

HACER VISIBLE LA REFLEXIÓN: UNA EXPLORACIÓN DE LA COMPETENCIA REFLEXIVA PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

MAKING REFLECTION VISIBLE: AN EXPLORATION OF REFLECTIVE COMPETENCE FOR TEACHER PROFESSIONALISATION

Recibido: 11 febrero 2026 * Aprobado: 18 marzo 2026

MIGUEL ÁNGEL SAINZ PALAFOX

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

miquelangel.sainz@upaep.mx

Resumen

Se analiza cómo los formadores de docentes conceptualizan el desarrollo de la competencia reflexiva en sus estudiantes. Se entrevistó a docentes responsables de desarrollar la competencia reflexiva en programas de posgrado en una universidad privada. Se realizaron diez entrevistas semiestructuradas desde un paradigma hermenéutico-interpretativo, explorando la evolución de la competencia reflexiva en sus estudiantes. Se identifican siete dimensiones: comprensión de la complejidad educativa, reflexión intra e interpersonal, renuncia a resultados inmediatos, uso de herramientas teóricas, flexibilidad para revisar supuestos,

búsqueda de innovación e implicación profesional. En conjunto, evidencian el tránsito de un pensamiento técnico a uno crítico y situado.

Palabras clave: Competencias, formación, mejora de la educación, práctica docente, Reflexión.

Abstract

This study examines how teacher trainers conceptualise the development of reflective competence in their students. Interviews were conducted with lecturers responsible for developing reflective competence within postgraduate programmes at a private



university. Ten semi-structured interviews were conducted using a hermeneutic-interpretative approach, exploring the development of reflective competence in their students. Seven dimensions were identified: understanding of educational complexity, intra- and interpersonal reflection, willingness to forego immediate results, use of theoretical tools, flexibility to review assumptions, pursuit of innovation,

and professional engagement. Taken together, these demonstrate the transition from technical thinking to critical and situated thinking.

Keywords: improving education, teaching practice, reflection.

INTRODUCCIÓN

Se puede entender la reflexión como un proceso que implica, de manera simultánea, la constante revisión de las propias ideas, las relaciones que se establecen entre distintas variables, la capacidad de reformulación de las preguntas que uno se plantea y las respuestas que se les dan, teniendo en cuenta tanto aspectos afectivos como cognitivos (Anijovich y Cappelletti, 2018; Peña et al., 2021). Así, la reflexión es un fenómeno complejo que exige un proceso activo y deliberado, donde se organicen las ideas a través de la observación, la consideración de diversas opciones y la evaluación sobre cuáles son las acciones más apropiadas según los propios objetivos (Lamas y Vargas-D'Uniam, 2016).

Por otra parte, García-Cabrero et al. (2009) definen la práctica docente como “el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (p. 4). Así, se considera que la práctica docente comprende aquellas acciones (pasadas, presentes o futuras) que los docentes llevan a cabo en el contexto áulico de manera intencionada para que los alumnos aprendan algo (Medina y Mollo, 2021), y que se pueden diferenciar de otro tipo de acciones, como por ejemplo las burocrático-administrativas o las relaciones sociales que establecen con su comunidad (Lamas y Vargas-D'Uniam, 2016).

En este sentido, el proceso reflexivo sobre la práctica docente surge fundamentalmente al buscar respuestas a problemas experimentados por el propio docente, es decir, problemas prácticos

situados en el contexto áulico, y su propósito se dirige hacia la generación de conocimientos orientados a la acción, que se integren con sus prácticas didácticas o pedagógicas (Lamas y Vargas-D'Uniam, 2016). Para que esto sea posible, es necesario partir del reconocimiento de que los docentes cuentan con saberes propios, adquiridos no sólo a partir de su formación inicial, sino también a través de su experiencia laboral, que influyen en su manera de tomar decisiones, definir procesos y evaluar los resultados en su día a día (Castellanos y Yaya, 2013).

La profesionalización del profesorado tiene como uno de sus propósitos superar una visión tecnocrática de la enseñanza, donde el docente no se limite a aplicar mecánicamente un conjunto de conocimientos dados, sino que sea capaz de mejorar su propia práctica, es decir, generar conocimiento situado, con valor aplicado, que le permita atender los múltiples retos de su práctica, a menudo complicados, irrepetibles o adversos, en la medida en que representan problemas propios de un grupo de estudiantes, de una comunidad educativa o de un momento histórico (Elliot, 2000; Fierro et al., 1999; Perrenoud, 2007; Stenhouse, 1990).

