



Práctica reflexiva en la era digital

LEYDI LORENA VASQUEZ RUIZ
ELIANA CATERINE MOJICA ACEVEDO
SURGEI BOLIVIA CAICEDO VILLAMIZAR

Práctica reflexiva en la era digital

Práctica reflexiva en la era digital / Leydi Lorena Vasquez Ruiz, Eliana Caterine Mojica Acevedo, Surgei Bolivia Caicedo Villamizar — Pamplona: Universidad de Pamplona. 2026.

102 p. 17 cm x 24 cm
ISBN (Digital): 978-628-7656-93-2

© Universidad de Pamplona
© Sello Editorial Unipamplona
Sede Principal Pamplona, Km 1 Vía Bucaramanga-
Ciudad Universitaria. Norte de Santander, Colombia.
www.unipamplona.edu.co
Teléfono: 6075685303

Práctica reflexiva en la era digital

Leydi Lorena Vasquez Ruiz
Eliana Caterine Mojica Acevedo
Surgei Bolivia Caicedo Villamizar

ISBN (Digital): 978-628-7656-93-2
DOI: <https://doi.org/10.24054/new4x574>
Primera edición abril de 2026
Colección Ciencias Sociales y Humanas

© Sello Editorial Unipamplona
Rector: Ivaldo Torres Chávez Ph.D
Vicerrector de Investigaciones: Aldo Pardo García Ph.D

Jefe Sello Editorial Unipamplona: Caterine Mojica Acevedo
Corrección de estilo: Gerly Lissette Corzo Ramírez
Diseño y diagramación: Laura Angelica Buitrago Quintero

Hecho el depósito que establece la ley. Todos los derechos reservados.
Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio, sin permiso del editor.



Práctica reflexiva en la era digital

Leydi Lorena Vasquez Ruiz

Eliana Caterine Mojica Acevedo

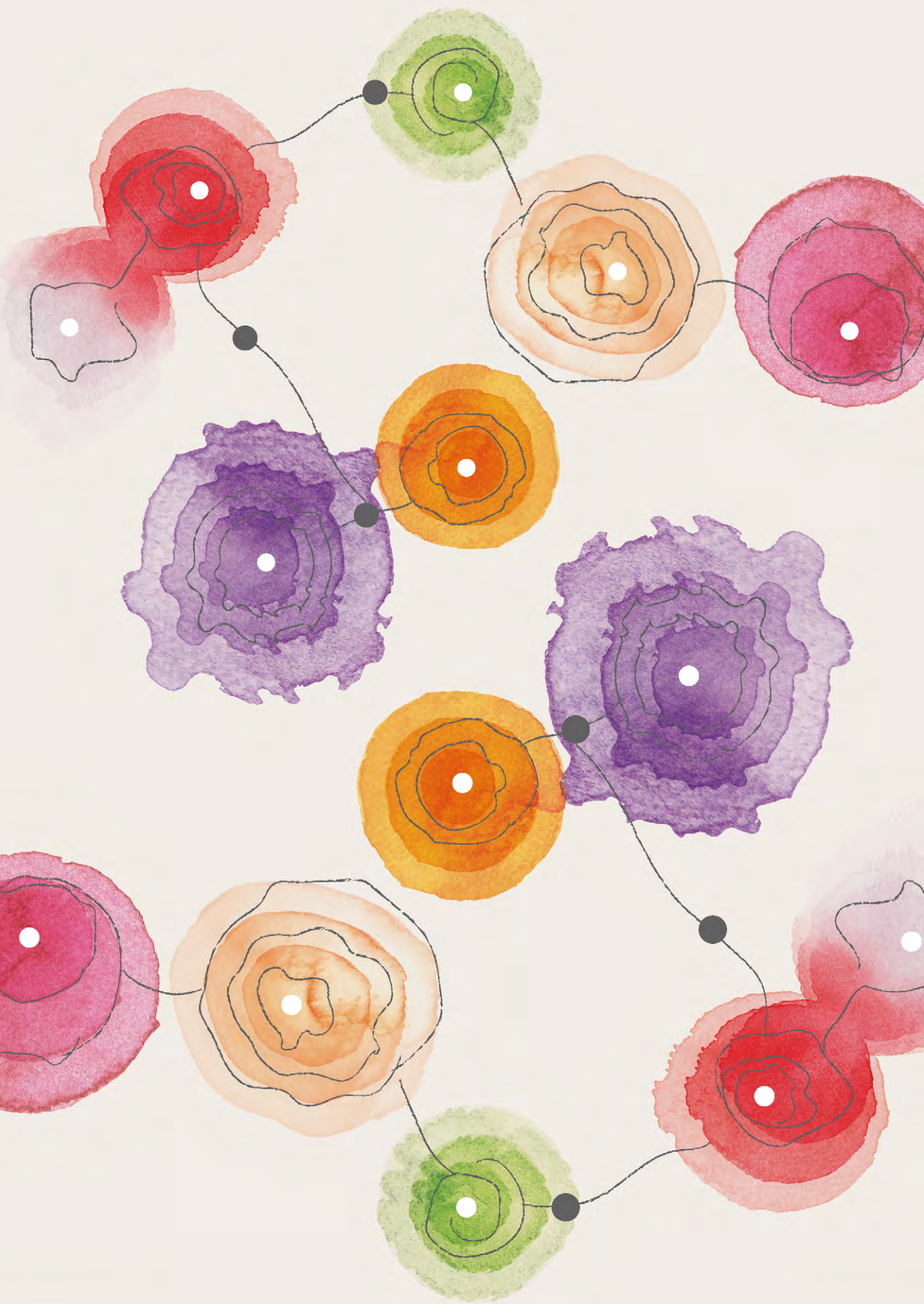
Surgei Bolivia Caicedo Villamizar



“ Formando nuevas generaciones con
sello de excelencia comprometidos
con la transformación social de las
regiones y un país en paz ”



Vicerrectoría de
INVESTIGACIONES
UNIPAMPLONA



ÍNDICE

RESUMEN	9
ABSTRACT	9
INTRODUCCIÓN	11

13 SESIÓN I **APROXIMACIÓN TEÓRICA**

1.1 Aproximación teórica de la práctica reflexiva: Evolución histórica	17
1.2 Aproximación de teorías de Práctica Reflexiva	24
1.3 Modelos y enfoques: Clarke y Hollingsworth, Freire y Schön.....	26
1.4 Aproximación teórica de la práctica reflexiva en el contexto digital	31
1.5 Aproximación teórica: redes sociales como herramientas reflexivas interactivas	39

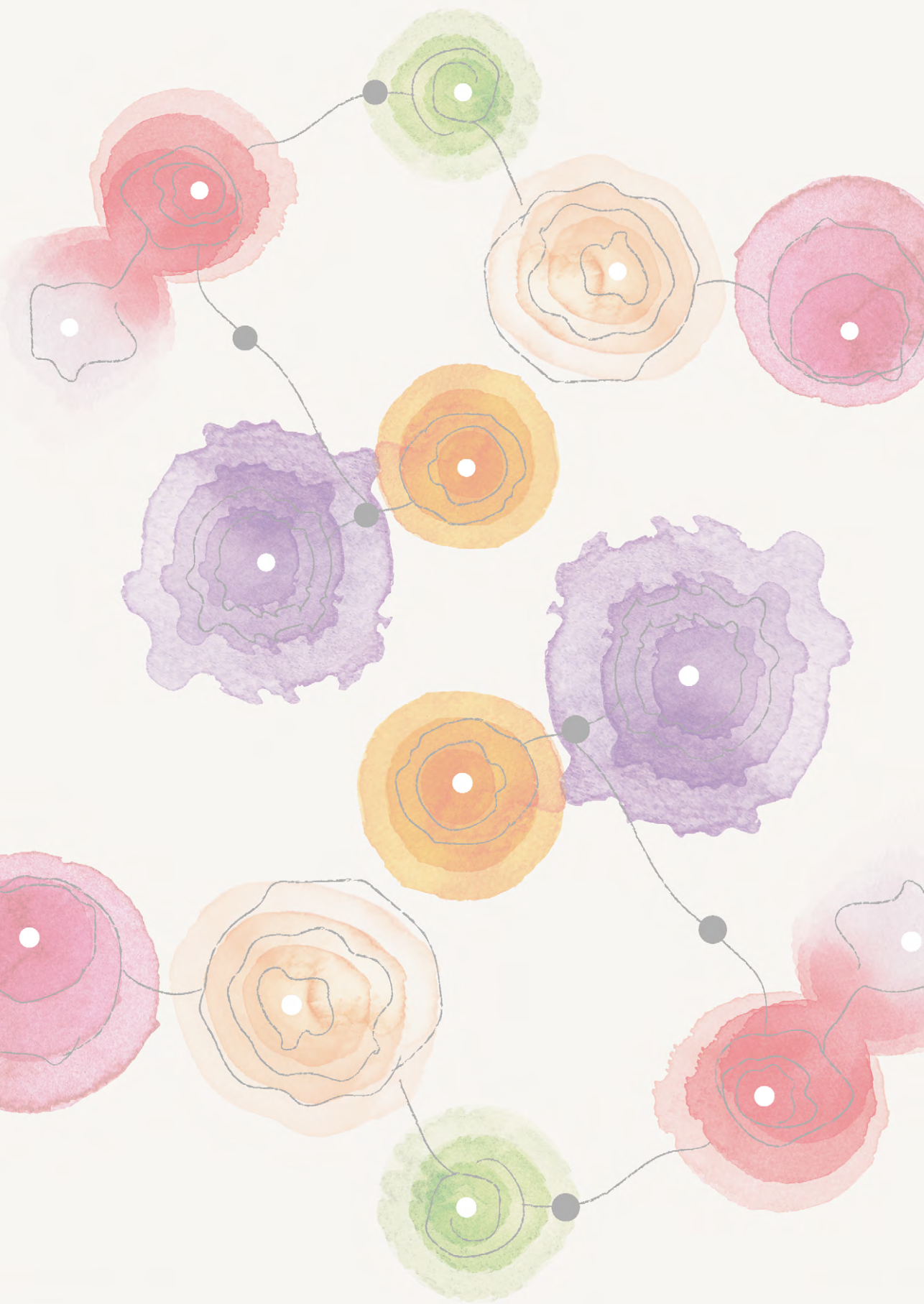
47 SESIÓN II **APROXIMACIÓN PRÁCTICA**

2.1 Aproximación práctica de las competencias investigativas y las prácticas reflexivas en la era digital	50
2.1.1 Metodología Aplicada.	55
2.1.2 Resultados Obtenidos.	55
2.2 Aproximación teórica para la ruta metodológica integrando la interdisciplinariedad y la práctica reflexiva.....	60
2.3 Desarrollo: Ruta metodológica vinculando la práctica reflexiva a un curso específico	67
2.3.1 Fase de reconocimiento y diagnóstico.	67
2.3.4 Evaluación entre pares, autoevaluación, retroalimentación y mejora continua.	76
2.3.5 Socialización de resultados de aprendizaje – reflexión simple y profunda.	77
2.3.6 Interpretación de la entrevista semiestructura -Voces de los participantes.	80

85 SESIÓN III **REFLEXIONES Y METACOGNICIÓN DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA**

3.1 Momentos Reflexivos	87
3.1.1 La práctica reflexiva como un proceso transformador.	87
3.1.2 La integralidad de la tecnología y la reflexión.....	87
3.1.3 El profesor como mediador y sujeto reflexivo.....	88
3.2 La Metacognición en el Proceso Reflexivo	88
3.2.1 Aprendiendo a cómo aprendo a ser docente.....	88
3.2.2 Autorregulación del uso de TIC en el aula.	88
3.2.3 Reconocimiento del valor de reflexionar en el acto de enseñar.	88

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
---------------------------------	----



ÍNDICE TABLAS Y FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Adaptación de la práctica reflexiva de Lavirre (2008)	25
Tabla 2. Modelo interconectado de crecimiento docente por Clarke y Hollingsworth (2002)	28
Tabla 3. Ejemplo de práctica reflexiva en la percepción de Martínez (2023)	32
Tabla 4. Tres categorías de análisis por Alsina et al. (2021)	33
Tabla 5. Procesos de desarrollo de las fases de Ferreiro	56
Tabla 6. Fases estructurales de la reflexión (Aplicable)	57
Tabla 7. Etapas de resultados de aprendizaje aplicando la práctica reflexiva adaptada y sintetizada	62
Tabla 8. Práctica reflexiva: Descripción ejemplos prácticos, retos y desafíos, logros e impactos	65
Tabla 9. Plan organización de clases	68
Tabla 10. Ejemplo del Nivel semántico	70
Tabla 11. Reflexión simple y profunda	78
Tabla 12. Elementos funcionales de la metodología aplicada según los testimonios de los participantes	80
Tabla 13. Herramientas o métodos más efectivos para promover la práctica reflexiva	81
Tabla 14. Influencia de la Práctica Reflexiva en la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras en la era digital	82

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo ATOM. Indagar y analizar la práctica	19
Figura 2. Método R5	21
Figura 3. Síntesis del modelo de gestión sistemática de la formación por competencia	29
Figura 4. Competencias profesionales según Camargo y Castillo (2022)	34
Figura 5. Trayectoria y proceso de tránsito	37
Figura 6. Desarrollo profesional con trabajo “hacia atrás” trayectoria vital (experiencias, prácticas, subjetividades y subjetivaciones	38
Figura 7. Valoración de Metodologías adaptativas.....	41
Figura 8. Redes sociales como fuentes de conocimiento	42
Figura 9. Concepción de las brechas generacionales.....	43
Figura 10. Fórmula dinámica para afrontar la era digital	44
Figura 11. Constructo teórico/ brechas digitales generacionales.....	54
Figura 12. Ruta metodológica antes, durante y después de la inmersión pedagógica.....	64
Figura 13. Uso de la herramienta digital Voyant Tools	71
Figura 14. Análisis del texto “Barba Azul” de Charles Perrault desde la semántica computacional	72
Figura 15. Análisis del cuento desagregado en la funcionalidad de la semántica computacional	72
Figura 16. Clase espejo - Semántica computacional	73
Figura 17. Metodología empleada en la clase espejo	74
Figura 18. Asistentes a la clase espejo.....	75
Figura 19. Nuevas tendencias de enseñanza	75
Figura 20. Ejemplo Caso casuístico “Fenómenos y cambios semánticos”	77

Resumen

Este estudio constituye una obra investigativa y formativa centrada en el papel transformador de la práctica reflexiva en la formación docente, especialmente en contextos mediados por tecnologías digitales, desarrollando un enfoque integral que articula teoría, práctica y contexto. Se aplica el método JAVI (Justificación, Análisis, Verificación e Innovación) para integrar la práctica docente con la investigación, a manera de conclusión, y se resalta el rol del docente como profesional crítico, transformador y adaptativo, capaz de utilizar herramientas tecnológicas con sentido pedagógico y ético, promoviendo una educación inclusiva, contextualizada y de calidad en entornos virtuales e híbridos.

Palabras claves: Práctica reflexiva, metacognición, competencias digitales, formación docente.

Abstract

This study is a research and formative work focused on the transformative role of reflective practice in teacher education, especially in contexts mediated by digital technologies, developing a comprehensive approach that articulates theory, practice and context. The JAVI method (Justification, Analysis, Verification and Innovation) is applied to integrate teaching practice with research. In conclusion, it highlights the role of the teacher as a critical, transformative and adaptive professional, capable of using technological tools with pedagogical and ethical sense, promoting an inclusive, contextualized and quality education in virtual and hybrid environments.

