finalidad de generar espacios de intercambio de saberes y escenarios de enseñanza que promuevan la reflexión, el aprendizaje significativo y la transformación de sus procesos formativos.

Desde esa perspectiva, Badilla, Ramirez y Rojas (2015) comentan que la conciencia pedagógica “induce al futuro docente a incorporar su historia de vida desde su pensar y sentir fundamentalmente (p.21). Así, la formación docente constituye una vía donde se interrelaciona las experiencias y vivencias de los docentes con su práctica pedagógica, de manera que le permita integrar todos estos elementos para fortalecer sus estrategias formativas y transformar su realidad cotidiana.

Esto ratifica, la importancia del generar espacios de dialogo e intercambio de saberes, donde el conocimiento se integre hacia la participación protagónica pero también reflexiva y crítica. Asimismo, se fortalece la interacción entre experiencias pedagógicas, la reflexión critica y el conocimiento.

Según Domingo (2021), señala que la práctica reflexiva constituye hoy una opción formativa innovadora que articula profunda y significativamente el conocimiento teórico y el conocimiento práctico en los docentes que buscan mejorar su desempeño profesional (p.1). De allí, la pertinencia de considerar el ejercicio reflexivo para transformar las experiencias y vivencias en aprendizaje significativo, donde se interrelacione la teoría y la práctica que permitan a los docentes repensar en como abordan la acción educativa

Por otro lado, autores como Lujan y Llanos (2025), destacan que la reflexividad, favorece la conciencia sobre el ejercicio docente, mejora el ambiente laboral y promueve el aumento del control sobre las emociones, integrando teoría, práctica y contexto en su quehacer educativo. Este enfoque permite comprender la práctica reflexiva no solo como una estrategia metodológica, sino como una herramienta de transformación personal y profesional.

Es necesario tener en consideración el papel tan preponderante que tiene la reflexión crítica dentro de la práctica reflexiva, dado que, desde el punto de vista de Lizana y Muñoz (2022) sostiene que “la reflexión crítica sobre el propio desempeño permite el desglosamiento analítico de la práctica profesional, potencia el auto-aprendizaje y el carácter investigador de un docente”(p.3). Estos autores señalan que, cuando un docente se detiene a pensar críticamente sobre lo que hace en el aula de clases, sus decisiones, aciertos y desaciertos; apertura una puerta valiosa hacia su crecimiento profesional.

Ahora bien, como parte de la práctica reflexiva se propone una visión integral del proceso formativo docente, articulando cuatro dimensiones interdependientes que configuran un modelo transformador de la formación del ser docente como fundamento de la conciencia pedagógica. Para ello se menciona cuatro elementos importantes:

1-Formación del ser como docente

La formación pedagógica implica que se vincule experiencias y vivencias con la práctica educativa. Al respecto, Tardif (2004) subraya lo siguientes:

“el saber enseñar, en la medida en que exige conocimientos de la vida, saberes personalizados y competencias depende de la personalidad de los actores, de su saber hacer personal, tienen sus orígenes en la historia de vida familiar y escolar de los profesionales de la enseñanza”. (p.59)

El autor, subraya la importancia de interrelacionar las experiencias familiares y escolares para transformar la realidad, desde las historias de vida de cada docente. Desde ese enfoque, se evidencia la puesta en práctica de valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la esencia de cada docente, para fortalecer sus habilidades y destrezas para enriquecer y lograr un aprendizaje reflexivo en sus estudiantes.

2-Perspectiva Reflexiva

La práctica reflexiva se considera un puente entre el contexto educativo y los docentes, ofreciendo amplias oportunidades para cuestionar su acción pedagógica. Desde esa visión, Según Ramos (2013) expresa que “para llevar a cabo un pensamiento crítico reflexivo, se quiere que el docente sea lo suficientemente crítico en cuanto a sus propias ideas, planes de acción y conclusiones” (p.29). Por lo tanto, se puede considerar que el pensamiento reflexivo implica una deconstrucción del saber y quehacer como docentes. En ese sentido, lo que se busca es que el docente no se vea inmerso en prácticas pedagógicas tradicionales por lo que debe considerar el proceso reflexivo como parte de un conjunto de estrategias para fortalecer la formación docente.