Esto significa reconocer que la generación de nuevo conocimiento en el ámbito de la educación ya no se encuentra sólo en manos de las universidades y los centros de investigación (Anijovich y Cappelletti, 2018), lo que puede acarrear una resignificación, e incluso una revalorización, del conocimiento práctico de los docentes. Sin embargo, tampoco se desconoce que el quehacer educativo en general, y la práctica docente en particular, se fundamenta en una serie de principios y técnicas asociadas a una ciencia de la educación, que de manera implícita o explícita nos lleva a elegir y justificar ciertos métodos de enseñanza (Peña et al., 2021).

Para poder encontrar un equilibrio adecuado entre los conocimientos teóricos y prácticos que conforman la subjetividad del quehacer docente, es indispensable indagar sobre sus procesos de formación en diversas etapas de su trayectoria y profundizar en cómo estos les proporcionan espacios adecuados para desarrollar una competencia reflexiva sobre su práctica profesional, permitiendo hacer explícitas las asunciones que subyacen a sus acciones, de modo que sea posible cuestionarlas e intervenir sobre ellas (Castellanos y Yaya, 2013). Así, el presente trabajo parte del fundamento de que la competencia reflexiva es una condición indispensable del perfil profesional docente contemporáneo, que permite la mejora continua de su desempeño al reconocerse como un profesional que no solo aplica, sino que genera conocimiento a partir de su ejercicio cotidiano

(Lamas y Vargas-D'Uniam, 2016). Se podría decir que la reflexión de la práctica consiste en la valoración de las propias acciones para poder transformarlas de modo que estas mejoren (Medina y Mollo, 2021), y la competencia reflexiva sería el grado de éxito con el que el docente es capaz de realizar este ejercicio de reflexión.

De este modo, se argumenta que mediante la reflexión el docente será capaz de comprender mejor los problemas que enfrenta, lo que dará lugar a una justificación adecuada de sus acciones y a una mayor capacidad para tomar decisiones, especialmente cuando es necesario reorientar las estrategias de enseñanza (Castellanos y Yaya, 2013). Asimismo, el docente debe estar en condiciones de sistematizar este proceso para que sea posible reconocerlo como nuevo conocimiento (Anijovich y Cappelletti, 2018). En última instancia, la competencia reflexiva podría vincularse con el éxito del docente en su rol como formador (Medina y Mollo, 2021). Sin embargo, el análisis reflexivo de la práctica docente no puede surgir espontáneamente, sino que requiere de dispositivos intencionalmente dirigidos que lo hagan posible (Anijovich y Cappelletti, 2018; Ramírez, 2020). Es por ello que deben existir espacios específicos para el desarrollo de la competencia reflexiva en la trayectoria de formación profesional de los docentes.

Para fomentar la reflexión de la práctica docente, usualmente se utilizan estrategias como la provisión de espacios de diálogo individual y grupal como instrumento para conocerse y reconocerse en y con el otro (Mata et al., 2020), la autoevaluación, la indagación y la discusión de incidentes críticos (Anijovich y Cappelletti, 2018), la formulación de preguntas especialmente diseñadas para este fin (Fierro et al., 1999), el uso de herramientas como diarios de campo (Castellanos y Yaya, 2013) y la mediación de la reflexión por parte de un tutor más experimentado (Mata et al., 2020).

Como señalan Anijovich y Cappelletti (2018), un dispositivo de formación debe propiciar situaciones experimentales que modifiquen a los sujetos mediante la interacción, fomentando modos de accionar que les permitan adaptarse activamente a contextos cambiantes y apropiarse de nuevos saberes sobre la realidad, los otros y sí mismos. Este tipo de disposiciones únicamente puede lograrse mediante un proceso formativo sostenido a lo largo del tiempo y a través de un esfuerzo conjunto en las distintas experiencias de formación docente (Castellanos y Yaya, 2013). Además, la práctica docente, desde la formación inicial, debe concebirse como un espacio de

aprendizaje intencionado, donde el docente en formación no solo intervenga en el aula, sino que reflexione sistemáticamente sobre su experiencia para generar aprendizajes significativos en su contexto profesional (Ortega-Díaz y Hernández-Pérez, 2015).