Keywords: Reflective practice, metacognition, digital competences, teacher training.



Introducción

En la realidad actual, la educación enfrenta desafíos sin precedentes debido a la rápida evolución de la tecnología y su impacto en los entornos de aprendizaje y enseñanza. Cada año la tecnología sigue avanzando con herramientas y recursos tecnológicos favoreciendo este sector.

Lo pertinente de dialogar sobre la práctica reflexiva como una herramienta clave para el desarrollo de habilidades y capacidades profesionales en el saber pedagógico, es sin duda alguna, el puente hacia la construcción de experiencias significativas y la generación de conocimiento a partir de procesos reflexivos de las mismas. Este libro es un producto investigativo centrado en explorar cómo los educadores pueden integrar la reflexión crítica con el uso de tecnologías emergentes para la mejora continua de su quehacer docente. Estas experiencias no solo buscan empoderar a los docentes para transformar sus prácticas, sino también promover un aprendizaje más inclusivo, integral, personalizado y significativo para las futuras generaciones de estudiantes conectando lo teórico-práctico y la innovación pedagógica.

Es recurrente y oportuno mencionar la relevancia de la reflexión en la educación; en este sentido se debe comprender la práctica reflexiva como un ejercicio dinámico y evolutivo en la inmersión pedagógica, con un sentido conceptual y praxeológico tanto en lo ético como en el valor humanístico de la enseñanza.

Realizar procesos de reflexión y reconocer la trazabilidad que es formarse en un pregrado para ser un profesional idóneo, es una travesía intelectual constructiva, convirtiéndose en esfuerzos simples y profundos dentro del ámbito educativo, específicamente, en cómo enfrentar los diversos desafíos de la docencia en la era digital.

Este libro investigativo se estructura en dos sesiones: La primera se relaciona con la fundamentación teórica de la práctica reflexiva, en un recorrido desde sus inicios en el Siglo XX hasta la era digital; la segunda parte, se presenta en un proceso práctico a través de la aplicación de la ruta metodológica que es inmersa y adherida a los diferentes procesos de aprendizaje.

Para este proceso investigativo, se opta por el diseño de investigación-acción participativa (IAP), un enfoque metodológico caracterizado por su naturaleza colaborativa y su propósito de abordar problemáticas sociales y educativas. De acuerdo con Lewin (1946), precursor de este enfoque, la IAP se desarrolló a través de un ciclo que combina la planificación, la ejecución y la reflexión, con el objetivo de generar cambios específicos en las realidades analizadas dentro y fuera del aula.

En la investigación se plantea una “Ruta metodológica antes, durante y después de la inmersión pedagógica” aplicada al curso de semántica del programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana en la Universidad de Pamplona, asimismo, se integraron los resultados de aprendizaje para el curso en mención.

Esta metodología describe explícitamente las fases propuestas, tales como: a. Fase de reconocimiento y diagnóstico; b. Consolidación de equipos, encuentros y responsabilidades colectivas; c. Estrategia de articulación de planes de acción y competencia digitales; d. Evaluación entre pares, auto evaluación, retroalimentación y mejora continua; e. Socialización de resultados de aprendizaje, reflexión simple y profunda. Estas fases aplicadas estructuralmente, evidencian resultados y perspectivas de nuevas formas de reconocerle al otro su flexibilidad instruccional y a su vez, proponer estrategias integrales en cómo se está formando la futura generación docente, y qué metodologías flexibles se integran para transformar los espacios sociales y de violencia en la educación colombiana.



SESIÓN I APROXIMACIÓN TEÓRICA

SESIÓN I

APROXIMACIÓN TEÓRICA

Históricamente, la evolución de la práctica reflexiva ha transitado desde los planteamientos iniciales de Dewey (1989) hasta las perspectivas más recientes propuestas por Schön (1983) y Freire (1990). En ese sentido, las teorías destacan la importancia del análisis crítico y la reflexión constante sobre la práctica docente, enfatizando en cómo estos procesos contribuyen significativamente al mejoramiento continuo y a la innovación educativa.

De hecho, resulta imprescindible comprender cómo se han estructurado diferentes modelos y enfoques de la práctica reflexiva. Autores como Clarke y Hollingsworth (2002), consideran el crecimiento profesional docente como un proceso continuo e interconectado que combina aprendizajes internos y externos. También, encontramos aportes como el enfoque liberador de Freire y la reflexión en y sobre la acción planteada por Schön (1989) ofreciendo perspectivas complementarias que enriquecen el debate sobre la reflexión pedagógica.

A su vez, Zeichner (1993) en su artículo *“El maestro como profesional reflexivo”*, plantea que la práctica reflexiva es un proceso fundamental en la formación y el desarrollo profesional docente ya que esta analiza críticamente el ejercicio docente y busca mejorarla. Por su parte, Schön (1998) aborda dos momentos de la reflexión de la acción y sobre la acción para mejorar su desempeño y construir conocimiento a partir de la experiencia. Ahora en cuanto a la primera reflexión en la acción, esta ocurre mientras el profesional está actuando, es decir, cuando está haciendo la inmersión pedagógica, permitiéndole ajustar sus decisiones de manera inmediata ante situaciones imprevistas. Mientras que la reflexión sobre la acción, se realiza después de actuar, ya que se autoevalúa el proceso y es ahí donde se puede generar aprendizajes que fortalezcan la práctica futura.

La integración de la práctica reflexiva en el contexto digital amplía una nueva dimensión a esta discusión, resaltando la relevancia de que las tecnologías emergentes son herramientas fundamentales para la reflexión interactiva entre los agentes del sector académico. Así pues, la inserción de redes sociales y plataformas digitales ofrecen nuevas oportunidades para profundizar en el análisis crítico, promover el pensamiento crítico e integrar la metacognición, esta última permite pensar sobre el saber pedagógico y a su vez autorregularse en qué, cómo, cuándo y cómo aprendemos y enseñamos.

Esta aproximación teórica a la práctica reflexiva busca proporcionar un marco conceptual sólido que permita a los futuros docentes reconocer y valorar la importancia del pensamiento crítico y reflexivo en el saber pedagógico, ya que la capacidad de reflexionar sistemáticamente sobre las propias acciones, decisiones y estrategias pedagógicas no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también facilita la adaptación a contextos educativos diversos y desafiantes, especialmente en un entorno globalizado y tecnológicamente avanzado.

1.1 Aproximación teórica de la práctica reflexiva: Evolución histórica

*“La gran proeza del docente está en mantener la ilusión
y creatividad para su próximo encuentro de aula”*

Lorena Vásquez

La práctica reflexiva constituye una fuente esencial para la construcción de criterios y juicios que orientan el saber pedagógico siendo este un pilar fundamental del proceso de enseñanza. Este enfoque invita a los docentes a cuestionar de manera continua el “cómo”, el “por qué” y el “para qué” de la formación, promoviendo la autocrítica profunda y constante, priorizando el desarrollo de habilidades cognitivas, comportamentales y actitudinales en un futuro aprendiz/estudiante.

En un primer momento, plantearse la conceptualización simple de que la práctica reflexiva se presenta como una herramienta sólida y necesaria para el crecimiento profesional del docente, especialmente frente a los desafíos que emergen en entornos educativos diversos culturalmente y cambiantes por las influencias de otras culturas y la globalización.

Es de vital relevancia que, la práctica reflexiva sea un puente de introspección enfocada a la complejidad objetiva con la responsabilidad y exigencia en el saber pedagógico para las futuras generaciones de licenciados y formadores; ellos no son transmisores de conocimiento, sino facilitadores del pensamiento crítico, aprendizaje autónomo en y para el desarrollo de competencias y habilidades profesionales a partir de la vivencia y experiencia de aulas híbridas en un encuentro pedagógico.

Reconocer que la acción de la reflexión permite a los docentes adaptarse y responder de manera efectiva a estas demandas actuales favoreciendo una educación más equitativa y de calidad, como lo indica las Naciones Unidas (ONU, 2015) con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Apuntar hacia una educación

integral donde el estudiante menos favorecido pueda recibir gratuidad en sus estudios superiores y pueda cumplir con los estándares de calidad en el proceso formativo y profesional, es la responsabilidad de toda institución ya sea de naturaleza privada o pública.

En Colombia la gratuidad en la educación superior se inicia con la implementación de la Ley 2307 (2023) y el Decreto 2271 (2023), esta política tiene como objetivo garantizar el acceso a la educación superior pública sin costo de matrícula para estudiantes vulnerables. Este programa garantiza y exonera la matrícula para estudiantes de pregrado pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, así como para poblaciones en situación de vulnerabilidad, como comunidades indígenas, afrodescendientes y víctimas del conflicto armado. Estas disposiciones buscan reducir las barreras económicas y fortalecer la permanencia estudiantil en las instituciones de educación superior públicas del país, promoviendo el desarrollo humano y la inclusión social.

La correlación de acceder a educación y el hecho de estudiar una licenciatura para quienes de vocación ejercen la profesión de licenciados, implica que la práctica reflexiva se adhiere a reflexionar progresivamente sobre el saber pedagógico, reconocer que, si bien existe la transformación en los procesos formativos en la enseñanza, es importante evaluar los contenidos que se comparten, pero a su vez, comprender las dinámicas que subyacen en el aula, especialmente las interacciones comunicativas entre estudiantes y profesores tales como: La planeación de las clases, actividades interactivas, los resultados de las estrategias pedagógicas implementadas y los resultados de aprendizaje.

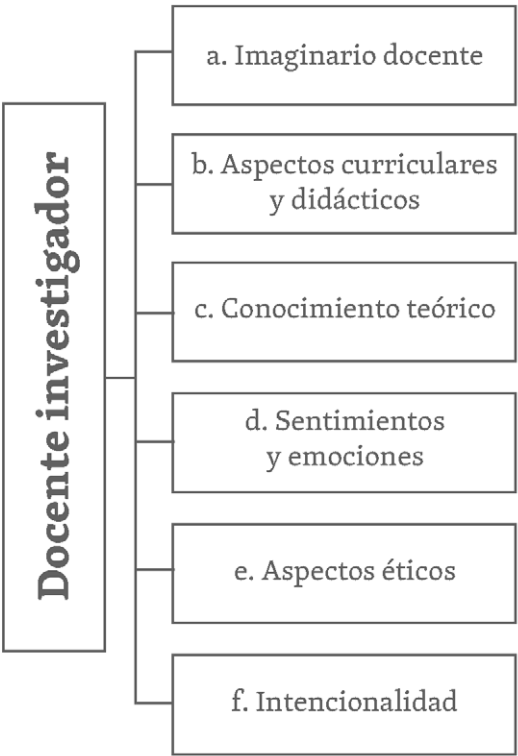
Al abordar las prácticas reflexivas, se hace necesario hacer un recorrido por autores como Schön (1983) y Dewey (1989), quienes son pioneros en reconocer que las prácticas reflexivas van ligadas a las competencias profesionales y cómo estas habilidades se afianzan y potencializan durante el campo de acción.

Otros estudios, como los de Domingo y Gómez (2014) reconocen acciones relevantes como “Sentir, Pensar, Actuar, Reflexionar”

haciendo alusión a que es una herramienta indispensable para el desarrollo profesional específicamente para un docente del siglo XXI. De hecho, se plantea la reflexión como un proceso esencial para conectar el conocimiento teórico con la experiencia práctica, destacando que solo a través de una práctica reflexiva es posible mejorar las competencias y la efectividad en la enseñanza, y la vinculó directamente con las metodologías pedagógicas que favorecen el aprendizaje autónomo y crítico.

También es pertinente retomar a Domingo y Gómez (2014) cuando expresan que la reflexión es como una competencia transversal que potencia las habilidades profesionales, es decir, un elemento adicional en la enseñanza en el saber pedagógico, incluso mencionan que, si bien un docente es reflexivo, el primer momento es ser un docente investigador.

Figura 1
Modelo ATOM. Indagar y analizar la práctica



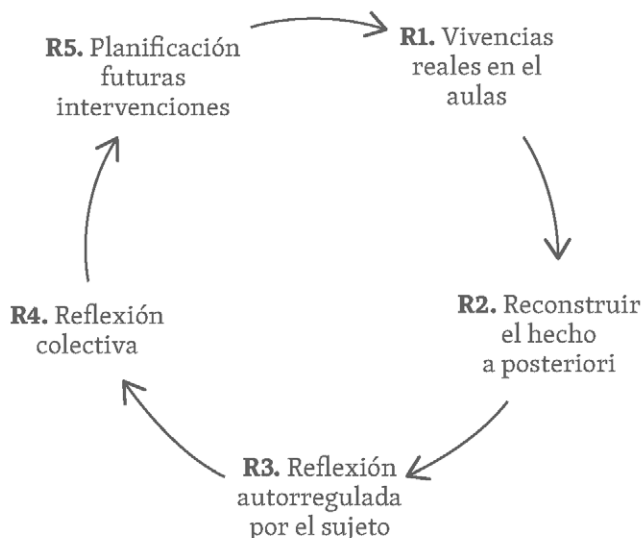
Fuente: Elaboración propia (2024)

En la postura de Domingo y Gómez (2014), se describen los elementos del modelo ATOM y destacan aspectos clave como: el imaginario docente; los aspectos curriculares y didácticos; el conocimiento teórico; las emociones y sentimientos; los aspectos éticos y la intencionalidad. Así mismo, señalan que es fundamental comprender la representación mental del docente sobre su profesión, su postura frente al currículo, los referentes teóricos movilizados en la acción educativa, así como el impacto de las emociones en las prácticas pedagógicas. Además, enfatizan la importancia de los aspectos éticos en la interacción con los estudiantes y la intención educativa durante el proceso:

Imaginario docente: Es necesario conocer la representación mental o teorías implícitas que el docente tiene acerca de su profesión. Aspectos curriculares y didácticos: Cuál es su planteamiento docente, su postura ante el currículum y cómo lo plantea en su aula y con sus alumnos. Conocimiento teórico: Qué referentes teóricos ha movilizado en la acción educativa sobre la cual está indagando. Emociones y sentimientos: Es importante saber qué papel han jugado las emociones, los sentimientos en esa práctica educativa sobre la cual se está indagando. ¿Los sentimientos han pasado por encima del conocimiento teórico? Aspectos éticos: Es necesario descubrir qué aspectos nos mueven en la interacción con nuestros alumnos. Intencionalidad: Cabe saber si la intención de la práctica educativa ha cambiado durante el proceso de práctica educativa. (Domingo & Gómez, 2014, p. 102-103)

Según Domingo (2013, como se citó en Domingo & Gómez, 2014), el Método R5, es un modelo de Práctica Reflexiva que guía la reflexión sistemática a través de cinco fases diferenciadas e integra las fases del profesional reflexivo propuestas por Schön (1983). Este método parte de la práctica y regresa a ella tras un proceso de aprendizaje reflexivo individual y compartido, optimizando el aprendizaje a partir de la experiencia y otros elementos configuradores de esta metodología.

Figura 2
Método R5



Fuente: Elaboración propia (2024).