3-Diálogo Pedagógico

Esta estrategia pedagógica permite fortalecer los procesos formativos de los docentes en cuanto

a la interacción en comunidades de aprendizaje para fomentar la actitud crítica en le personal académico. Según, Canabal, García y García (2017) señalan que “las posibilidades de fomentar la crítica en los futuros docentes se amplían con la práctica de indagación dialógica, entendida como la oportunidad de construir juntos el conocimiento a través del diálogo”(p. 3). Desde ese contexto, al socializar de manera activa y expresar opiniones e ideas sobre temas que sean de interés compartido, se logrará aprender a desaprender para reaprender una nueva perspectiva de la formación docente.

4. Conciencia pedagógica

La conciencia pedagógica se configura como un proceso reflexivo que estimula el quehacer como docentes al fomentar una comprensión profunda de la práctica educativa. En sentido, Badilla, Ramirez y Rojas (2015) proponen la triada del “sentir, pensar y actuar durante el proceso de formación docente”(p.20), destacando que trabajar sobre estos tres elementos durante la formación docente permiten desarrollan la sensibilidad y el compromiso con la realidad reconociéndose como sujeto activo frente al acto educativo.

Por lo tanto, el reflexionar no debe concebirse como un acto aislado ni intelectual mas bien, el proceso de reflexión sobre la práctica debe considerarse una herramienta clave para la acción, en el que se descubre cómo aprendemos y del cómo enseñamos. Ahora bien, trabajar con estos tres elementos constituye una de las vías fundamentales para cultivar la conciencia pedagógica, entendida como la capacidad de comprender, interpretar y mirar la realidad dentro del contexto educativo para transformarla desde los espacios académicos.

En consecuencia, a partir de lo expuesto anteriormente, la autora considera importante comprender la interrelación de estos cuatro elementos, que permitirán develar un modelo de formación del ser docente que trasciende de la práctica tradicional hacia un enfoque de reflexión del ser docente. De esta manera, se podrá trabajar en el desarrollo de las habilidades y destrezas en contexto universitario del personal académico, donde el sentir, pesar y accionar sean los principales protagonistas hacia ese perfil que se requiere para el docente universitario.

Reconfiguración del docente reflexivo

Actualmente la educación se enfrenta a múltiples retos y constantes transformaciones, lo que exige que el docente cuente con un perfil que de respuesta inmediata a los distintos cambios

que emergen en su contexto. Desde esa visión, se vuelve imprescindible replantear el perfil docente actual, con el propósito de generar respuestas ante situaciones que se presenten en el aula de clases.

Ante ese escenario, es pertinente reflexionar sobre la forma en cómo los docentes abordan sus procesos formativos. Tomando como referencia la participación y el compromiso permanente del docente en su proceso de aprender.

Es indudable que cada docente construye sus propios conocimientos en función de sus necesidades e intereses abordando las diversas problemáticas que se presentan en sus salones de clases, donde las dimensiones del hacer, ser, convivir y aprender juegan un papel fundamental para articular su formación docente con el desarrollo de una conciencia pedagógica.

De esta manera, es fundamental que se plantee el reconsiderar como se define el perfil profesional del docente en el actual sistema educativo universitario, donde se pueda redefinir y redescubrir el significado ser docente y su quehacer como docente. En consecuencia el docente, debe emplear estrategias reflexivas para promover su capacidad de discernimiento partiendo de su experiencia y su formación continua.

Desde esta perspectiva, los procesos reflexivos del docente deben ir enmarcado hacia la reflexión de su propia existencia. Según (Shulman 1987; Shulman 2005) citado por los autores Torres, Yépez y Lara (2020) plantean que la reflexión “es un conjunto de procesos a través de los cuales el docente aprende de la experiencia...” (p.4). En este sentido, el docente reflexivo no solo enseña, sino que también aprende de su propia práctica, la cuestiona, la resignifica y la convierte en un saber pedagógico conectando la teoría con la experiencia, creando espacios de diálogo colectivo y promoviendo respuestas adaptadas a las necesidades del entorno.