Sin embargo, Mata et al. (2020) señalan que el aprendizaje institucional en torno a la práctica reflexiva aún se encuentra en una etapa incipiente, lo que evidencia la necesidad de profundizar en investigaciones que orienten el fortalecimiento de la formación docente en este ámbito. Para contribuir a llenar este vacío, el presente trabajo busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera se expresa la competencia reflexiva en docentes que cursan un posgrado en profesionalización docente orientado al desarrollo de dicha competencia? Por lo tanto, el objetivo que se propone es indagar cómo los docentes que participan en procesos formativos diseñados específicamente para estimular la reflexión crítica sobre su quehacer profesional logran transformar su práctica de manera significativa. A partir de ello, se pretende contribuir a la comprensión de los modos en que los docentes articulan la reflexión crítica con su quehacer profesional, lo que puede orientar el diseño de programas de formación más efectivos para el desarrollo profesional docente.

METODOLOGÍA

ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO

Para responder a la pregunta de investigación, se recurrió a un diseño cualitativo desde un paradigma hermenéutico interpretativo, utilizando entrevistas semiestructuradas como técnica de producción de la información. Desde el paradigma hermenéutico interpretativo se busca describir y dar sentido a las expresiones de los sujetos de estudio en torno a su experiencia relacionada con el tema de investigación (Álvarez-Gayou, 2004). Esto implica tanto interpretar literalmente sus narraciones, como el asumir, por parte del investigador, una disposición para profundizar en el fenómeno de interés a partir del propio proceso de producción narrativa, el diálogo con los sujetos de estudio y el compromiso por reconocer cómo la experiencia personal se distingue y a la vez se entrelaza con el conocimiento que se busca construir (Cárcamo, 2005).

PARTICIPANTES

Los participantes fueron 10 docentes de un programa de posgrado de nivel maestría con orientación profesionalizante en una universidad particular ubicada en el estado de Puebla. Entre ellos, tres son profesores universitarios de tiempo completo y siete son profesores de asignatura.

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional, siendo el criterio principal contar con al menos seis periodos escolares consecutivos impartiendo la asignatura correspondiente. Cabe aclarar que, debido a que estos programas están organizados en cuatrimestres, seis ciclos corresponden a tres generaciones de estudiantes egresados y aproximadamente a dos años naturales, aunque hay docentes que cuentan con hasta diez años de experiencia. Entre los programas en los que se encuentran enrolados los participantes se encuentran la Maestría en Pedagogía, la Maestría en Liderazgo y Gestión Educativa, la Maestría en Desarrollo Humano y Educativo y la Maestría en Tecnología Educativa.

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para la recolección de información se utilizó una entrevista semiestructurada como instrumento, diseñada con el propósito de explorar la percepción de los sujetos de estudio respecto a los procesos de reflexión y transformación que observan en sus estudiantes, derivados de su participación en un programa de posgrado en profesionalización docente.

La entrevista se compone de cuatro apartados. El primero está orientado a recabar datos de identificación relevantes, como formación inicial, género y experiencia docente. El segundo se enfoca en indagar la evolución de los procesos reflexivos de los estudiantes a lo largo del curso, incluyendo los cambios percibidos, la manera en que se evidencian y los factores que los han facilitado o dificultado. El tercero se centra en los cambios concretos en la práctica docente de los estudiantes como resultado del proceso formativo, considerando tanto ejemplos de transformación como su sostenibilidad. Finalmente, el cuarto apartado se dirige a identificar los elementos distintivos del programa de maestría en relación con el desarrollo de la competencia reflexiva.

Cada apartado incluye una pregunta principal y puntos guía que orientan al entrevistador para asegurar la cobertura de los temas clave, permitiendo una exploración profunda y consistente entre los participantes.

Las entrevistas fueron grabadas para su posterior transcripción. En todos los casos se solicitaron los permisos correspondientes y se otorgó el consentimiento informado, haciendo hincapié en la voluntariedad, la no coerción y en la posibilidad de abandonar la entrevista a libre voluntad. En total se registraron 456 minutos de entrevista (7 horas y 36 minutos). La transcripción de las entrevistas generó un documento de 81 cuartillas, en letra Arial 11, interlineado sencillo y con un espacio entre párrafos.

PRODUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN

El proceso de análisis se llevó a cabo mediante un procedimiento de codificación y categorización de la información. En primer lugar, se realizó un proceso de codificación orientado a identificar las ideas temáticas presentes en el discurso de los participantes. Este ejercicio buscó superar un nivel meramente descriptivo de las narraciones, con el propósito de avanzar hacia interpretaciones que permitieran elaborar explicaciones teóricas sobre las experiencias relatadas por los docentes.

La codificación se realizó línea por línea, lo que permitió examinar de manera detallada el contenido de las entrevistas e identificar patrones significativos en los datos. Dentro de este proceso se recurrió a la codificación selectiva, mediante la cual se identificó una categoría central alrededor de la cual se organizaron distintos rasgos y dimensiones analíticas.

A partir de los códigos obtenidos se conformaron categorías que agrupan significados asociados con situaciones, contextos, prácticas, interacciones, comportamientos, opiniones, sentimientos y perspectivas de los participantes en relación con el fenómeno estudiado. La categorización consistió, por tanto, en vincular y organizar los distintos códigos dentro de categorías analíticas más amplias. Este procedimiento se desarrolló a través de un proceso inductivo, en el que las categorías emergentes fueron construyéndose progresivamente a partir del examen sistemático de los datos (Vives y Hamui, 2021).

Para ello se diseñaron dos herramientas principales. La primera, denominada matriz de unidades de análisis, sirvió para registrar fragmentos significativos del discurso de los participantes que contenían ideas clave vinculadas con la temática investigada. Tal como se explicó anteriormente, dentro del marco hermenéutico interpretativo, la labor analítica se centra en desentrañar e interpretar tanto los sentidos evidentes como los implícitos en las narraciones de los participantes. En esta línea, las categorías generadas reflejan interpretaciones profundas que el investigador construye a partir de dichas expresiones.

La segunda herramienta, llamada matriz de categorías, permitió organizar y agrupar las categorías emergentes con base en sus relaciones temáticas, procurando siempre que el resultado fuera claro, coherente y con una estructura analítica parsimoniosa.

RESULTADOS

Se generaron siete categorías de primer orden que dan cuenta de las manifestaciones del proceso reflexivo que, según los participantes, han podido apreciar en sus estudiantes como resultado de su proceso de formación. A continuación, se presenta una breve descripción de cada una de estas categorías.

La primera de ellas fue llamada 'Reflexión como reconocimiento de la complejidad del fenómeno educativo estudiado', y hace referencia a la capacidad que tienen los docentes para reconocer que los problemas que enfrentan en su práctica suelen ser complejos, en el sentido de que interviene una multiplicidad de variables y actores. En esta categoría, los entrevistados enfatizan la resistencia que encuentran en sus alumnos para lograr una ruptura con un tipo de razonamiento simple y unilateral.

[Los estudiantes durante su proceso de formación]... concluyen que a lo mejor esa afirmación que habían hecho no estaba bien planteada, les faltaba mirar otros elementos, y estaba planteada desde una posición. Creo que ese es el momento en que es más evidente que se da el proceso. (MS3)

La segunda categoría fue llamada ‘Reflexión como proceso intra/interpersonal’. En esta categoría se describe la importancia de que los docentes reconozcan su práctica educativa como un proceso situado socialmente, que simultáneamente está influido por sus propias acciones y por las de otros. Esto generalmente los lleva a cuestionar la idea de culpar excesivamente a factores externos (por ejemplo, a los padres de familia) por los problemas que encuentran en su propia práctica. Como alternativa, comienza a aparecer en el discurso del docente un equilibrio entre la influencia de otros (inter) y la que ejerce él mismo (intra) al momento de establecer un plan de acción. “Cuando se dan cuenta de que ‘soy yo’ o de que tengo que mirarme a mí, más bien, es cuando creo que verdaderamente se está dando la reflexión” (MS2). “Es una negociación. Pero ya cuando pasan del discurso de: ‘mis estudiantes no hacen esto’, a: ‘creo que yo no lo propicio’, entonces es cuando también emerge esta característica de una reflexión más profunda” (MS4).

La tercera categoría recibió el nombre de ‘Reflexión como renuncia a resultados inmediatos’, e indica la necesidad de promover en los estudiantes una visión trascendente a largo plazo, en donde sean capaces de comprender el proceso formativo más allá de objetivos concretos, requisitos administrativos y demandas externas. En este sentido, aunque la reflexión de la práctica surge desde las acciones concretas de los docentes y su propósito último es mejorar la práctica, este proceso puede llegar a ser tan complejo que al mismo tiempo exige la capacidad de buscar múltiples explicaciones, planificar, implementar y evaluar acciones. Esto inevitablemente implica dejar espacios para la contemplación intelectual y evitar apresurarse a sacar conclusiones, subordinando la resolución inmediata de problemas prácticos a una reflexión más profunda.