Domingo y Gómez (2014) integran los instrumentos a la práctica reflexiva en el que se registra el proceso reflexivo y a su vez, estas herramientas están diseñadas para ayudar a los docentes a sistematizar sus reflexiones y aplicarlas de manera efectiva en su labor diaria. El experto Schön (1987), manifiesta que esta práctica contribuye a legitimar el conocimiento profesional vinculando la teoría de la acción con el conocimiento en acción y destacando su carácter constructivo durante la formación docente.

De modo similar, Dewey (1989) asocia la reflexión práctica con la pedagogía activa, diferenciando entre la acción rutinaria y la acción reflexiva. Otra postura sobre la práctica reflexiva es la de McGill (2002), indicando que estimula el aprendizaje profundo y fomenta un proceso continuo de autoconocimiento crítico. A su vez, Freire (1997) manifiesta que la práctica reflexiva es como un proceso liberador para los educadores, permitiéndoles cuestionar y superar los modelos pedagógicos convencionales. Aunque este cambio puede generar incertidumbre, es una oportunidad para transformar la enseñanza desde una perspectiva pasiva a una activa y comprometida, fomentando un enfoque dinámico y crítico hacia el futuro educativo.

Autores como Moon (2008), enfatizan sobre el pensamiento reflexivo, Cinkara et al. (2024) explica la importancia de la retención del aprendizaje cuando se vincula las prácticas reflexivas basadas en el pensamiento reflexivo, es decir, sobre la capacidad que tienen los estudiantes para conservar y aplicar conocimientos en el tiempo

Es necesario enfocarse en estudios de Tallaferro (2005), quien distingue entre prácticas rutinarias y reflexivas. Por su parte, Zeichner (2008), describe la practica reflexiva en tres aspectos: El impacto de la enseñanza en el desarrollo personal, emocional y social de los estudiantes; la influencia en el crecimiento intelectual; y cómo la experiencia educativa transforma la vida de los estudiantes. Según Tafur (2009), la señaló como una herramienta de auto observación y de mantener diálogos críticos consigo mismo, acerca de su pensamiento y sus acciones. Al mismo tiempo, Márquez (2009), plantea que cuando existen situaciones imprevistas, se necesita de una respuesta inmediata y flexible por parte del docente, a pesar de una planificación detallada, el componente espontáneo de las clases crea desafíos que deben resolverse de manera ágil.

En términos de Tagle (2011), la práctica reflexiva permite fortalecer la formación docente, mientras que, Burriel (2010), la destaca como una herramienta que potencia la reflexión profesional. Del mismo modo, Larrain (2010), manifiesta que esta construye conocimiento mediante la resolución de problemas en el quehacer pedagógico buscando promover la innovación y el uso de metodologías efectivas, y para Piaget (1976), la reflexión mejora el conocimiento y las competencias necesarias para orientar la conducta.

En particular, Barreto (2011), recalcó la importancia de la introspección como proceso esencial para mejorar las interacciones en el aula y desarrollar estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades de los estudiantes y explora cómo la reflexión puede transformar la enseñanza mediante un enfoque cualitativo basado en herramientas narrativas. Su investigación muestra que la práctica reflexiva, con raíces en la mayéutica de Sócrates

aproximadamente para el año V a. C, permite deliberar y tomar decisiones fundamentadas, promoviendo la profesionalización docente y el desarrollo de un “habitus reflexivo” (Perrenoud, 2007).

Algo similar ocurre con Almeida (2012), quien sostiene que la práctica como componente curricular que integra reflexión e investigación, se diferencia de la práctica tradicional en el ámbito educativo. Esta debe ser incorporada al diseño curricular desde los primeros años de la formación profesional y mantenerse activa a lo largo de toda la carrera y en el ejercicio profesional. Además, Rodríguez (2013), la destacó y propuso un modelo formativo que integre el acompañamiento sistemático y fomente la reflexión sobre la práctica educativa para mejorar las estrategias pedagógicas incorporando las tecnologías de la información y la comunicación.

Por su parte, Andrade (2013), explora la práctica docente desde la perspectiva de la experiencia y la formación profesional resaltando la investigación reflexiva en el aula y el aprendizaje evaluativo como elementos clave para la mejora educativa. Según Favero (2013), afirma que incorporar las prácticas reflexivas enriquecen la dimensión humana de la educación y promueven la innovación en las experiencias pedagógicas.

Estudios de Barquero (2016), la registra como una competencia crucial para la enseñanza integrando habilidades cognitivas, pedagógicas, éticas y sociales que los docentes afianzan resaltando que, la reflexión permite a los educadores evaluar y ajustar sus prácticas antes, durante y después de las actividades, promoviendo decisiones informadas y mejorando los resultados educativos. A su vez, Porrata (2016), destaca el potencial reflexivo y didáctico de lo experimental centrándose en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo a través de actividades didácticas.

De hecho, todas las posturas ya mencionadas por diferentes autores enfatizan que, la práctica reflexiva es un eje central para transformar la enseñanza, hacer parte de la reflexión en el saber pedagógico y además permite a los docentes construir estrategias efectivas y adaptarse a las demandas del entorno educativo.

1.2 Aproximación de teorías de Práctica Reflexiva

“La práctica reflexiva es el arte de convertir las dificultades en oportunidades de aprendizaje reciprocas entre colegas y el entorno”

Lorena Vásquez

A partir de un estudio realizado en el 2019 como tesis de grado de Maestría en Educación Virtual de la Universidad de Pamplona, se inició el proceso de inmersión e intervención pedagógica en un colegio en concesión por la institución en mención, donde se presentó la tesis denominada *“Prácticas reflexivas en el proceso de enseñanza de la lengua castellana en secundaria del colegio Bicentenario-Cúcuta (Colombia)”* Vásquez (2019), donde se introdujo elementos de adaptación de los niveles de práctica reflexiva.

Si bien, este proceso fue abordado durante el año 2017 y hasta el 2019, se tuvo en cuenta estudios de Larrivee (2008), quien clasifica los niveles de reflexión en la práctica docente en cuatro categorías: la primera, “Pre práctica reflexiva” expresada como la acción que el docente actúa de manera automática durante un proceso de planificación. La segunda, la “práctica reflexiva superficial” vinculante con el enfoque seleccionado, la inmersión de las estrategias, métodos y técnicas pedagógicas para lograr objetivos predefinido considerando las necesidades de los estudiantes, ya prevista a posteriori realizar ajustes y adaptaciones posibles para la inmersión pedagógica. En cuanto a la tercera categoría, la “práctica reflexiva pedagógica” es la representación de conocimiento, teorías, experiencias dentro de un proceso y desarrollo práctico- teórico en el aula y finalmente la “práctica reflexiva crítica”, que es la que el docente realice a partir de la reflexión, comprometiendo la investigación crítica sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Es de aclarar que lo expuesto por Larrivee (2008), indica que el desarrollo de la práctica reflexiva no sigue un patrón lineal, sino que ocurre de manera continua y dinámica permitiendo que los docentes se encuentren en diferentes niveles de reflexión al mismo

tiempo. Este proceso se caracteriza por su naturaleza cíclica y en espiral, lo que implica que los profesores, especialmente aquellos que están comenzando su carrera profesional en el saber pedagógico, necesitan el acompañamiento de colegas experimentados en un entorno que promueva la confianza y el apoyo emocional.

Tabla 1
Adaptación de la práctica reflexiva de Lavirre (2008)

Nivel de Práctica Reflexiva	Acciones asociadas
Pre-práctica reflexiva	Organización presaberes, cognitiva, temática, funcional, planeación general y específica y el reconocimiento de ambiente y espacios de aprendizaje.
Práctica reflexiva superficial	Revisión de actividad lúdica, introductoria, complementos, valorativa, generales y específicas
Práctica reflexiva pedagógica	Desarrollo y acompañamiento de temáticas y socialización, evaluación continua y mejoramiento continuo.
Práctica reflexiva crítica	Acción propositiva de fortalecer la conciencia crítica, valoración de la libertad y la autonomía, la capacidad para argumentar, innovar y sintetizar, acción discursiva y acción reflexiva del antes y el después de la práctica

Fuente: Elaboración propia (2024)

En este sentido, para que el acompañamiento pedagógico pueda considerarse una herramienta efectiva en la mejora de la práctica reflexiva, es esencial sensibilizar a todos los actores educativos, incluyendo docentes, monitores y directivos. La responsabilidad compartida debe estar centrada en el estudiante garantizando que el proceso educativo responda a las nuevas teorías pedagógicas y al contexto sociocultural de los estudiantes, solo así se logra una práctica docente verdaderamente transformadora en el ejercicio docente.

Acentuarse en la reflexión como una herramienta útil y práctica para el profesional, como lo indican Cruz et al. (2024), es la finalidad del ejercicio profesional en conectar la teoría con las realidades, esa es la acción que evoca al profesional a descubrir qué actividades pueden ser de carácter formativo, profesional especializado y académico. En esto, se concreta cuál es la creación de vínculos que se sujetan en el desarrollo de la carrera y qué

habilidades se van aprendiendo y aprehendiendo dentro de la formación académica y la experiencia en el campo de acción.

En realidad, la reflexión va estructurando hilos conductores hacia cómo especializarse en un deber y un hacer (saber pedagógico), en ese recorrido se puede encontrar un punto de convergencia en competencia o ser competente para qué / en qué / por qué /con qué y con quiénes; esa es una línea de conocimiento, destrezas y comportamientos, toda una percepción de criterios que se tejen en el pensar, actuar, hacer y ser del individuo.

Es relevante, integrar la reflexión siendo este un ejercicio práctico en el que el docente debe ser tan responsable con el desempeño y la construcción pedagógica, es decir, un docente puede recibir todas las críticas desde la objetividad de un niño hasta de un adulto mayor, pero para esta acción se requiere es de voluntad y autonomía en qué o cómo buscar elementos que fortalezcan la práctica profesional y reflexiva.

1.3 Modelos y enfoques: Clarke y Hollingsworth, Freire y Schön

“La educación es una idea en constante construcción teórica- práctica-experiencial, una triada que forma para la vida”

Lorena Vásquez

Al hacer un recorrido por la práctica reflexiva acentuada en un modelo o enfoque, Clarke y Hollingsworth (2002), Freire (1990) y Schön (1983), aportaron con sus diferentes estudios sobre la reflexión en la práctica pedagógica docente que ha sido estudiada, reconociendo su importancia como eje central para el desarrollo profesional y la transformación educativa. Al plantearse como modelo, Clarke y Hollingsworth (2002), destacan cómo el crecimiento profesional del docente es un proceso continuo e interconectado que involucra tanto los aprendizajes internos como los factores externos generando ciclos de mejora continua.

Por otro lado, al señalarlo como enfoque, Freire (1990), enfatiza en la educación como un acto de liberación y transformación social, donde la práctica reflexiva no solo mejora las técnicas de enseñanza, sino que también empodera a los sujetos para transformar su realidad.

De manera complementaria, Schön (1983), aborda la reflexión desde una perspectiva práctica, conceptualizando la reflexión-en-la-acción y la reflexión-sobre-la-acción como herramientas esenciales para enfrentar la complejidad y la incertidumbre en el ejercicio profesional. Estos enfoques ofrecen una comprensión integral del desarrollo docente destacando la interacción entre teoría, práctica y contexto como un elemento fundamental para la mejora de la calidad educativa y la formación de docentes capaces de innovar y adaptarse a los desafíos contemporáneos.

Estudios de Pujol-Cols, y García (2024), ilustran un enfoque metodológico que enfatiza la integración de la práctica reflexiva y la escritura en la formación docente inicial, estructurado en dos etapas clave: pre-activa y post-activa. Estas etapas buscan fomentar la introspección y el aprendizaje continuo mediante el uso de diarios reflexivos y actividades prácticas en contextos reales. Tanto modelo como enfoque, la reflexión profesional recae sobre un ejercicio integral, ético y humanista en el que está inmersa la vocación imperante en el saber pedagógico. Pujol-Cols, y García (2024), puntualizan que la práctica reflexiva entendida como un proceso crítico y consciente de análisis sobre la propia experiencia docente, se ha convertido en un pilar fundamental para la formación inicial de educadores.

Si bien, la práctica reflexiva vista como un enfoque permite a los futuros docentes desarrollar habilidades críticas y metodológicas que integran tanto la teoría como la práctica en su quehacer pedagógico. También cabe mencionar que, la escritura reflexiva emerge como una herramienta clave para consolidar este proceso, al proporcionar un medio estructurado para documentar, analizar y reflexionar sobre las experiencias vividas durante su formación.

Tabla 2*Modelo interconectado de crecimiento docente por Clarke y Hollingsworth (2002)*

Dominio	Significado clave
Dominio externo- DE	Impulso o estímulo que proviene de afuera (capacitaciones, lecturas, observaciones).
Dominio personal-DPe	Conocimientos, creencias y actitudes del docente.
Dominio de la práctica-DP	Experiencias reales en el aula, espacio de experimentación profesional.
Dominio de consecuencias-DCo	Resultados o impactos observables del cambio, tanto en los estudiantes como en el docente.

Fuente: Elaboración propia (2024)

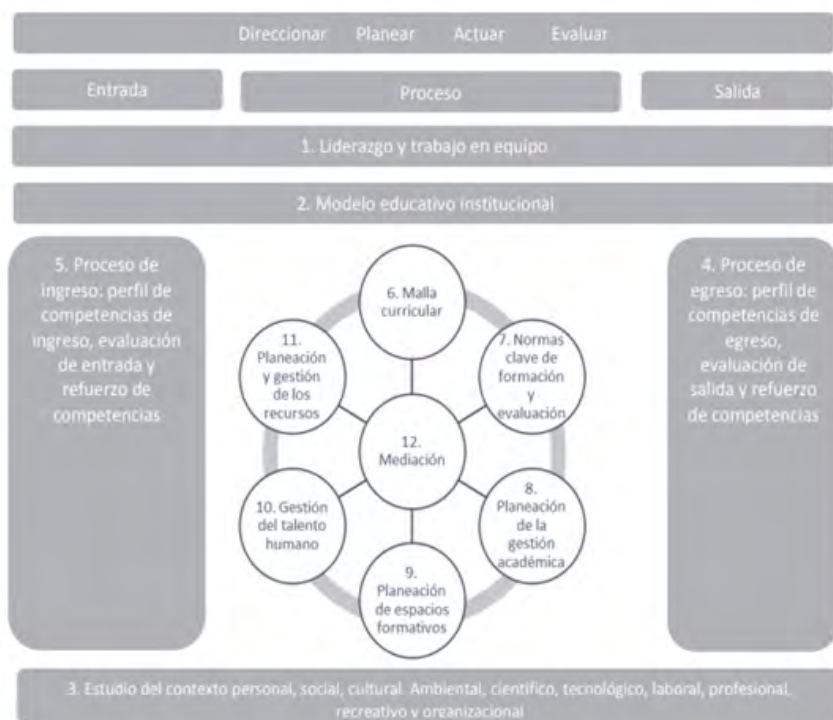
Este modelo conocido como interconectado que fue propuesto por Clarke y Hollingsworth (2002), enfatiza en explicar cómo los profesores desarrollan su práctica profesional a través de un proceso dinámico de reflexión e interacción entre cuatro dominios clave: el dominio externo (fuentes externas de información o estímulo); el dominio personal (creencias, conocimientos y actitudes); el dominio de la práctica (experimentación profesional) y el dominio de consecuencias (resultados observables del cambio). Este modelo destaca que el crecimiento profesional no ocurre de forma lineal, sino mediante un sistema de retroalimentación continua donde el docente reflexiona sobre su experiencia, adapta sus acciones y transforma su práctica en función de los aprendizajes obtenidos, promoviendo así un desarrollo autónomo y sostenido.