Desde esa perspectiva, reconfigurar un nuevo perfil del docente reflexivo, implica reconocer la necesidad de transformar su rol tradicional en uno más crítico y reflexivo, que este orientado para mejorar constantemente su práctica pedagógica. En suma, ese perfil se construye a partir de una serie de características que emergen de las reflexiones experienciales de la autora, desarrolladas a lo largo del ensayo. A continuación, se presentan las siguientes características: Transformar la experiencia en un proceso reflexivo, de manera que el docente no solo vive esas situaciones educativas, sino que también las analiza sistemáticamente, las interpreta y las transforma para crear conocimientos pedagógicos.

Según Jaramillo y Herrera (2022), señala que la reflexión “consiste en la profunda introspección

por parte del individuo en el universo de su propia experiencia, un ámbito repleto de significados, valores, intercambios simbólicos, conexiones emocionales, intereses sociales y contextos políticos” (p.389). Estos autores plantean que cuando un docente se involucra en un proceso de reflexión sobre su propia experiencia, se convierte en un sujeto activo en la construcción de saberes. Al cuestionar críticamente su práctica, no solo reconoce su rol como docente, sino que también desarrolla habilidades para analizar, interpretar, comprender, crear y transformar su práctica profesional y personal.

Fomentar la conciencia crítica en su rol como docente, a través de apertura de espacios reflexivos donde cada docente se involucre activamente en la reconstrucción activa de sus experiencias educativas, formulándose una serie de preguntas que lo interpelan desde las dimensiones del ser para profundizar con el propósito de que se abra una posibilidad de una comprensión más profunda sobre su quehacer pedagógico. Al respecto Perrenoud (2004), señala que la reflexión sobre la acción significa “que reflexionar sobre la práctica solo tiene sentido, a posteriori, si es para comprender, aprender, integrar lo que ha sucedido” (p.31).

En este proceso de reflexión pedagógica, los docentes buscar mejorar su labor como docente cuando reconocen la necesidad de comprender críticamente el cómo están abordando sus procesos formativos. Este accionar no solo implica una toma de conciencia sobre su práctica, sino también asumir el compromiso de reinventarse en su contexto académico.

Integrar la teoría con la práctica permite que lo que se enseña en el aula tenga un sentido real. Esta interacción ayuda a que los conocimientos sean validados tanto desde la experiencia concreta como desde un pensamiento profundo y riguroso. De esta manera, es posible construir el aprendizaje desde la propia realidad de cada estudiante. Autores como Barros, Paschoal y Vicentini (2020) señalan que “el trabajo pedagógico desarrollado desde la perspectiva de la insociabilidad teoría y práctica, posibilitará la formación de docentes más conscientes de su papel, con condiciones de leer, de comprender y cambiar el contexto escolar en el cual está insertado” (p.14). De esta forma, la conexión entre teoría y práctica no solo fortalece la formación de los docentes, sino que también impulsa cambios a nivel institucional al promover una pedagogía que sea pertinente, reflexiva y comprometida con las realidades locales. De tal manera, que los docentes sean capaces de actuar y reflexionar sobre diversas situaciones que se les presenten en el aula de clases.

Fomentar espacios de diálogo y socialización a través del trabajo colaborativo, como escenarios para construir conocimientos y apertura de nuevas ideas, es una de las características clave del

docente que reflexiona sobre su práctica pedagógica. Según Huancapaza (2024) comenta que el trabajo colaborativo “es un proceso de construcción social de interdependencia positiva, donde cada individuo, en su responsabilidad individual y en equipo, aprende más de lo que pudiera que por individual, por la interacción entre todos los miembros del equipo... (p.2). Así, al reflexionar los docentes en comunidades de aprendizaje fortalecen y desarrollan sus habilidades y capacidades tanto personal como profesional en su proceso de reestructurar su práctica educativa.

Promover el pensamiento crítico, de manera que los docentes puedan desarrollar su capacidad reflexiva para tomar decisiones de manera asertiva frente a situaciones que se le presentan en su contexto académico. Según Castañeda, Pinto y Sojos (2024) señalan que “a pesar de la creciente conciencia sobre la importancia del pensamiento crítico, persiste una problemática significativa en la práctica educativa y es que muchos docentes continúan utilizando métodos y técnicas tradicionales que se centran en la transmisión unidireccional de información” (p.128). En ese sentido, resulta necesario la apertura de espacios de formación y reflexión que inviten a los docentes a cuestionar y repensar sus propias prácticas. Al reconocer las desventajas del enfoque transmisivo, se genera el compromiso de reconfigurar su perfil docente desde una perspectiva crítica y reflexiva.