“Están más enfocados en los resultados de la propia intervención que en estos cambios [en su propia práctica]” (MS6). “De que quieren inmediatamente aplicar, o sea, no están pensando en su práctica sino en cómo resolver el problema que a veces no es ni el problema, ¿no?” (MS1).

La cuarta categoría se denominó ‘Reflexión como capacidad de utilizar herramientas teórico-metodológicas para generar explicaciones’, entendida como una evolución en los procesos de reflexión de los estudiantes cuando comienzan a utilizar y dar sentido a planteamientos teóricos abstractos para tomar decisiones en relación con su propia práctica. Es importante destacar que, para los participantes, constituye un obstáculo cuando los docentes recurren únicamente a la

tradición o al sentido común para guiar sus acciones, lo que es percibido como un nivel de reflexión bajo o deficiente. Al mismo tiempo, el uso de herramientas como bitácoras, rúbricas o evaluaciones, típicamente asociadas a la investigación (y no tanto a la práctica), se presenta como un elemento que facilita o potencia la reflexión de la práctica. “Si yo les pregunto: este tema cómo lo vinculas con temas de desarrollo humano, y no me lo pueden argumentar, quiere decir que antes no aprendieron qué es el desarrollo humano para poder argumentar desde ahí” (MS3). “Es como desarrollar un lenguaje que te va a permitir construir mejor tu propuesta reflexiva y tu propuesta de transformación” (MS4).

Por otra parte, la quinta categoría recibió el nombre de ‘Reflexión como flexibilidad para modificar un planteamiento previo’. Aquí, los participantes describen las dificultades que tienen en determinados momentos con algunos estudiantes para que cambien, ajusten, modifiquen o contrasten sus razonamientos. Los estudiantes que son percibidos como tercos o renuentes a modificar sus planteamientos también son aquellos a los que se les adjudica una menor competencia reflexiva. Podría decirse, mediante una analogía, que la reflexión profunda implica movimiento cognitivo. El desplazamiento o transformación de las ideas previas constituye un indicador de ese proceso. Cuando no hay modificación en las concepciones iniciales, la reflexión permanece inmóvil y se limita a un nivel superficial.

Yo creo que muy en el fondo ella sentía que los profesores que trabajaban en esa escuela sí eran personas que, por su edad, no podían desarrollar todas sus potencialidades como profesores, y que ella, como era jovencita —yo creo que tenía menos de 30 años—, entonces como que no veía que pudiera haber cambios. Hacia el final los invitó, les dijo muchas cosas, puso muchas cosas en su proyecto y también ella cambió la perspectiva. (MS2)

Y ahí es donde yo veo el proceso reflexivo, donde el profesor que a lo mejor llevaba 5, 10 o 15 años como docente dice: ‘es que esto no lo había considerado’, ‘es que esto no lo había visto’, ‘esto es algo nuevo para mí’. Ahí es donde empezamos a ver procesos reflexivos en sus expresiones, de ‘yo no me había percatado de esto’, ‘no me había dado cuenta’, ‘es algo nuevo para mí’. (MS4)

La sexta categoría fue llamada 'Reflexión como búsqueda o preocupación por la innovación'. Los estudiantes que cuentan con una buena competencia reflexiva, según los participantes entrevistados, suelen mostrar preocupación por innovar en su práctica educativa, lo cual se relaciona estrechamente con la transformación y mejora de la práctica docente. Dado que la reflexión de la práctica tiene como principal objetivo la transformación de la práctica, resulta lógico considerar que la innovación es una forma de describir esta transición. Asimismo, se observa que la motivación por innovar se convierte gradualmente en un interés sostenido a partir del desarrollo de competencias reflexivas. "Y al final es interesante. Es que me gustó y ahora quiero hacer esto. Cuando les quedan ganas de hacer más, para mí ya dimos un salto impresionante" (MS1). "Yo creo que en muchos también queda como esta parte de seguir haciendo cosas, ¿no?" (ES2).