Otro modelo, es el de Gestión Sistémica de la Formación por Competencias de Tobón (2013), quien ofrece una forma de ver la educación como un camino completo, que va desde la entrada del estudiante al sistema educativo hasta su egreso; con el fin de forjar individuos capaces de responder a las exigencias del mundo actual. Su clara estructura por fases (direccionar, planear, actuar y evaluar) y la mediación pedagógica en el centro, garantizan que cada paso desde la definición de objetivos y perfil de egreso hasta la constante retroalimentación esté enlazado con la realidad social, cultural y profesional en la que viven los estudiantes.

Este enfoque más humano reconoce la colaboración y el liderazgo como claves para construir comunidades de aprendizaje sólidas; por esto, integra el análisis del entorno para adaptar la formación a las necesidades locales. Al final, se trata de formar personas reflexivas, capaces de aprender de manera activa y de asumir retos con un sentido claro de pertinencia y responsabilidad frente a su contexto, como se evidencia en la Figura 2.

Figura 3

Síntesis del modelo de gestión sistemática de la formación por competencia



Fuente: Tobón (2013) y adaptada por Crespo et al. (2021, p. 343).

La Gestión Sistémica de la Formación por Competencias planteada por Tobón (2013), y adaptada por Crespo et al. (2021), se fundamenta en un enfoque integral que articula los elementos clave del diseño curricular para garantizar su alineación con los principios de la socioformación. Este modelo considera aspectos como la planificación estratégica, la mediación pedagógica, la evaluación por competencias y el análisis contextual. En este orden de ideas, Crespo et al. (2021), desarrollaron y aplicaron una

rúbrica analítica basada en esta adaptación con el fin de evaluar el diseño curricular desde una perspectiva socioformativa. Este instrumento resulta especialmente útil para programas educativos de nivel superior, ya que contribuye a garantizar que los currículos respondan a las demandas del entorno social, cultural y profesional, mientras promueven el aprendizaje significativo y la formación integral de los estudiantes.

Otros aportes valiosos, vienen de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2020) de la Facultad de Educación, esta enfatizó en que la práctica reflexiva requiere la implementación de estrategias que promuevan en los estudiantes procesos de análisis crítico sobre sus acciones y decisiones contribuyendo tanto a la ejecución como a la mejora de su práctica docente, y plasmaron que una de las estrategias clave para este propósito es el diálogo reflexivo, lo cual permite a los estudiantes reflexionar sobre sus experiencias educativas en diversos contextos formativos.

Ahondando en el diálogo reflexivo, este puede originarse a partir de situaciones observadas o vividas por el docente/estudiante u otras personas o grupos, en este ejercicio se incluye narraciones de experiencias personales o externas. Este proceso fomenta un análisis compartido entre quienes narran y quienes observan o escuchan, de tal manera que se va creando un espacio de aprendizaje colectivo.

Además, al desarrollar este diálogo es fundamental en el contexto educativo, ya que facilita el intercambio de perspectivas y la construcción de nuevos aprendizajes a partir de la experiencia reflexionada. El diálogo reflexivo se basa en la interacción equitativa entre las personas involucradas, donde ninguna asume una posición de superioridad, incluso si posee mayor experiencia o conocimiento. La actitud de humildad al conocimiento o presaberes es esencial en este proceso, ya que permite reconocer y valorar las aportaciones del otro interviniente como fundamentales para la construcción colectiva de la reflexión. Esta apertura facilita un ambiente propicio para el intercambio de ideas, en el cual

se enriquecen mutuamente las perspectivas y se fomenta un aprendizaje compartido y significativo.

Este es un desafío permanente en el entorno de trabajo en equipo, Paz et al. (2024) lo sustentó como la adopción de metodologías activas que respondan de una forma u otra al aprendizaje contemporáneo. Es decir, la adopción de metodologías activas en la enseñanza en línea o presencial es primordial para responder a las demandas del aprendizaje contemporáneo para quienes están en un proceso de adquisición de conocimiento y/o para quienes inician su labor docente.

1.4 Aproximación teórica de la práctica reflexiva en el contexto digital

“La enseñanza se parece a una partida de ajedrez para principiante: a veces se necesita pensar detenidamente para hacer un movimiento estratégico, tal como sucede cuando se inicia en el saber pedagógico”.

Lorena Vásquez

En la actualidad, relacionar las prácticas reflexivas y las competencias digitales es un desafío permanente para afrontar los retos de la enseñanza en la era digital. La práctica reflexiva, entendida como un proceso crítico y analítico sobre la experiencia docente que permite identificar fortalezas y áreas de mejora en el ejercicio pedagógico. En paralelo, las competencias digitales actúan como un puente entre las metodologías tradicionales y las herramientas tecnológicas actuales, ampliando las posibilidades de innovación en la enseñanza.

En el contexto educativo coetáneo, Alatrística-Aguilar y Saavedra-Carrion (2024), indican que el desarrollo de competencias digitales, las prácticas pedagógicas efectivas y una práctica reflexiva sólida se han convertido en una necesidad esencial y crucial para los docentes. Estas competencias no solo facilitan la integración de tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que

también promueven una enseñanza más crítica, innovadora y adaptada a las demandas actuales. En palabras de Porras (2020), la práctica reflexiva y el desarrollo profesional docente influye significativamente en el fortalecimiento de las competencias profesionales. También, se le agrega que, la práctica reflexiva apoyada por la tecnología, según Martínez (2023) permite que se aborden los procesos de autorreflexión y autoevaluación apoyados en TIC y que, a su vez, se optimice la práctica pedagógica y fomente la innovación educativa.

Tabla 3
Ejemplo de práctica reflexiva en la percepción de Martínez (2023)

Aspecto	Descripción	Ejemplo según Martínez (2023)
Práctica Reflexiva	La práctica reflexiva es entendida como un proceso crítico, analítico y continuo sobre la experiencia docente que permite al educador identificar fortalezas y áreas de mejora en su ejercicio pedagógico. Este proceso integra elementos de introspección, autoevaluación y transformación de la enseñanza en aprendizaje, promoviendo una enseñanza más crítica, comprometida y adaptada a las demandas contemporáneas	El portafolio digital es presentado como una herramienta clave para la práctica reflexiva. Facilita la sistematización de experiencias, el seguimiento de la evolución profesional del docente y el mejoramiento continuo. Es una estrategia que combina la reflexión con las TIC, promoviendo innovación pedagógica.

Fuente: Elaboración propia (2024)

Así la práctica reflexiva presentada por Martínez (2023), es como un análisis crítico y sistemático de las acciones y decisiones pedagógicas, integrando teoría y práctica para promover una enseñanza más consciente y efectiva. Por otro lado, las competencias reflexivas representan la capacidad del docente para analizar y mejorar su desempeño profesional de manera continua, influyendo transversalmente en su labor educativa. Este enfoque resalta la importancia del portafolio digital como medio para sistematizar los aprendizajes y profesionalizar la enseñanza mediante la resignificación de las experiencias y el autoconocimiento.

Es decir, la práctica reflexiva constituye un elemento crucial en la formación profesional docente y a posteriori al saber pedagógico. Este enfoque no solo busca fortalecer las competencias pedagógicas

y académicas del profesorado, sino que también impulsa el desarrollo de habilidades críticas y autocríticas necesarias para enfrentar eficazmente los retos educativos contemporáneos

Por su parte, aun cuando se mencione la práctica reflexiva, Alsina et al. (2021) señala que se hace necesario y es vinculante puntualizar sobre la categoría “Roles en la práctica reflexiva” ya que evidencia la importancia del papel que asumen los docentes al reflexionar: enfatizándose en tres categorías, como se expone en la Tabla 4.

Tabla 4
Tres categorías de análisis por Alsina et al. (2021)

Categoría principal	Elementos relacionados
Roles asumidos en la práctica reflexiva	Compañero afectivo Compañero empático Compañero crítico Compañero instructor
Competencias profesionales	Didáctica del contenido Necesidades educativas e inclusión Comunicación inter/intrapersonal Relación teoría y práctica Metodología innovadora Gestión del aula Proyecto educativo de centro Modelaje profesional
Culturas de aprendizaje	Contrastes: Contraste contextual Contraste actitudes y valores Contraste personal Contraste procedimental Contraste metodológico Similitudes: Similitud metodológica Similitud contextual Similitud procedimental Similitud conceptual

Fuente: Elaboración propia (2024)

En definitiva, en el marco de la formación inicial de docentes, Alsina et al. (2021), evidencia que esas tres categorías emergentes (ver Tabla 4) dan aproximación a la práctica reflexiva que comprende diversos roles como: el de compañero afectivo, empático, crítico e instructor que ayudan al futuro maestro o maestra a analizar de

manera crítica el saber pedagógico y a su vez, entablar un diálogo constructivo con sus pares y enfrentar los desafíos cotidianos del aula. Asimismo, estos autores destacan que el desarrollo de competencias profesionales exige una integración coherente de saberes teóricos, prácticos y actitudinales, lo cual implica no solo manejar la didáctica del contenido o gestionar el aula, sino también favorecer la comunicación inter/intrapersonal y responder a las necesidades educativas con estrategias inclusivas. Finalmente, en cuanto a las culturas de aprendizaje, sostienen que éstas aluden al conjunto de valores, normas y metodologías compartidas por una comunidad educativa, con contrastes y similitudes que pueden hallarse tanto a nivel local como en contextos multiculturales.

Estudios de Camargo y Castillo (2022), reconocen en primer lugar, la importancia de la formación docente inicial dentro del contexto del bicentenario y los desafíos contemporáneos de la educación superior. Y recalcan tres pilares fundamentales para fortalecer la enseñanza: la práctica educativa la investigación y la práctica reflexiva., Es por esto, que la necesidad de repensar la formación docente desde un enfoque transformador que integre competencias digitales, la reflexión crítica y el saber práctico como elementos esenciales es importante para afrontar las realidades complejas del contexto educativo postpandemia (Figura 4).

Figura 4
Competencias profesionales según Camargo y Castillo (2022)



Fuente: Elaboración propia (2024)

En la Figura 4, se evidencia la interrelación entre las competencias profesionales, donde las competencias técnicas se centran en el conocimiento teórico, esencial para el ejercicio docente. Este saber teórico permite una gestión más efectiva de ideas, facilitando la capacidad de enfrentar las diversas realidades que el profesional pueda encontrar. De igual forma, estas competencias impulsan a los docentes en formación inicial a desarrollar competencias metodológicas, relacionadas con el saber hacer. Estas últimas promueven la creación de propuestas y estrategias metodológicas que emergen del contacto con la realidad, generando un diálogo natural entre los conceptos teóricos y prácticos, lo que permite adaptarse a las múltiples funciones inherentes a la práctica docente. En las competencias técnicas y metodológicas se adquieren durante la formación y se consolidan con la experiencia práctica.

Por otro lado, las competencias participativas se vinculan con el saber estar, lo que implica el “saber convivir” con los demás, reflejado en el trabajo en equipo y las reuniones con la comunidad educativa. Posteriormente, la competencia personal, que se relaciona con el saber ser, resalta la autonomía, la capacidad de gestión y la disposición para resolver problemas, integrando una visión holística de las habilidades y destrezas propias del profesional. Estas dos últimas competencias, además de lo aprendido en la formación inicial, conllevan una carga emocional significativa, pues movilizan los saberes prácticos adquiridos y las reacciones ante diversas situaciones en el ámbito docente.

Es por ello, que ese hace relevante mencionar que, en mayo de 2021 se llevó a cabo la Mesa de Diálogo, titulada: La formación docente en educación superior en el marco del Bicentenario, organizada por la Red Kipus-Perú, en la cual participó como ponente central la Dra. Rosa María Torres, rectora de la Universidad Nacional Pedagógica de México y miembro activo de la Red Kipus Regional. En este evento, Torres (2021), enfatizó que la formación docente debe centrarse prioritariamente en el desarrollo integral de la persona, empleando un currículo flexible que responda a las necesidades y particularidades de cada contexto, abordado como

una realidad compleja que requiere una visión prospectiva hacia el futuro.

Torres (2021), destacó la importancia de considerar la trayectoria vital del docente, que abarca su experiencia escolar previa, su formación inicial, su inserción en la docencia y su desempeño profesional posterior. Según Torres, la práctica docente es clave en esta trayectoria, pues es ahí donde se dinamizan elementos pedagógicos, didácticos e interactivos esenciales para formar docentes competentes. En consecuencia, instó a estudiantes y docentes formadores a adaptarse continuamente ante los nuevos escenarios educativos, especialmente en contextos afectados por situaciones como la pandemia. A partir de ello, subrayó la necesidad de articular teoría y práctica mediante la investigación educativa, con el objetivo de construir conocimiento pertinente a partir de la práctica y las realidades particulares, teniendo presente que la educación es un derecho universal (Red Educativa Mundial, 2021).

Asimismo, es pertinente traer a colación, el libro: *La formación docente en educación superior en el marco del bicentenario* (Capítulo 7): *El saber práctico desde la formación inicial docente: interacción entre la investigación, la práctica educativa y la práctica reflexiva* (Camargo y Castillo (2022)). Este capítulo aborda la importancia del saber práctico en la formación inicial docente, haciendo énfasis en la interacción existente entre la investigación, la práctica educativa y la práctica reflexiva. Camargo y Castillo (2022), profundizan en cómo los docentes en formación desarrollan competencias profesionales mediante la reflexión constante sobre su práctica pedagógica, integrando la teoría con experiencias concretas dentro del contexto educativo y citan a Torres (2021), como referencia principal en: Trayectoria y proceso de tránsito y el desarrollo profesional con trabajo “hacia atrás” trayectoria vital (experiencias, prácticas, subjetividades y subjetivaciones).

En relación con la formación docente en educación superior en el marco del Bicentenario, Torres (2021), plantea que la práctica es un componente esencial, destacando la importancia del recorrido

que vive el estudiante en su transición hacia el ejercicio profesional docente. La autora señala que, durante la pandemia, nadie estuvo preparado académicamente para enfrentar dicha situación; sin embargo, esto representó una oportunidad para evidenciar el profesionalismo mediante acciones fundamentadas en el saber práctico, resaltando el papel fundamental de los docentes dinámicos y proactivos (ver Figura 5).

Figura 5

Trayectoria y proceso de tránsito



Fuente: Torres (2021).

La formación inicial fortalece el saber teórico, siempre que se reconozca la importancia del saber práctico como herramienta fundamental para deliberar sobre competencias y capacidades destinadas a resolver problemas. La integración de saberes se consolida a través de la experiencia, enriquecida por la trayectoria académica, la investigación, la práctica educativa y la práctica reflexiva. Este enfoque fortalece la interrelación entre saberes teóricos y prácticos, promoviendo un ciclo continuo en el que la investigación alimenta la práctica reflexiva, y esta, a su vez, retroalimenta el proceso de formación profesional y lo hace práctico con núcleos de reflexión incluyendo todo lo emergente que está en el entorno global.

Figura 6

Desarrollo profesional con trabajo “hacia atrás” trayectoria vital (experiencias, prácticas, subjetividades y subjetivaciones)



Fuente: Torres (2021).