Proponer la investigación-acción en espacios académicos, como una estrategia para transformar la práctica pedagógica analizando la realidad en la que están inmersos los docentes, invitándoles a la construcción en conjunto de nuevos conocimientos a través de la investigación. Como señala Domingo (2021) “se trata de la interacción con la realidad a partir de la reflexión acción siguiendo una dinámica circular” (p.4). En ese sentido, el autor destaca que la práctica docente no puede entenderse como un conjunto de acciones lineales, sino como un proceso continuo que interrelaciona observación, análisis, reflexión y reinterpretación del contexto. Esta dinámica, permite vincular la investigación educativa con las diversas situaciones pedagógicas que rodean al docente, favoreciendo una comprensión e interpretación más profunda de su práctica educativa.

En consecuencia, este conjunto de características aporta elementos significativos para la reconfiguración del nuevo perfil docente, orientada hacia el ejercicio de una práctica reflexiva que genere conocimientos desde la experiencia. En términos generales, se busca fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes y asumir un rol protagónico y activo en la transformación educativa.

APORTES GENERADOS DE LA REFLEXION

En el ámbito universitario, se considera necesario repensar la formación docente en el contexto universitario desde una perspectiva crítica. Esto implica, diseñar sistemas o modelos de planes de formación continua y permanente que ofrezcan a los docentes oportunidades para aprender y desaprender, dejando atrás los enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos. El objetivo es avanzar hacia un perfil docente que incorpore procesos reflexivos de manera constante vinculando el diálogo con su práctica y la realidad educativa.

La práctica reflexiva constituye el pilar fundamental dentro del proceso reflexivo para fortalecer la conciencia pedagógica, por lo que se convierte en una poderosa estrategia para el desarrollo integral de los docentes.

La reflexión docente implica un compromiso con una mirada profunda y crítica que emerge al incorporar las experiencias y vivencias como elementos claves en la interrelación de la teoría con la práctica. Este proceso permite generar transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al reconocer el potencial de los docentes en su compromiso de integrar el pensamiento y la conciencia críticos en la construcción de sus saberes.

En consecuencia, el docente actual, debe asumir con conciencia la necesidad de reconfigurar su perfil profesional, hacia una postura más reflexiva, crítica y transformadora. Esta transformación implica que el docente debe trascender hacia una nueva sociedad del conocimiento, que exige repensar en su formación profesional y potenciar las dimensiones del ser para lograr una conciencia pedagógica.

En última instancia, integrar estos elementos y enfoques en referencia a la práctica reflexiva, apuntan a promover una formación integral del docente universitario, capaz de responder con sensibilidad, profundidad y compromiso a los nuevos retos de la educación universitaria contribuyendo activamente a la mejora de los escenarios educativos actuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Badilla, I., Ramirez, A & Rojas, K. (2015). *“Conciencia Pedagógica: Una oportunidad para Aprender”*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/7600/760079736003.pdf>

- Barros, M., Paschoal, J., & Vicentini, D. (2020). *La relación teoría y práctica en la formación docente: condición para el trabajo pedagógico*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 15(1), 305–318. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/6198/619864611020/>
- Biesta, G. (2023). *La buena educación en la era de las mediciones. Ética, Política y Democracia*. Obtenido de https://edmorata.es/wp-content/uploads/2023/10/BIESTA.-La-buena-educacion_prw.pdf
- Canabal, C., García, M., & García, L. (2017). *La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado: construyendo un marco conceptual*. Perspectiva Educacional. 56(2), 28–50. Obtenido de https://www.perspectivaeducacional.cl/public/journals/1/articulos_prensa/n56_2/496.pdf
- Castañeda, G., Pinto, B., & Sojos, A. (2024). *Fomentando el pensamiento crítico mediante aprendizaje colaborativo y cooperativo: Estrategias para mejorar la enseñanza*. Revista Scientific, 9(31), 126–143. Obtenido de https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/828/1486
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (2000). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5.453, marzo 24, 2000.
- Domingo, A. (2021). *La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/853/85370365002/html/>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Guevara, Y. (2018). *Repensar la formación permanente del docente universitario en Venezuela*. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. Obtenido de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/formacion-docente-universitario.html>
- Halanoca, D. (2024). *Aprendizaje significativo en la educación superior*. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 8(34). <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1616/2816>
- Hernández, Y., & Galindo, R. (2007). *El concepto de intersubjetividad en Alfred Schutz*. Revista Espacios Públicos, vol. 10, núm. 20, 2007, pp. 228-240. Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/676/67602012.pdf>