Finalmente, la séptima categoría es la 'Reflexión como implicación en el quehacer profesional'. Los estudiantes que logran desarrollar una competencia reflexiva terminan reconociendo que, pese a la complejidad que representa su práctica docente, ellos mismos cuentan con un campo de acción concreto y tienen como finalidad favorecer, hasta donde sea posible, el aprendizaje de sus estudiantes. Esto implica un mayor reconocimiento y asunción de la responsabilidad que tienen los docentes como agentes activos del cambio educativo. La implicación personal representa un posicionamiento auténtico respecto a la delimitación de la propia práctica: reconocer qué es lo que se puede hacer dentro de lo que se debe hacer. Esta implicación no se agota mediante acciones rutinarias o mecanizadas, sino que se alcanza mediante una inmersión activa y voluntaria en la práctica docente.

Pues una de ellas es, primero, situarlos dentro de su realidad. Cuando uno los sitúa —o al menos a mí me ha funcionado— desde estos contextos personal, profesional, laboral y familiar, ellos van dándose cuenta y dicen: 'a ver, sí es así, pero primero, ¿qué puedo hacer yo?'. (PS2).

CONCLUSIONES

El presente trabajo se propuso indagar cómo los docentes que participan en procesos formativos diseñados específicamente para estimular la reflexión crítica sobre su quehacer profesional logran transformar su práctica de manera significativa. Los resultados indican siete categorías que ofrecen

una descripción de las diversas formas en que los participantes —quienes cumplen el rol de formadores de docentes— pueden observar, apreciar o incluso explicar cómo se manifiesta la competencia reflexiva en sus estudiantes que, cabe señalar, son docentes en servicio.

Asimismo, el objetivo de indagar cómo los docentes logran transformar su práctica de manera significativa se ve satisfecho en la medida en que los participantes describen cambios observables en sus estudiantes, tanto en la forma en que analizan su quehacer profesional como en la toma de decisiones pedagógicas. Por ejemplo, las categorías relacionadas con el uso de herramientas teórico-metodológicas, la renuncia a resultados inmediatos, la búsqueda de innovación y la implicación en el quehacer profesional dan cuenta de procesos de transformación que van más allá de la reflexión declarativa y evidencian una práctica más consciente, crítica y comprometida.

En conjunto, los hallazgos ilustran las distintas formas en que se manifiesta la competencia reflexiva y permiten comprender algunos de los mecanismos mediante los cuales esta competencia puede incidir en la mejora y transformación de la práctica docente. Siguiendo las ideas de Anijovich y Cappelletti (2018), el contexto de una maestría orientada a la profesionalización docente puede funcionar como un dispositivo que enmarca principios, orientaciones y prácticas dirigidas explícitamente al desarrollo de la competencia reflexiva. Aunque suele reconocerse la importancia del apoyo entre pares, el potencial reflexivo se desarrolla con mayor fuerza cuando existen marcos de interpretación compartidos, mediados por un contexto formativo, una metodología y actores específicos que buscan deliberadamente este propósito.

Por otra parte, autores como Lamas y Vargas-D'Uniam (2016) y Medina y Mollo (2021) enfatizan que la reflexión sobre la práctica docente es un ejercicio racional que involucra dimensiones cognitivas, afectivas y sociales, para lo cual resulta indispensable el desarrollo de habilidades metacognitivas. Dichas habilidades pueden potenciarse con el apoyo de un tutor, de otros docentes y de los propios estudiantes. Esto puede observarse en distintas categorías identificadas en este estudio, por ejemplo, en el reconocimiento de factores interpersonales o en la capacidad de utilizar herramientas teórico-metodológicas para analizar y transformar la práctica.

Una característica importante de los participantes es que los programas de posgrado descritos están dirigidos a docentes que se encuentran en ejercicio, lo que permite enfatizar el

análisis de situaciones reales en diversos contextos profesionales. Esto facilita procesos de cuestionamiento, indagación, análisis y experimentación, así como la generación de nuevas estrategias de actuación y la reconceptualización de creencias y teorías implícitas (Moreno et al., 2020).