En la Figura 6 se evidencia el desarrollo profesional docente como un proceso dinámico que abarca desde la trayectoria escolar hasta la consolidación laboral y académica. Este modelo enfatiza la integración de conocimientos teóricos y prácticos adquiridos durante la formación inicial, los cuales se enriquecen a través de la inserción al ejercicio docente. La práctica reflexiva juega un papel central al conectar la experiencia con el aprendizaje, fomentando una pedagogía crítica y transformadora. Así mismo, resalta la importancia de la introspección y la subjetividad para adaptarse a los retos educativos, destacando que el crecimiento profesional no solo impacta en el aprendizaje de los estudiantes, sino también en la autorrealización del docente. Este enfoque holístico impulsa la mejora continua y el fortalecimiento de competencias necesarias para enfrentar los desafíos del entorno educativo.

En ese mismo sentido, Medina y Mollo (2021), manifiestan que, la investigación sobre práctica reflexiva docente es el eje central de la retroalimentación formativa en contextos virtuales, destacando, cómo esta práctica puede transformar y enriquecer los procesos educativos. A través de un análisis documental, el estudio subraya la importancia de formar docentes reflexivos,

éticos y transformadores, capaces de evaluar su práctica de manera continua y proporcionar retroalimentación que fomente la autorregulación y la autonomía en los estudiantes. La retroalimentación se reconfigura como un proceso esencial que integra evaluación autoevaluativa, coevaluativa, heteroevaluativa y metaevaluativa, promoviendo el aprendizaje reflexivo y colaborativo.

El estudio enfatiza que, en el contexto de la pandemia y la transición a la educación virtual, es crucial replantear los métodos de enseñanza y evaluación. La práctica reflexiva permite al docente adaptarse a las demandas del entorno virtual, incorporando herramientas como portafolios digitales para registrar procesos y fomentar el aprendizaje activo. Además, resalta que esta práctica no solo mejora la calidad educativa, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos académicos y profesionales, fortaleciendo su capacidad de reflexión crítica y su disposición hacia el aprendizaje continuo. Este enfoque fomenta una nueva cultura evaluativa basada en el diálogo reflexivo y en la construcción conjunta de conocimiento.

1.5 Aproximación teórica: redes sociales como herramientas reflexivas interactivas

“Gran parte del éxito profesional está en cómo se comprende al otro aun cuando la situación subjetiva prevalezca sobre la objetiva”

Lorena Vásquez

En la era digital, Vásquez et al. (2024), reconocen que las redes sociales han surgido como herramientas influyentes que están redefiniendo tanto la educación como la comunicación interpersonal. Estudios de Vásquez et al. (2024), sobre el uso de las redes sociales y su transcendía en educación media en entornos urbanos, permite ver como las prácticas de uso han emergido para buscar nuevas necesidades y desafíos para implementar métodos

de enseñanza más dinámicos y adaptativos para responder a estas nuevas demandas.

Las redes sociales en este caso no solo facilitan la comunicación entre estudiantes y maestros, sino que también fomentan el aprendizaje interactivo y colaborativo, lo que permite a los maestros adaptarse a las necesidades cambiantes de su entorno. Sin embargo, el uso efectivo de estas plataformas requiere que los docentes desarrollen competencias específicas para abordar los desafíos que surgen en el entorno digital. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2016), destacan la importancia de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación para lograr que los objetivos de desarrollo sostenible se cumplan a cabalidad.

Las teorías abordadas sobre las redes sociales en el sector educativo, inicialmente se dan con el conectivismo, una teoría del aprendizaje que enfatiza la importancia de las redes y las conexiones en el proceso educativo referenciado por Siemens (2004), y Downes (2006). Según esta teoría, las interacciones en entornos digitales permiten que el conocimiento se desarrolle de manera colaborativa y dinámica. A su vez Bernal-Garzón (2020), hace un reconocimiento a la contribución y comprensión más profunda al fenómeno del uso de las plataformas digitales las cuales han facilitado la construcción del conocimiento y el intercambio de información.

Uno de los primeros pioneros en relacionar la tecnología con la educación fue Prensky (2001), quien diferencia entre nativos e inmigrantes digitales, destacando la importancia de que los maestros adquieran habilidades digitales para interactuar con las nuevas generaciones de estudiantes. Estos teóricos proporcionan una base sólida para comprender cómo las redes sociales pueden ser utilizadas de manera efectiva en la educación.

Desde esta perspectiva, Caicedo-Villamizar et al. (2024), destacan que tanto los docentes como los estudiantes han incorporado las

redes sociales en la dinámica educativa, adaptando estrategias pedagógicas y promoviendo escenarios digitales colaborativos, donde los estudiantes desarrollan habilidades digitales y los docentes responden a las demandas de una sociedad contemporánea en constante cambio.

En este orden de ideas, se hace el reconocimiento de las metodologías adaptativas que incluyen a las redes sociales como una tendencia de enseñanza y a su vez de aprendizaje, que busca fortalecer los procesos académicos de intervención desde el rol de los investigadores que han focalizado puntos de equilibrio para quien ejerce su profesión. Las redes sociales emergen y están siendo adaptadas al sector educativo, el proceso de inmersión es evidente dentro y fuera de las aulas de clase, pues se hace necesario y pertinente desagregar las metodologías y unificarlas en pro de buscar nuevas formas de adaptación para las próximas generaciones de profesionales (Vásquez et al., 2024).

En este proceso es relevante la valoración metodología adaptativa como un enfoque dinámico en la enseñanza, centrado en responder a las diversas y cambiantes necesidades del contexto académico. Los elementos clave (como el aprendizaje colaborativo, las redes y comunidades de aprendizaje, la adaptabilidad, la flexibilidad y las necesidades) interactúan para construir un entorno educativo flexible y ajustable, como se identifica en la Figura 7.

Figura 7
Valoración de Metodologías adaptativas



Fuente: Elaboración propia (2024)

Cabe agregar que las comunidades de aprendizaje se mueven por la colaboración entre sujetos que van tejiendo conocimiento de forma colectiva. Ahora las redes de aprendizaje están conectadas a través de vínculos como herramientas digitales que potencializan los procesos de aprendizaje. Al igual que el aprendizaje colaborativo juega un papel proactivo entre los sujetos intervinientes resaltando la autonomía y la cooperación en grupos. Hablar de flexibilidad para las metodologías adaptativas requiere de adecuar contenidos, metodologías, actividades, estilos de aprendizajes a las necesidades emergentes del entorno y a su vez del estudiante. Aspecto a tener en cuenta en la adaptabilidad, es que se registra y evidencia la capacidad del docente de apropiarse a los contextos, como lo referenció Hawking (2010), “La inteligencia es la capacidad de adaptarse al cambio” que sustenta la acción de habituarse y eso aplica para todo individuo.

Figura 8
Redes sociales como fuentes de conocimiento



Fuente: Elaboración propia (2024)

Uno de los pilares fundamentales en este ecosistema es la comunicación interactiva y el intercambio de información, al igual, integra de manera general el conocimiento a nivel global. En la actualidad es importante aprender a profesionalizarse en curaduría de documentos, ya que la información que emerge debe ser corroborada desde las vivencias digitales como desde los perfiles digitales. Todo esto busca que, si existen autores o

investigadores con mayor experticia, se puedan integrar hacia una transformación digital responsable y con un alto grado de principios y valores éticos.

Las personas participan en actividades que van desde el entretenimiento hasta el aprendizaje, dentro de un espacio digital dinámico y enriquecedor, tal como se asocia en la Figura 9, desde la relación entre tres conceptos claves: competencias digitales, habilidades digitales, y cultura digital, adheridas al proceso de aprendizaje y enseñanza.

Figura 9
Concepción de las brechas generacionales



Fuente: Elaboración propia (2024)

Por un lado, las competencias digitales están enfocadas al conjunto de conocimientos, actitudes y capacidades que una persona debe desarrollar para interactuar de manera efectiva en entornos digitales. Esto incluye el uso de tecnologías, comprensión de herramientas digitales, y habilidades de comunicación en línea, entre otras. Seguidamente, están las habilidades digitales que son aquellas destrezas prácticas que permiten a una persona utilizar tecnologías digitales de manera eficiente. Estas incluyen tareas como navegar en internet, utilizar software, gestionar plataformas en línea, y utilizar dispositivos electrónicos de manera efectiva.

Y el resultado de combinar las competencias y habilidades digitales es la cultura digital, que se refiere a cómo las personas se relacionan con la tecnología y el mundo digital en su vida diaria. Es una forma de interacción social y profesional que surge de la alfabetización digital y el uso cotidiano de las tecnologías. Es decir, la suma de las competencias digitales (el conocimiento teórico y el entendimiento de los entornos digitales) y las habilidades digitales

(la capacidad práctica de utilizar tecnologías) da lugar a lo que se denomina cultura digital. Esta cultura refleja una integración profunda de la tecnología en nuestras vidas, impactando cómo nos comunicamos, aprendemos, trabajamos e incluso cómo participamos en la sociedad.

En la Figura 10 se simplifica de manera efectiva cómo el desarrollo tanto de competencias como de habilidades digitales no solo permite el manejo de herramientas tecnológicas, sino que también construye una cultura digital más amplia, donde las interacciones y los procesos sociales se ven transformados por la tecnología.

Figura 10

Fórmula dinámica para afrontar la era digital

$$DC = \frac{CD + HD}{CDU} = PRD$$

Fuente: Elaboración propia (2024)

La presentación de esta fórmula conceptual-práctica (Figura 10) se diseña para resaltar el perfil de los docentes transformadores en el aula de quienes integran las tecnologías emergentes en el saber pedagógico. La fórmula relaciona el Docente Contemporáneo (DC) del docente con elementos clave como las Competencias Digitales (CD) y las Habilidades Digitales (HD), en relación con la Cultura Digital Ubicuo (CDU). Estos componentes reflejan la necesidad de un equilibrio entre las competencias tecnológicas, la innovación pedagógica y el impacto generado en los entornos educativos.

Enfatizar en el docente contemporáneo no solo depende de habilidades individuales, sino también de su capacidad para transformar el aula mediante el uso de herramientas digitales y enfoques innovadores. Al sumar las competencias y habilidades en un marco práctico, se apunta a construir una Práctica Reflexiva Digital (PRD), donde el uso consciente y creativo de las tecnologías fomenta un cambio significativo como eje central de transformación de ambientes de aprendizaje.

De modo que, las redes sociales son vistas como herramientas pedagógicas que de acuerdo con Limas y Vargas (2020), indican la necesidad de incluir las tecnologías digitales ya que estas promueven la comunicación, y Vásquez y Caicedo (2023), subrayan que estas tienen algo en común, en cuanto a que “la comunicación asertiva entre el emisor y el receptor es clave para la interacción directa entre estudiantes y profesores en contextos digitales” (p. 25). Esto sugiere que los profesores deben estar capacitados para utilizar estas herramientas adecuadamente, lo cual requiere un desarrollo continuo de sus habilidades digitales.

Aunque existen beneficios, también hay falencias, tal y como lo expone Forero (2022), aunque no hay una teoría a ciencia cierta qué evidencie la funcionalidad en cuestión académica visible en el aula, Forero (2022) manifiesta que las impulsa a la idea de desarrollar habilidades digitales individualmente y a su vez, las competencias digitales. En algún momento, se tuvo la postura de Downes (2006), quien sostiene que la educación debe adaptarse a las nuevas realidades tecnológicas y que los educadores deben promover el desarrollo de habilidades digitales para mejorar la enseñanza. Un claro ejemplo de invitación a la adaptabilidad de la tecnología en el saber pedagógico.

Otra postura como la de Mora (2020), quien comentó sobre la introducción al e-learning en el que destaca que es una modalidad educativa flexible que permite a los estudiantes acceder a contenidos desde cualquier lugar y en cualquier momento. Además, señaló los beneficios del e-learning centrándose en la flexibilidad, en el acceso al conocimiento, en la posibilidad de aprendizaje ubicuo y en la interacción dinámica entre tutor y estudiante mediante herramientas tecnológicas avanzadas. Para esto, se hace necesario la planificación del aula en entornos de aprendizaje virtuales, ya que se requiere una estructura clara que contemple actividades significativas, tiempos adecuados para la realización de tareas y recursos accesibles y actualizados que atiendan las necesidades del público meta.

Estudios de Mora (2020), mencionan lo relevante de estar al lado de las tecnologías y enfatiza en que, la empatía y la accesibilidad y la mediación pedagógica es la clave para el éxito en el e-learning. Incluso, el autor lo plasmo hacia la educación híbrida, o la futura generación de docentes, arraigándolo al concepto tutor virtual que reconoce que el proceso de formación debe ser en constante formación y actualización, no solo en el uso de tecnologías, sino también en estrategias pedagógicas que respondan a las demandas cambiantes de la educación digital.



SESIÓN II

APROXIMACIÓN PRÁCTICA

SESIÓN II

APROXIMACIÓN PRÁCTICA

Esta sesión II denominada aproximación práctica, aborda directamente la aplicación concreta de los conceptos teóricos sobre la práctica reflexiva previamente estudiados. Este espacio está diseñado para que los docentes participantes puedan llevar a cabo en el saber pedagógico de forma cotidiana aquellas ideas y modelos analizados desde el marco conceptual, permitiendo así una integración efectiva entre teoría y praxis educativa.

En esta sesión, el énfasis está puesto en las competencias investigativas y las prácticas reflexivas, particularmente en contextos digitales contemporáneos. La era digital presenta oportunidades y desafíos únicos, y el objetivo aquí es brindar herramientas prácticas que permitan a los docentes enfrentar estas realidades con eficacia, creatividad y una profunda conciencia crítica.

Uno de los pilares fundamentales en esta aproximación práctica es el desarrollo de una ruta metodológica que conecta directamente la teoría reflexiva con la implementación pedagógica. Este proceso implica fases claras y estructuradas, como el diagnóstico inicial, la consolidación del trabajo en equipo, la articulación de competencias digitales, y la evaluación continua que retroalimenta y fortalece el ejercicio docente.

La sesión también enfatiza el valor de la reflexión simple y profunda como mecanismo constante para la mejora pedagógica. Al promover prácticas como la autoevaluación y la evaluación entre pares, se busca estimular una comunidad docente colaborativa, donde el diálogo crítico y constructivo permita una evolución constante en las metodologías educativas.

Además, se explora cómo las herramientas tecnológicas y las redes sociales pueden ser integradas efectivamente en procesos reflexivos y educativos. Este enfoque no solo busca que los docentes

dominen las competencias digitales necesarias, sino que también aprendan a utilizarlas como vías efectivas para enriquecer el aprendizaje, fomentar la interacción y ampliar las posibilidades didácticas.

Finalmente, esta aproximación práctica culmina con la socialización y análisis de resultados obtenidos en ejercicios pedagógicos específicos. Esta etapa no solo valida las prácticas implementadas, sino que también permite interpretar críticamente las experiencias a través de técnicas como entrevistas semiestructuradas y testimonios directos, facilitando una visión integral del impacto real de la práctica reflexiva en la formación docente.

2.1 Aproximación práctica de las competencias investigativas y las prácticas reflexivas en la era digital

En la dinámica evolutiva de la formación de futuras generaciones, los docentes enfrentan desafíos en comprender e interpretar la funcionalidad de las prácticas reflexivas y el desarrollo de las competencias investigativas en la era digital. Este proceso es continuo, progresivo y creativo dentro de un compromiso educativo prevaleciendo la adaptabilidad a la diversidad contextual.