- Huancapaza, R. (2024). *Trabajo colaborativo docente en entornos virtuales de aprendizaje*. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 8(34). Obtenido de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642024000301374
- Imbernon, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. España: Graó.
- Jaramillo, C., & Herrera, M. (2022). *El desarrollo profesional docente y la práctica reflexiva*. Universidad Andina Simón Bolívar. Obtenido de <https://abyayala.ups.edu.ec/index.php/abayayala/catalog/view/112/1062/1482>
- Martínez, D. (2018). *Estrategias de formación permanente como objeto de estudio: una experiencia docente en el Liceo Nacional Mina Arriba, sector rural del municipio Caroní*. Trabajo de Grado de Maestría mención honorífica. Universidad Nacional Experimental de Guayana, Ciudad Guayana- Venezuela.
- Martínez, D. (2025). *La formación docente: desde una perspectiva reflexiva*. Universidad Nacional Experimental de Guayana, Venezuela. Revista Copérnico, Vol.22 Num.42 enero-junio,2025. Obtenido de <https://servicio.uneg.edu.ve/crear/index.php/copernico/article/view/443/215>.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU). (2009). *Lineamientos curriculares para Programas Nacionales de Formación (Versión 2.0)*. Caracas: Dirección General de Currículo y Programas Nacionales de Formación.
- Lizana, A., & Muñoz, M. (2022). *Análisis bibliométrico sobre la práctica reflexiva en la formación de profesores*. Obtenido de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052022000300163.
- Lujan, M, & Llanos, M. (2025). *Práctica reflexiva como estrategia docente para el desarrollo de competencias en educación básica: Revisión sistemática*. Horizontes Rev. Inv. Cs. Edu. vol.9 no.36 La Paz mar. 2025 Epub 21-Ene-2025. Obtenido de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S261679642025000100579#B29
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Madrid: Graó. Obtenido de <https://archive.org/details/perrenoud-p.-desarrollar-la-practica-reflexiva-en-el-oficio-de-ensenar/mode/2up>

- Pérez, R. (2024). *Transformando la educación: Innovación y aprendizaje colaborativo. Un enfoque socioconstructivista*. Orinoco. Pensamiento y Praxis,14(2) . Pp. (56-79).. ISSN-L: 3006-8827. Obtenido de [file:///C:/Users/58424/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/9c8fd049-c046-49b6-864f-9b1bdd391276/Dialnet-TransformandoLaEducacion-9666232%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/58424/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/9c8fd049-c046-49b6-864f-9b1bdd391276/Dialnet-TransformandoLaEducacion-9666232%20(1).pdf)
- Ramos, R. (2013). *Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente*. Obtenido de <https://maestrias.clavijero.edu.mx/cursos/MCDEMS/T2/206APPD/modulo2/documentos/ramon-2013-teorias.pdf>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones. Obtenido de https://books.google.co.ve/books?id=QPGH2HxtfFEC&pg=PA25&hl=es&source=gb_s_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Torres, M; Yépez, D; Lara, A.(2020). *La reflexión de la práctica docente*. Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades, núm. 10, 2020 Universidad Nacional de Chimborazo. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/5717/571763429006/571763429006.pdf>
- UNESCO. (2023). *Transformar la educación y formación técnica y profesional para transiciones exitosas y justas: Estrategia de la UNESCO 2022–2029.:* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386166.locale=en>
- Zoro, B., Peña, M., Ipinza, R., & Videla, W. (2024). *Fortaleciendo la colaboración docente: Estrategias para Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAPs)*.

©2026 por el autor. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)