En su estudio, Castellano y Yaya (2013) proponen tres categorías en las que puede observarse la reflexión en docentes en formación: 1) la forma en que el conocimiento pedagógico se utiliza para plantear alternativas de intervención, revisar las propias ideas sobre el aprendizaje y explicar la práctica; 2) la reinterpretación de ideas pedagógicas a partir del estudio de un marco de referencia —en su caso, el socioconstructivismo—; y 3) la explicación de problemáticas educativas a partir del sustento en bases pedagógicas. En el presente estudio, la primera categoría puede relacionarse con la categoría denominada Reflexión como flexibilidad para modificar un planteamiento previo, mientras que las categorías segunda y tercera guardan relación con Reflexión como capacidad de utilizar herramientas teórico-metodológicas para generar explicaciones.

Por otra parte, Lamas y Vargas-D'Uniam (2016) señalan que muchas de las reflexiones realizadas por los docentes tienden a centrarse en descripciones rutinarias de las situaciones de aula, sin incorporar referentes teóricos que permitan analizarlas críticamente. Solo algunos docentes logran examinar el impacto de sus prácticas de enseñanza y utilizarlas como insumo para la mejora continua. Esta descripción resulta congruente con lo que los participantes en este estudio identifican como características de un estudiante con alta competencia reflexiva. No obstante, la presente investigación no tuvo como objetivo establecer niveles de competencia reflexiva, sino más bien identificar posibles indicadores de su manifestación. En este sentido, los niveles propuestos por dichos autores se aproximan a la categoría de Reflexión como capacidad de utilizar herramientas teórico-metodológicas para generar explicaciones, mientras que los resultados de este estudio amplían el panorama sobre lo que puede entenderse por competencia reflexiva.

En el ya citado estudio de Castellano y Yaya (2013), surgió además como categoría emergente la revisión crítica del rol docente. Otros autores (García-Cabrero et al., 2008) han señalado que el profesor puede involucrarse más allá de los roles tradicionalmente atribuidos, propiciando una participación más amplia en las metas institucionales de la escuela. Esto parece relacionarse con las categorías Reflexión como implicación en el quehacer profesional y Reflexión como proceso

intra/interpersonal, ya que ambas apuntan hacia una comprensión de la competencia reflexiva que trasciende una visión meramente técnica o metodológica del trabajo docente. A su vez, la categoría Reflexión como proceso intra/interpersonal recuerda que la práctica educativa se desarrolla en interacción con múltiples actores, que van más allá de la relación docente-alumno e incluyen a padres de familia, autoridades educativas y personal administrativo, entre otros (Fierro et al., 1999; Peña et al., 2021).

Otro aporte del estudio de Peña et al. (2021) se relaciona con la categoría Reflexión como renuncia a resultados inmediatos, en la que se cuestiona el uso irreflexivo de marcos teóricos como el constructivismo, así como la aplicación acrítica de conceptos como estilos de aprendizaje o competencias. De igual forma, la categoría Reflexión como reconocimiento de la complejidad del fenómeno educativo estudiado enfatiza la multidimensionalidad de factores que intervienen en la práctica docente, lo que favorece la toma de conciencia sobre el propio actuar en el contexto educativo (Ortega-Díaz y Hernández-Pérez, 2015).

Los hallazgos de este estudio permiten comprender que la competencia reflexiva en los docentes no puede evaluarse de manera homogénea ni desligada del contexto formativo en el que se desarrolla. Desde la perspectiva propuesta, resulta fundamental reconocer las múltiples formas en que el acompañamiento pedagógico puede potenciar los procesos reflexivos, tanto a través de la autoevaluación individual como del diálogo con otros actores educativos (Medina y Mollo, 2021). Sin embargo, la literatura señala que persisten retos importantes, como la tendencia a emplear técnicas e instrumentos de evaluación genéricos que no consideran las distintas dimensiones que configuran la práctica docente. Esta situación limita el seguimiento de los procesos formativos y favorece una reflexión más expositiva que argumentativa (Peña et al., 2021).

En este sentido, se vuelve necesario avanzar hacia un aprendizaje profundo y situado de la reflexión sobre la práctica, que permita a los docentes asumir un compromiso auténtico con su quehacer profesional. Superar la lógica del 'hacer por hacer' implica revalorizar la innovación pedagógica como un eje articulador de la transformación educativa. De esta manera, el interés por aprender se convierte en una búsqueda constante impulsada desde el interior del propio sujeto (Ortega-Díaz y Hernández-Pérez, 2015). La competencia reflexiva, entendida como un ejercicio de metacognición crítica, requiere que los docentes revisen sus acciones en diálogo con marcos

teóricos sólidos, lo que posibilita una reorientación consciente de sus prácticas pedagógicas (Peña et al., 2021).