Es imperante, el término de práctica reflexiva en la construcción de sociedades autónomas y sostenibles. Esta es una línea de conocimiento profundo para aprender a orientar el saber pedagógico en juicios constructivos y criterios predeterminados con el que un docente puede valorarse y estructurarse en acciones de cómo, para qué y por qué se hace necesario apropiarse de habilidades metacognitivas que representen un intermedio en el ejercicio docente dentro y fuera del aula.

En primera línea, las Naciones Unidas (ONU, 2015), promueven los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), para el caso que nos ocupa, se exalta el ODS 4: Calidad educativa, expresado en tres aspectos: gratuidad, calidad e inclusión. La práctica reflexiva y el

ODS 4 son importantes en cuanto a la formación del docente hacia futuras generaciones porque se asocia a las necesidades emergentes dentro de las sociedades fluctuantes e inversas, permitiéndose así reconocerse como una acción práctica que promueve cambios en un docente-mediador en su saber y en su hacer (Gómez Nocetti, 2008). Además, el desarrollo de estas se asocia a las competencias profesionales con el propósito de tener una mejora continua y gradual (Schön, 1983).

La práctica reflexiva se puede entender como una estrategia profesional evaluativa integral a través de la autocrítica en vertientes como un ejercicio guiado o autónomo de la realidad, no solo se estimula o se organiza los contenidos didácticos, sino que, a su vez, se facilita la identificación de posibles mejoras en el desarrollo praxeológico del docente (Lujan & Llanos, 2025). Específicamente, la autoevaluación se convierte de cierto modo en una estrategia que permite reconocer nuevos aprendizajes ofreciendo garantías en la calidad de quien enseña con la necesidad de auto replantear el ejercicio pedagógico hacia una construcción integral y reflexiva (Gómez & Valdez, 2019).

Al pensar en la práctica y la reflexión de la misma, favorece la formación profesional debido a que se crea una metacognición hacia el nuevo conocimiento, al igual que, la capacidad reflexiva entre dinámicas políticas, culturales y sociales permitiéndose así la retroalimentación en espacios reflexivos generados a partir de los espacios dialógicos (Leiva, 2025). En ese contexto, Borrero et al., (2025), manifestó que las prácticas reflexivas son para trabajarlas en equipo permitiéndose repensar el rol: un claro ejemplo, es un investigador y la posición del conocimiento científico frente a lo práctico.

En un segundo momento, no es solo abordar las prácticas reflexivas, sino, también en las competencias investigativas, para ello, Delgado y Alfonso (2019), indican que cuando los individuos cuentan con estas, se contribuye de forma significativa en el desarrollo-construcción teórica y tecnológica-práctica. Las competencias investigativas son un desafío fundamental

para la formación de profesionales y las futuras generaciones de docentes, estas generan conocimiento y a su vez, impulsan mejoras continuas para la interdisciplinariedad y la innovación en el saber pedagógico en educación (Puche-Villalobos & Acosta-Faneite, 2025).

Por su parte, Roderio-Acosta et al. (2024), sostiene que estas son fundamentales para el avance del conocimiento en cualquier disciplina ya que se identifican problemas, se formulan preguntas detonantes y se buscan soluciones basadas en evidencia. Entre tanto, Turpo-Gebera et al. (2024), las promueven como la capacidad para diseñar y ejecutar proyectos de investigación, analizar y estudiar datos de forma objetiva, crítica y discernir, además de escribir- publicar resultados de alto aporte significativo en las profesiones.

Y en un tercer momento, la era digital ha abarcado y está inmersa de forma ubicua y transcendental a las sociedades ya sea con redes tecnológicas y/o aparatos móviles, es decir, Zallo (2011), señala que la aparición de internet ha establecido una cultura digital que posee sus propias normas y convenciones. Esta nueva cultura transforma las prácticas de comunicación tradicionales, introduciendo modos de interacción específicos que reflejan la diversidad y la complejidad de las dinámicas sociales en el espacio virtual. Actualmente, las tendencias en tecnología en palabras de Fernández de la Iglesia et al., (2020), es que se relacionan directamente con su uso.

La tecnología ha transformado la cosmovisión de nuestro entorno, iniciando por la educación que de una forma u otra los procesos de aprendizaje y enseñanza han sido soportados con herramientas tecnológicas de apoyo (Barberi et al., 2021), y de otro modo, el lenguaje digital se impone en todos los contextos de la vida cotidiana introduciendo cambios culturales y nuevas formas de relacionarse (Casassus, 2025). Otra percepción es la de Mera et al. (2025), quien reconoce que existen desafíos marcados y uno de ellos es la brecha digital que afecta principalmente a las comunidades más vulnerables. Esta se manifiesta desde la falta

de acceso a dispositivos tecnológicos hasta ahondar en la limitada conectividad a internet restringiendo el aprendizaje equitativo.

Al hacer hincapié, existen constructos teóricos y prácticos sobre práctica reflexiva y la integralidad de los ODS en el proceso de práctica pedagógica, suscitándose como el saber pedagógico en los inicios de la formación (Nervi & Nervi, 2007). En ese mismo sentido, Sereño (2021), indica que la parte tecnológica hace que las sociedades evolucionen, por ende, los docentes están migrando a la realización de prácticas mixtas por su progreso, y es por ello que, la interacción de estas acciones se automatiza, y la sistematización vincula lo tácito a través de la reflexión (Godoy et al., 2012).

A su vez, Cabanillas y Pereda (2021), presentan su ejemplo que se realizó en el desarrollo de sesiones de clase, inicialmente con la planificación y posteriormente con la evaluación del quehacer refiriéndose al proceso de reflexión y aprendizaje: docente-docente y docente/estudiante. Así, las prácticas reflexivas se desarrollan en una acción progresiva y que si bien, esta no trabaja jerarquizando ni la linealidad, es más un proceso observable que externaliza todo lo abordado en un aula de clase (Correa et al., 2014). En cambio, Ruffinelli (2021), señala que esta requiere de la experiencia en tres aspectos: un establecimiento, un método aplicado y una oportunidad fehaciente para la acción de reflexión.

Adicionalmente, las competencias investigativas son insumos en cómo observar y vivenciar sucesos de transposición del saber pedagógico para las futuras generaciones de docentes, por lo que estudios de Mendioroz et al. (2022), reconocen cuatro clases de pensamiento vinculando la competencia investigativa en el proceso de formación docente. El primero, se asocia con las competencias comprensivas, es decir, se desarrolla las habilidades para localizar, organizar y describir información de manera estructurada. La segunda, son las competencias críticas enfocadas a la capacidad para evaluar datos con imparcialidad, analizar su relevancia y formular conclusiones basadas en evidencias. La tercera, son las competencias creativas centradas en las habilidades para generar nuevas ideas, aplicar métodos alternativos y proponer soluciones

innovadoras y la cuarta, es la competencia metacognitiva, que simplifica a la conciencia sobre los factores de éxito en una tarea, monitoreo del progreso y autoevaluación continua.

Se debe reconocer que, la competencia investigativa ha englobado espacios ya sean en el proceso formativo como en el ejercicio profesional, y esta ha hecho que sea de carácter relevante en la actualidad, permitiéndose “abordar la práctica docente como una oportunidad para adentrarse en su autoconocimiento, y para buscar sistemáticamente soluciones a los problemas que se presenten en el entorno educativo en el que están inmersos” (Buendía et al., 2018, p. 183).

Así mismo, se deben tener en cuenta las brechas digitales en la era digital. Estas se definen como cambios en el acceso y el uso de las tecnologías en el transcurso de la vida del ser humano ya sea por la edad, o por el año de nacimiento (Pandolfi, 2024). Ahora desde el marco educativo en educación superior, Ordoñez (2024), lo plantea en tres brechas digitales intergeneracionales: a) Acceso, b) Analfabetismo tecnológico, c) La creciente intergeneracional, ya que esta última es el resultado de la disparidad que, de una forma u otra afecta negativamente, la experiencia educativa.

Figura 11
Constructo teórico/ brechas digitales generacionales



Fuente: Elaboración propia (2024)

De acuerdo con estudios de Vásquez et al. (2024), en la era digital el uso de la tecnología en la brecha generacional ha marcado diferencias significativas en el ámbito educativo, y en el desarrollo de competencias digitales. Vásquez et al. (2024), también menciona que el impacto de la digitalización en la educación no solo radica en la adopción de herramientas tecnológicas, sino en la forma en que estas potencian la enseñanza y el aprendizaje. Otro elemento en auge y que debe tenerse en cuenta es la Inteligencia Artificial, para Sereño (2023), es como un puente entre el conocimiento y el estudiante que se debe ajustar en el contenido para el progreso en estrategias pedagógicas, estrategias de enseñanza y el ritmo de aprendizaje.

2.1.1 Metodología Aplicada.

La metodología empleada para este estudio es de naturaleza cualitativa e interpretativa. Mora (2022), indica que se recolecta información y por el otro, se interpreta. A su vez para Creswell (2014), es la búsqueda de comprender fenómenos sociales, educativos y humanos a través del análisis de experiencias, significados e interpretaciones de los participantes. En la investigación se aplicó el método JAVI (Justificación, Análisis, Verificación e Innovación) investigación educativa aplicada, desarrollado por Ferreiro (2017), que en su libro “El maestro investigador” representa una herramienta metodológica innovadora diseñada para que los docentes integren la investigación en su práctica pedagógica. Además de la aplicación de un instrumento de guion de preguntas y la técnica de entrevista semiestructurada como la validación del instrumento por expertos, considerando las posturas, ajustes y recomendaciones (Porrás, 2020).

2.1.2 Resultados Obtenidos.

Se tuvo en cuenta para las diferentes fases aplicadas los estudios de Ferreiro (2017). Para la Fase I de Exploración, en cuanto a el reconocimiento de un problema existente con un diagnóstico integral, además de ser un primer momento de registrar los saberes de los estudiantes (Ruiz y Caicedo, 2022). De los 33

estudiantes del curso “Proyecto De Investigación En Humanidades Y Lengua Castellana II: Ejecución” a quienes se les realizó esa primera inmersión pedagógica en sesión de aprendizaje diagnóstica, se valoró las necesidades, fortalezas, dificultades o demandas de aprendizaje basándose en la información recolectada de la prueba diagnóstica.

En la Fase II de Planeación, de acuerdo a Ferreiro (2017), se reconoce la relevancia de una consolidación de equipos de trabajo que revise minuciosamente actividades de inmersión e intervención, así como el periodo y condiciones para el desarrollo de la investigación. En la Fase III, que es la Ejecución, se integra la formulación, realización y desarrollo de estrategias de articulación con sus respectivos ajustes. La Fase IV enfocada en la Evaluación Crítica de los procesos, así como de los hallazgos, se centraron en la parte inicial y final del proceso, toda vez, que, se valora el proceso en tanto a escala numérica. La comunicación como Fase V, que integra el resultado de dicho proceso investigativo en una participación científica.

La Fase VI, cumple con la introducción a la práctica social en dos aspectos relevantes: el primero hacia una valoración crítica y el segundo en la publicación científica. Por otra parte, la organización en la participación de los estudiantes en cada una de las fases orientadas y desarrolladas durante una secuencia de 3 semestres consecutivos fue importante para la participación en la primera fase, aunque al culminar el proceso, se encuentra que la misma en eventos científicos, disminuye.

Tabla 5
Procesos de desarrollo de las fases de Ferreiro

Fase I, II	Fase III	Fase IV	Fase V	Fase VI
Exploración y planeación de la propuesta	Ejecución y desarrollo	Evaluación critica	Comunicación de los resultados	Participación en evento científico
33 estudiantes y 3 docentes investigadores	33 estudiantes y 3 docentes	33 estudiantes 3 docentes	7 estudiantes 3 docentes	3 estudiantes 3 docentes

Fuente: Elaboración propia (2024)

Por tanto, el primer resultado de la aplicación de las fases de Ferreiro (2017), evidencia que solo 3 estudiantes alcanzaron un evento científico a nivel nacional; a partir de esta situación, se afianza las fases estructurales de la reflexión basándose en un recorrido investigativo desarrollado en el curso ya en mención. Posteriormente, se realizó una reflexión simple y profunda en el curso específico, acción avanzada por las docentes investigadoras. Esta experiencia investigativa se abordó en un libro titulado “Experiencias investigativas en el aula en educación formal”, específicamente, en la sesión de la experiencia investigativa 3 se aborda el *“Fortalecimiento de la escriturabilidad y la oralidad en los procesos investigativos del programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana sede Cúcuta”* realizada por Vásquez et al. (2025). Y en esta se orientó a fortalecer la escritura y la oralidad en estudiantes de quinto y sexto semestre de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana (sede Cúcuta).

A continuación, se presentan las preguntas formuladas en tres momentos, donde se reconocen los pilares iniciales de: Autocuestionar y Autorreflexión del saber pedagógico. Se invita a los participantes a realizar este cuestionario de manera autónoma para dar inicio a su proceso formativo para conocer cómo se percibe la práctica reflexiva (Ver Tabla 5).

Tabla 6
Fases estructurales de la reflexión (Aplicable)

Fases estructurales de la reflexión	Preguntas de Reflexión: Antes, durante y después Atrévete a completar las siguientes preguntas
Reflexión en la práctica (antes)	¿En qué momento usted modifica una estrategia durante la inmersión pedagógica?
	¿Cómo evidencia o registra los logros del proceso de aprendizaje durante la inmersión pedagógica?

	¿Cómo evidencia los procesos didácticos según el curso/asignatura durante la planificación y la ejecución de la inmersión pedagógica? ----- ----- ----- ----- ----- ¿De qué manera y en qué momento utiliza la retroalimentación como herramienta formativa en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, considerando el campo temático de su área de desempeño? ----- ----- ----- ----- -----
Reflexión sobre la práctica (durante)	Al finalizar la inmersión pedagógica en una sesión de aprendizaje, reinterpreta su práctica pedagógica, reconociendo sus dificultades/ fortalezas, explica si lleva un diario de campo y/o registros de notas digitales? ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----
Reflexión para la práctica (después)	¿En su proceso de inmersión pedagógica, registra evidencias desde la planificación, el desarrollo del contenido y lo utiliza como un insumo para nuevas planeaciones de aprendizajes? ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ¿Al momento de iniciar su planificación curricular, ¿Tiene en cuenta las necesidades, fortalezas, dificultades o demandas de aprendizaje basándose en una prueba diagnóstica? ----- ----- ----- ----- ----- -----

	¿Al hacer el proceso reflexivo, usted plantea y ejecuta diversas estrategias metodológicas pertinentes para los ritmos de aprendizaje?
	¿Ha reformulado o redefinido criterios e indicadores de evaluación con el propósito de priorizar sesiones de aprendizaje significativas para los estudiantes?
¿Ha diseñado instrumentos de evaluación, coevaluación y autoevaluación para sesiones de inmersión pedagógica?	

Fuente: Elaboración propia (2024)

Al autoevaluarse dentro de un proceso investigativo, inmersión pedagógica o la misma práctica pedagógica, posterior a ello, se realizó una retroalimentación del ejercicio de la Tabla 5, donde coinciden en posturas colectivas sobre la competencia investigativa como una fortaleza para el desarrollo del contenido programático y de experiencias significativas durante el proceso de inmersión pedagógica e intervención en el aula. En cuanto, la era digital, se acentúa en la trasposición del quehacer en el aula articulando estrategias pedagógicas transformativas acorde al contexto, en ese sentido Carrero (2025), vincula la teoría de Kolb mencionando que, se hace necesario enfatizar en dar respuesta a soluciones prácticas y experienciales.

Es relevante señalar que, en esta experiencia se valora la integración de las competencias investigativas y las prácticas reflexivas, se evalúa objetivamente el método científico suscitando en la funcionalidad de demostrarle al docente en formación, las

multiplicidades de la inmersión pedagógica para productos o hallazgos, teniendo en cuenta que siempre debe abordarse desde un carácter reflexivo.

Hoy en día, la develación de la era digital está adherida al proceso de enseñanza y aprendizaje, de hecho, un desafío flotante es enfrentar y promover el trabajo colaborativo de un colectivo de docente en formación. Es necesario, formar integralmente en competencias digitales de tal forma que las habilidades digitales se desarrollen a medida que el docente afianza y se potencializa al contacto profesional.

Es importante resaltar la Figura 12 denominada Constructo teórico/Brechas digitales generacionales centradas en las competencias digitales, así como la Tabla 6, vinculada en las prácticas reflexivas y en las competencias investigativas de Mendioroz et al. (2022), centradas en comprensivas, críticas, creativas y metacognitivas, como el horizonte de visión hacia nuevas formas de repensar la formación inicial y la profesional.

2.2 Aproximación teórica para la ruta metodológica integrando la interdisciplinariedad y la práctica reflexiva

*“El éxito de un orientador está en avivar un aprendizaje
con una sonrisa de gratitud”*

Lorena Vásquez

En esta sesión, las investigadoras adscritas a los programas de Licenciatura en Educación Infantil y Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación; además del programa de Comunicación Social de la Facultad de Artes y Humanidades participaron activamente en la compilación de experiencias de los procesos prácticos sobre el cómo hacer de la práctica reflexiva, adhiriéndose a las tendencias de enseñanza y aprendizaje.

Por un lado, es recurrente basarse en herramientas didácticas y psico-pedagógicas que contribuyan al desarrollo profesional de los estudiantes en escenarios prácticos y diversos. Esta ruta metodológica es presentada como un proceso investigativo que incluye un modelo estructurado en etapas y pasos que abordan tanto el análisis del sistema de contenidos como su implementación intra e interdisciplinaria, basado en aprendizaje por casos para conectar la teoría y práctica de manera efectiva. Avanzar en la aplicabilidad de la enseñanza superior, destacando su capacidad para responder a las demandas actuales de la sociedad y del mercado laboral mediante una formación más integral y pertinente.

Precisamente, con el bagaje de información analizada sobre las prácticas reflexivas y lo resultante de integrar la interdisciplinariedad, es pertinente el sentir y concebir que son procesos dinámicos y constructivos en la educación, mencionado por (Bermejo et al., 2023). Es decir, la integración implica diseñar metodologías que relacionen conocimientos, precedentes, secuencias didácticas, lógicas y sistemáticas, permitiendo una formación coherente y contextualizada.

Ahora bien, para Nigra (2024), la internacionalización del currículo busca integrar una dimensión intercultural e internacional en los programas de estudio, esto se ha convertido en una necesidad, acentuándose en un compromiso institucional más sólido para superar las barreras actuales y fomentar una educación inclusiva y globalizada. En ese sentido, Rodríguez et al. (2024), abordó la *“Internacionalización en casa”* implementada como una herramienta para fortalecer el currículo y formar a los estudiantes en competencias internacionales e interculturales.

Desde esa experticia, se encuentra a nivel nacional, el Acuerdo 02 (2020) por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), documento que puntualiza sobre el modelo de acreditación en alta calidad en Colombia y destaca los resultados de aprendizaje como un elemento central en la mejora de la educación superior. Estos resultados están definidos como declaraciones que especifican lo

que se espera que un estudiante conozca y sea capaz de demostrar al completar su programa académico.

Su implementación busca en primera instancia la eficiencia en el proceso de aprendizaje enfatizado a ajustar los currículos académicos para garantizar que los estudiantes logren los resultados esperados de manera efectiva. En segunda instancia, la relevancia y pertinencia que es interpretado para asegurar que los resultados de aprendizaje estén alineados con las tendencias disciplinares, estándares internacionales y necesidades del mercado laboral, fomentando una conexión directa entre la formación académica y las competencias profesionales necesarias. Por último, la evaluación continúa buscando utilizar los resultados de aprendizaje como indicadores para evaluar y mejorar la calidad educativa, promoviendo ajustes en las estrategias y metodologías pedagógicas.

Tabla 7
Etapas de resultados de aprendizaje aplicando la práctica reflexiva adaptada y sintetizada

Fases de la práctica reflexiva	Etapas resultados de aprendizaje	Características en acción	Ejemplo Práctico
Prepráctica reflexiva y superficial	Planeación Curricular	Identificación y definición de los resultados de aprendizaje esperados, alineados con los objetivos del programa.	Definir que los egresados deben ser competentes en análisis crítico de textos literarios y producción escrita argumentativa en diferentes géneros discursivos.
	Diseño del Programa	Incorporación de los resultados de aprendizaje en los planes de estudio y las estrategias pedagógicas.	Incluir estrategias curriculares dentro de los cursos del programa en mención como Taller de Escritura Creativa y Análisis Literario, con proyectos que desarrollen habilidades de escritura y reflexión crítica durante el desarrollo de un curso.
Práctica reflexiva pedagógica	Implementación	Ejecución de actividades de aprendizaje y enseñanza que fomenten la adquisición de los resultados definidos.	Uso de metodologías como análisis de casos literarios-casuística, talleres de escritura colaborativa y discusiones grupales sobre temas de literatura y lingüística.

Práctica reflexiva crítica	Evaluación del Aprendizaje	Medición cualitativos y cuantitativos de los logros alcanzados por los estudiantes con respecto a los resultados definidos.	Aplicación de rúbricas para evaluar ensayos críticos, análisis literarios y proyectos interdisciplinarios que integren la pedagogía, didáctica y lingüística, en un proceso interpretativo y reflexivo.
	Retroalimentación y Ajustes	Análisis de los resultados de evaluación para identificar áreas de mejora en los procesos formativos.	Revisión de los enfoques pedagógicos tras observar dificultades en el desarrollo de competencias discursivas, ajustando los métodos de enseñanza hacia una mayor contextualización.

Fuente: Elaboración propia (2024)

En la Tabla 6, Etapas de resultados de aprendizaje aplicando la práctica reflexiva adaptada y sintetizada, se visualizan las siguientes fases en el proceso: 1) Prepráctica reflexiva y superficial, donde se establece la planificación curricular para alinear los objetivos de aprendizaje y análisis crítico de textos y producción de argumentaciones sólidas, alineadas con las competencias profesionales esperadas. Además, se definen las 2) Estrategias pedagógicas (talleres de escritura y análisis literario) que vinculan teoría y práctica para un aprendizaje significativo. En cuanto a la 3) Práctica reflexiva pedagógica (implementación), las actividades (casos casuísticos, diversidad de talleres) aseguran que los estudiantes apliquen de forma real los conocimientos, favoreciendo la internalización del aprendizaje.

Posteriormente, en la práctica reflexiva crítica, se integran tres etapas de resultados:

- Evaluación del aprendizaje (cualitativa y cuantitativa) con indicadores claros.
- Retroalimentación y ajustes continuos a partir de los resultados.
- Mejora continua de las estrategias pedagógicas, garantizando su adaptación a las necesidades formativas.

Figura 12

Ruta metodológica antes, durante y después de la inmersión pedagógica



Fuente: Elaboración propia (2024)

La Figura 12, evidencia la aplicación de la ruta metodológica que se adapta para educación superior como un plan de mejoramiento al ejercicio docente. Inicialmente, se sitúa en la prepráctica reflexiva como una fase de reconocimiento y diagnóstico, en esta se constituye el punto de partida de esta ruta metodológica.

En un primer momento, se realiza un diagnóstico inicial que permite identificar las fortalezas, necesidades y características del contexto educativo y del grupo de estudiantes. Es valioso que en esta fase se aborde la reflexión inicial con actitud crítica evidenciando que, este proceso no solo es introspectivo, sino que también requiere observar el entorno educativo, los recursos disponibles y las dinámicas grupales.

En el segundo momento, se plantea como la práctica reflexiva superficial que se relaciona con la consolidación del equipo y las responsabilidades colectivas centrada en la distribución de responsabilidades. En todo encuentro resultante, los grupos comparten experiencias y establecen metas comunes, promoviendo la cohesión y el trabajo colaborativo, es recurrente reconocer que, si bien el análisis crítico aún no es profundo se establecen las bases para una interacción efectiva y para la implementación de acciones pedagógicas iniciales.

El tercer momento, la práctica reflexiva pedagógica va hacia la profundización que articula ajustes, toda vez que, esta es la etapa en la que se diseñan y acuerdan los planes de acción con base en las competencias digitales y pedagógicas u otras requeridas. De hecho, la reflexión implica un análisis más profundo prevaleciendo entornos de enseñanza más dinámicos y adaptados a las demandas contemporáneas.

El cuarto momento, es la práctica reflexiva crítica concerniente con la evaluación y mejora continua; de hecho, esta es la etapa más profunda y rigurosa del proceso de la práctica misma porque se identifican fortalezas y áreas de mejora en la práctica pedagógica, promoviendo la mejora continua y el crecimiento profesional. Concretamente, la reflexión crítica transforma la experiencia en un aprendizaje significativo que contribuye a la mejora integral del proceso educativo.

Y finalmente, *el quinto momento* es la reflexión simple y profunda que se focaliza en la socialización de resultados de aprendizaje. Esta etapa cierra el ciclo reflexivo en el que se comparten logros y aprendizajes con la comunidad educativa y/o curso de intervención fomentando la construcción colectiva de saberes y generando nuevo conocimiento además de recrear prospectivas de un mejoramiento continuo y sistematizado.

Tabla 8
Práctica reflexiva: Descripción ejemplos prácticos, retos y desafíos, logros e impactos

Fase	Descripción	Retos y Desafíos	Logros	Impactos
Pre-práctica reflexiva	Incluye la fase de reconocimiento y diagnóstico, así como la consolidación de equipos, encuentros grupales y asignación de responsabilidades colectivas.	Diagnosticar contextos educativos complejos.	Formación de equipos cohesionados.	Fortalecimiento del trabajo y aprendizaje colaborativo.
		Generar compromiso en los equipos de trabajo.	Diagnóstico específico por grupos y cursos claros y descriptivos	Identificación de necesidades pedagógicas específicas.

Práctica reflexiva superficial	Reflexión inicial para comprender el contexto, los actores y los ambientes educativos. Es un análisis menos profundo, pero enfocado en identificar las primeras estrategias de acción.	Superficialidad en el análisis inicial	Identificación de áreas de mejora	Base para construir estrategias de carácter pedagógicas didácticas, tecnológicas e investigativas más profundas.
		Integración de la intradisciplinar en equipos educativos.	Priorización de necesidades educativas.	
Práctica reflexiva pedagógica	Desarrollo de estrategias de articulación, ajustes en los planes de acción y fortalecimiento de competencias digitales, adaptando las estrategias a las necesidades del contexto educativo.	Incorporar nuevas tecnologías y competencias digitales.	Diseño y aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras.	Mejora de la enseñanza y aprendizaje a través del uso de tecnologías.
		Diseñar estrategias flexibles y adaptables.	Adaptación a las competencias digitales en los procesos educativos.	
Práctica reflexiva crítica	Implica la evaluación entre pares y la autoevaluación, fomentando la retroalimentación constante y la mejora continua del proceso pedagógico.	Honestidad y receptividad en la retroalimentación.	Identificación de fortalezas y debilidades en las estrategias.	Mejora continua en los procesos pedagógicos.
		Mantener un enfoque crítico constructivo.	Incremento en la colaboración entre educadores.	
Reflexión simple y profunda	Socialización de los resultados de aprendizaje, promoviendo un análisis integral y profundo sobre los logros alcanzados y los aspectos por mejorar.	Documentar y comunicar resultados de manera efectiva.	Reflexiones simples y profundas sobre el impacto educativo.	Implementación de prácticas pedagógicas mejoradas en futuros ciclos educativos.
		Asegurar la participación activa de todos los actores involucrados.	Socialización exitosa de aprendizajes colectivos.	

Fuente: Elaboración propia (2024)

2.3 Desarrollo: Ruta metodológica vinculando la práctica reflexiva a un curso específico

La introspección crítica es el pilar de la práctica reflexiva que impulsa el crecimiento profesional.

Lorena Vásquez

2.3.1 Fase de reconocimiento y diagnóstico.

Un ejemplo concreto de incorporación de la práctica reflexiva se evidencia en el curso de Semántica del programa Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Pamplona. En un primer momento, la intervención se orienta a la adecuación de los ambientes de aprendizaje, entendidos como escenarios que posibilitan el reconocimiento del otro como par colaborativo y, a la vez, promueven en el docente una disposición auténtica para asumir cambios y desafíos propios del proceso formativo.

Al inicio del curso, es indispensable realizar un estudio observacional y diagnóstico que brinde al docente elementos para comprender el grupo y tomar decisiones pedagógicas pertinentes. En ese primer encuentro se hacen visibles aspectos clave como la presentación personal, la trayectoria académica, el desempeño docente y el intercambio inicial de percepciones y juicios —inevitablemente subjetivos— que configuran la dinámica del aula. En este punto, conviene señalar que el docente neófito se encuentra en una etapa de aprendizaje profesional: no por subestimación, sino porque es el momento en el que empieza a sostener, con autonomía, la reflexión sobre el qué, el cómo y el para quién enseñar, así como sobre el tipo de profesional-docente que aspira a consolidar.

En esta investigación participaron docentes con 7, 12 y 14 años de experiencia, quienes propusieron actividades de complejidad progresiva, organizadas por cortes a lo largo del semestre. Al finalizar, se evidencia un resultado de aprendizaje por curso, entendido como aquello que el estudiante es capaz de comprender, producir y crear a partir de orientaciones desarrolladas dentro

y fuera del aula. Este recorrido constituye una experiencia pedagógica que permite al docente orientar, monitorear y hacer seguimiento a un producto académico formulado y diseñado para, posteriormente, socializarlo y contrastarlo con colegas-pares.

Para estructurar las fases de implementación de la práctica reflexiva, se retomaron los aportes de Lavirre (2008), cuyas orientaciones organizacionales fueron replanteadas y adaptadas al curso seleccionado para este proceso formativo y de seguimiento. En particular, se trabajó el curso Semántica (código 162363), de tres créditos, cuyo requisito es Psicolingüística y Construcción de Pensamiento (código 152319), perteneciente al mismo programa.