Estos elementos refuerzan la necesidad de desarrollar estrategias de evaluación más sensibles a la complejidad del fenómeno reflexivo, capaces de integrar tanto los procesos como los resultados y de reconocer el vínculo indisoluble entre teoría y práctica en la formación docente.

LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Aunque las categorías teóricas descritas en el presente estudio permiten una exploración y comprensión más profunda de lo que representa una reflexión profunda, así como del desarrollo de una competencia reflexiva por parte de los docentes en formación, es necesario considerar algunas limitaciones. En primer lugar, si bien no es propósito de este estudio realizar generalizaciones hacia el conjunto de la población, resulta importante reconocer que la muestra fue limitada, tanto en su ubicación geográfica como en sus características académicas e institucionales. En este sentido, las categorías emergentes representan los elementos considerados más relevantes para el grupo de docentes participantes, así como para las condiciones institucionales en las que se desarrolla el proceso de formación orientado al fortalecimiento de la competencia reflexiva. Por ello, resulta pertinente explorar cómo se comportan estas categorías en contextos diversos, por ejemplo, en procesos de formación inicial del profesorado o en programas alternativos de formación docente.

Aunado a lo anterior, aunque las entrevistas permitieron explorar y profundizar en el fenómeno de interés, en futuras investigaciones sería conveniente incorporar otras fuentes de información, tales como la observación de la práctica docente o el análisis de producciones académicas —por ejemplo, documentos recepcionales, planeaciones didácticas o diseños de intervención—. Asimismo, resulta relevante recuperar la experiencia de otros actores educativos, como los propios docentes en formación, directivos escolares, padres de familia o estudiantes. En este sentido, futuras investigaciones podrían recurrir a diseños colaborativos y multimétodo, así como a estrategias de triangulación de la información, con el propósito de fortalecer y contrastar las categorías descritas en este estudio.

En suma, el presente trabajo busca contribuir al fortalecimiento de la literatura científica que intenta vincular la conceptualización teórica de la competencia reflexiva con evidencias empíricas situadas y comprensivas, que puedan servir como insumo para el diseño de programas de formación más efectivos orientados al desarrollo de la competencia reflexiva en docentes en servicio, así como para la elaboración estrategias que permitan dar seguimiento al desarrollo de la competencia reflexiva en procesos de formación docente.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. L. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Paidós.
- Anjiovich, R. y Capalletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. Espacios en Blanco, *Revista de Educación*, 28, pp. 74-92.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta De Moebio. Revista De Epistemología De Ciencias Sociales*, 23. 204-216.
- Castellanos, S., H. y Yaya, R., E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41, pp. 1-18
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Fierro, C. Fortul B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*, 28. <https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0102202012>
- Lamas, P. y Vargas-D'Uniam, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 2016, 14, 57-78.
- Mata, A. M., Hernández, P. y Centeno, G. E. (2020). Diálogo y reflexión para mejorar la práctica de los docentes. La construcción de una experiencia en el posgrado. *Zona Próxima*, 37,32-52.
- Medina Zuta, P., & Mollo Flores, M. (2021). Práctica reflexiva docente: eje impulsador de la retroalimentación formativa. *Revista Conrado*, 17(81), 179-186.
- Moreno Hernández, O., Pérez Casillas, I., & Martínez Pérez, L. (2020). Reflexión de la práctica: La profesionalización del docente. *Revista Digital Universitaria*, 21(5). 1-9 <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.5.8>
- Ortega-Díaz, C. y Hernández-Pérez, A. (2015). Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente. *RA XIMHAI*, 11(4). 213-220.

- Peña, R. V., Pérez, M. C. y Peña, E. (2021). Formación docente, práctica docente y práctica reflexiva: un reto de formación en las instituciones docentes del nivel superior. *Revista Dilemas Contemporáneos*. 9(1).1-20. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2825>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. colofón.
- Ramírez, M. A. (2020). Gestión educativa y práctica docente: reflexiones sobre la dimensión investigativa. *Ciencia y Educación*, 1(2). 48-64.
- Sevilla, T., C., Sánchez, S., Nauca, R., A., Martínez, E., M. y Vidal, J., M. (2021). Acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva docente. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 5(4). 4430-4447. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.630
- Stenhouse, L. (1990). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Vives Varela, T., & Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación En Educación Médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>.