Tabla 9
Plan organización de clases

CURSO SEMÁNTICA			EJEMPLO 1
PLAN ORGANIZACIONAL DE CLASES			
Fecha por mes	Cronogramas parciales Unipamplona	Actividad por clase	
3/09/2024	Socialización I encuentro	Socialización contenido programático, reconocimiento de saberes, presentación y organización de grupos, planeamiento de la metodología, indagaciones preliminares de saberes previos.	PRE-PRÁCTICA REFLEXIVA
Sept. (3, 10, 17, 24,) Octubre 01	7- al 12 de octubre Primer Corte 08 de octubre 20% Parcial Escrito	Corte I 15%: - Línea de tiempo - Ensayos analíticos sobre el desarrollo del significado léxico. - Casos casuísticos - Estructura de análisis para la formulación de la ruta metodológica con las diferentes categorías de la semántica; Conceptual, Cognitiva, Formal, Estructural, Léxica, Composicional, Distribucional, Computacional y Pragmática - Avance 1 y 2 "Ruta Metodológica de las categorías de la semántica y la pragmática". - Artículos y documentos de información "Espinal, M. T., Macia, J., Mateu, J., & Quer, J. (2020). Semántica. Ediciones Akal. https://books.google.com.co/books?id=yB4EEAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false " - A partir del libro "Chomsky, N. (1981). Sintáctica y semántica en la gramática generativa. Siglo XXI Editores. https://books.google.com.co/books?id=kUYTfqm_gQoC&pg=PA3&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false " "Kleiber, G. (1998). La semántica de los prototipos. Categoría y sentido léxico. Hesperia: Anuario de Filología Hispánica, 1." "VIDAL, M. L. M. V. E. (2004). Semántica conceptual/semántica procedimental. In Actas del V congreso de Lingüística General." "Casas-Gómez, M., & Hummel, M. (2017). Limitaciones y nuevos retos de la semántica léxica. https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/53108/1/6886-41869-1-PB.pdf "	PRÁCTICA REFLEXIVA SUPERFICIAL
Octubre (15, 22, 29) Nov. 05	12 al 16 de noviembre Segundo corte parcial C: 12 de noviembre 20% Parcial Escrito	Corte II 15% - Investigaciones comparativas sobre el cambio semántico - Mapas semánticos interactivos - Casos casuísticos - Avance 3 y 4 "Ruta Metodológica de las categorías de la semántica y la pragmática". "Ciro, L. A., & Grajales-Alzate, R. (2022). Los colombianismos en el Diccionario de la Lengua Española. Folios, (56), 141-160. http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n56/0123-4870-folios-56-141.pdf Torrijano, J. A. (2024). Neología semántica: aspectos favorecedores y obstaculizadores para el cambio lingüístico. Annali-sezione romanza, 66(1), 79-95. http://www.serena.unina.it/index.php/aionromanza/article/view/11051/11257 Academia ipluton" "Martínez, L. M. (2024). La evolución de la lexicografía pedagógica desde los años 90 hasta el entorno digital: un análisis de materiales en abierto. RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas, 7(2), 7-32."	

PRÁCTICA REFLEXIVA SUPERFICIAL

“Fernández, N. P. (2023). Catálogo analítico crítico de la lexicografía italoespañola. Clueb. https://cris.unibo.it/retrieve/handle/11585/928238/5fb1fa0a-11b8-4e04-864c-75989d00ac3b/Cat%C3%A1logo%20anal%C3%ADtico%20cr%C3%ADtico%20de%20la%20lexicograf%C3%ADa%20italoespa%C3%BIola_NPF.pdf		
Nov. (19, 26)	16 al 21 de diciembre	
Dic. (03, 10)	Tercer corte parcial: 17 de diciembre 20% oral entrega y socialización de producto resultado de aprendizaje	Corte III 10% - Avance 5 y 6 “Ruta Metodológica de las categorías de la semántica y la pragmática” Glosarios temáticos especializados

Fuente: Elaboración propia (2024)

Existe un contenido programático que se diligencia en el formato FGA-155 v.01, el cual funciona como plan de trabajo del docente y debe ser actualizado por cada programa al inicio de cada semestre. En este marco, resulta pertinente fortalecer un curso que incorpore un proceso sistemático de práctica reflexiva.

Durante la ejecución de la práctica reflexiva pedagógica, desarrollada a lo largo de las 16 semanas que establece el calendario académico de la universidad en cada semestre de intervención, el docente elabora material didáctico autónomo, diseñado para responder a las necesidades del aula y garantizar su funcionalidad y pertinencia para los estudiantes.

2.3.2 Consolidación de equipos, encuentros y responsabilidades colectivos. Se organizó a manera de grupos de trabajo donde se entrega un cronograma (Ver tabla 5). El docente en esta fase es un actor oyente y dialogante, comprensivo y conciliador a las posturas de los estudiantes y los ajustes en los resultados de los compromisos colectivos en el diseño y desarrollo de un plan de acción. Se organizaron 14 grupos en total.

2.3.3 Estrategia de articulación de planes de acción y competencias digitales. En esta fase, el docente organiza temáticas que sean de carácter experimental y vivencial, que, a su vez, pueda reconocer desde el componente teórico, epistemológico y conceptual de la funcionalidad de la temática seleccionada. De esta manera, al plasmar los contenidos de diferentes posturas, se hace necesario incluir las competencias digitales, tales como: herramientas digitales que sean de carácter funcional, así como el uso de las redes sociales.

Posteriormente, preparar material o crear material didáctico, hacer inferencia en ese barrido de información y seleccionar aquello que le sea funcional al docente y a su vez, visible para el estudiante. Esta es la acción, en la que un docente prepara y planifica sus intervenciones pedagógicas. Es aquí, donde se incluye y se pone en marcha la fórmula simple para los docentes transformadores en el aula que integra aquello que el docente tiene, como sus capacidades y habilidades con el uso de las tecnologías (Ver Tabla 9, un ejemplo sencillo, en el que se plantea un organigrama de la semántica y la funcionalidad de esta.

Tabla 10
Ejemplo del Nivel semántico

Categoría Principal	Subcategoría	Contenido/Descripción
Significado de las palabras	Denotación	Significado léxico y objetivo de la palabra. Es el significado que aparece en el diccionario = Real academia española/RAE
	Connotación	La palabra sugiere. Significado subjetivo que depende del hablante.
Fenómenos semánticos	Polisemia	Un significante = Varios significados
	Sinonimia	Distintos significantes = Significados iguales
	Antonimia	Significados contrarios
	Homonimia	Significantes iguales = Significados diferentes
Cambios semánticos	Definición	Variaciones y cambios en el significado de las palabras.
	Lingüísticas	Una palabra adopta el significado de otra por contacto
	Históricas	Debido a los avances tecnológicos: Ordenador no significaba lo mismo hace 50 años.
	Sociales	Debido a la consideración social, sea positiva o negativa.
	Psicológicas	Asociación de dos objetos, denominando uno por otro.
	Extranjerismo	Interacción del idioma o mezcla con otros.

Lo que la Tabla 10 evidencia es el nivel semántico, este es un aspecto fundamental en el estudio del lenguaje, ya que analiza el significado de las palabras y su evolución en diferentes contextos. Este enfoque abarca elementos esenciales como la denotación y la connotación, que distingue entre el significado literal y las interpretaciones subjetivas. Además, incluye fenómenos como la polisemia, sinonimia, antonimia y homonimia, que explican las relaciones entre palabras y sus significados. Por otro lado, los

cambios semánticos resaltan cómo el significado de los términos puede transformarse por influencias lingüísticas, históricas, sociales, psicológicas o por el uso de extranjerismos. Este nivel permite comprender cómo las palabras no solo comunican ideas, sino que también reflejan la cultura, la historia y las emociones de los hablantes (Material didáctico creado por el docente).

Figura 13
Uso de la herramienta digital Voyant Tools



Fuente: Elaboración propia (2024)

En esta Figura 13, se evidencia la herramienta digital llamada Voyant Tools diseñada para el análisis y la visualización de textos. Este programa permite realizar análisis de frecuencia léxica, también identificar patrones semánticos y explorar relaciones entre palabras dentro de un texto o corpus. Se puede demostrar la capacidad para generar nubes de palabras, gráficos de tendencia, y diagramas facilitando la comprensión visual de los datos textuales y promueve el análisis crítico.

Ahora, en cuanto a la Figura 14, se reconoce una actividad ya consolidada donde el docente orienta y los estudiantes van estructurando la actividad a presentar por fases, que se van desarrollando durante el semestre. La primera fase, es contextualización de la acción a desarrollar; la segunda fase, es el desarrollo, acompañamiento y seguimiento continuo, y la tercera fase, es la socialización, presentación de resultados de aprendizaje

y la reflexión simple, profunda en el proceso de aprendizaje de dicha actividad. En la Figura 15 se puede ver ya el resultado ejecutado por dos estudiantes.

Figura 14
Análisis del texto “Barba Azul” de Charles Perrault desde la semántica computacional



Nota: Elaboración por los estudiantes de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Pamplona, Emily Martínez y Jafet Suárez (2024).

Esta figura muestra un proceso de estructura para el análisis de dicho cuento. Lo primero fue realizar una selección de equipo de trabajo (Pares), posterior a ello, seleccionar un cuento de agrado. En esta actividad debe realizarse un análisis profundo de teorías, autores que integren de forma teórica y práctica qué es y cuál es la funcionalidad de la semántica computacional.

Figura 15
Análisis del cuento desagregado en la funcionalidad de la semántica computacional

Categoría	Contextualización	Texto	Ejemplo	Análisis			
				Palabra	Contenido semántico	ASCII	Decodificación
Semántica computacional	La semántica computacional es la disciplina que se encarga de estudiar como se puede representar y procesar el significado del lenguaje natural en sistemas computacionales. Uno de los autores a tener en cuenta en esta semántica es Fernando Pereira, quien hace uso de modelos probabilísticos y algoritmos aplicados al procesamiento del lenguaje natural.	"La llave del gabinete cambia manifiesto de sangre, la enjuaga dos o tres veces, pero la sangre desaparece".	1. "La llave del gabinete"	La	Atributo conceptual Artículo definido femenino singular Atributo referencial Identifica el sustantivo femenino como algo conocido. Ej: "la paz"	L: 76 a: 97	Palabra completa del palabra = "La". Representar la palabra completa comodo.log("Palabra completa", palabra); Representar cada letra individualmente comodo.log("Letras individuales de la palabra."); for (let i = 0; i < palabra.length; i++) { comodo.log(palabra[i]); } Por letras Representar las letras "L", "a". comodo.log("Letras individuales", letraL); comodo.log("Letras individuales", letraA);
				llave	Atributo conceptual Sustantivo femenino. Atributo referencial Instrumento metálico que, introducido en una cerradura, permite activar el mecanismo que la abre y la cierra.	L: 100 l: 104 a: 97 v: 118 e: 101	Palabra completa del palabra = "llave". Representar la palabra completa comodo.log("Palabra completa", palabra); Representar cada letra individualmente comodo.log("Letras individuales de la palabra."); for (let i = 0; i < palabra.length; i++) { comodo.log(palabra[i]); } Por letras Representar las letras "l", "l", "a", "v", "e". comodo.log("Letras individuales", letraL); comodo.log("Letras individuales", letraL); comodo.log("Letras individuales", letraA); comodo.log("Letras individuales", letraV); comodo.log("Letras individuales", letraE);

Nota: Elaboración por los estudiantes de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Pamplona, Emily Martínez y Jafet Suárez (2024)

Durante el proceso de acompañamiento pedagógico, los estudiantes deben dominar la temática propuesta, y ejecutar con ejemplos simples la correlación de la semántica seleccionada con el análisis del texto. En esa misma secuencia de actividades, se realizó una intervención pedagógica con la Universidad Autónoma de Nayarit-México, en modalidad virtual como clase espejo.

Un resultado de aprendizaje integral donde el docente y el estudiante hacen intervenciones en una ponencia “Semántica computacional”. En ese ejercicio, se hizo una actividad de clase espejo, en el que se promueve la internacionalización, en ese sentido, Rodero-Acosta et al. (2024), sostiene la importancia del intercambio cultural y académico mediante espacios virtuales. Asimismo, Hernández et al. (2021), reconocen que la clase espejo es como una herramienta para fortalecer las competencias interculturales. Es fundamental que los participantes diseñen la planeación académica, definan los objetivos formativos y establezcan los resultados de aprendizaje basándose en un modelo estructurado orientado a la formación de ciudadanos globales.

Figura 16
Clase espejo – Semántica computacional

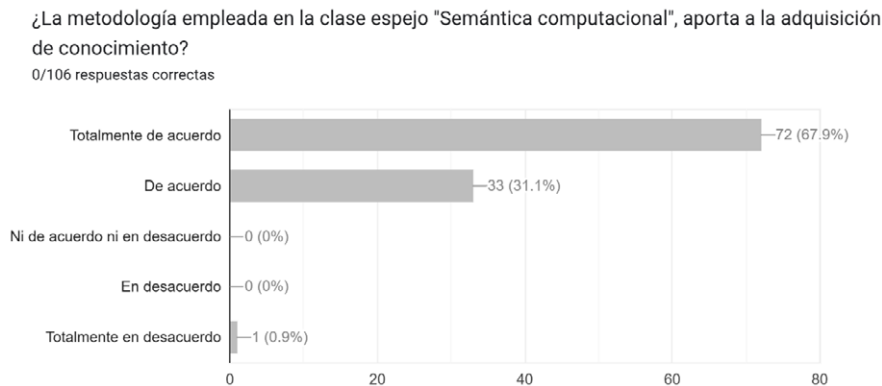


Fuente: Elaboración propia. Link de ingreso: <https://vm.tiktok.com/ZMkehyQtP/> , en este se realizó la divulgación para asistir a dicho evento modalidad virtual (2024).

En cuanto a la metodología que se utilizó durante la clase espejo, se preguntó a los estudiantes, si esta le aportó al conocimiento, como una forma de evaluarse dicha actividad. Se hace una introspección,

en el que se busca reconocer cómo los 106 sujetos, expresan a modo general si esta ponencia “clase espejo” fue satisfactoria para la adquisición de conocimiento.

Figura 17
Metodología empleada en la clase espejo

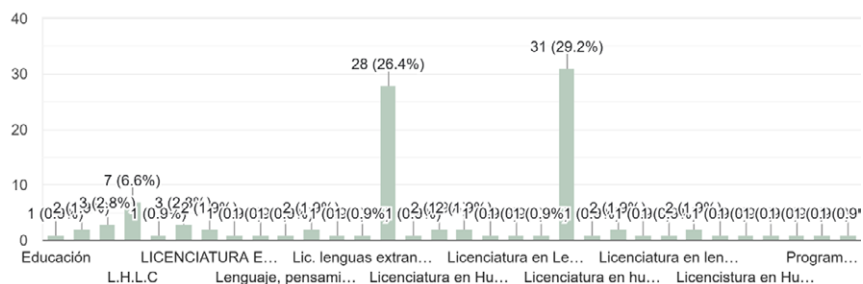


Fuente: Elaboración propia (2024)

La Figura 17 muestra una evaluación de la metodología empleada en la clase espejo “Semántica computacional” y su contribución a la adquisición de conocimiento. Los datos reflejan una alta aceptación entre los participantes, con el 67.9% estando totalmente de acuerdo en que la metodología contribuye significativamente al aprendizaje y el 31.1% de acuerdo. Este consenso destaca la efectividad de la metodología para facilitar la comprensión de conceptos complejos, integrando teoría y práctica, en un entorno de aprendizaje colaborativo. Solo un porcentaje mínimo expresó desacuerdo, lo que resalta la importancia de seguir fortaleciendo estas estrategias innovadoras.

Figura 18
Asistentes a la clase espejo

Programa al que pertenece
106 respuestas

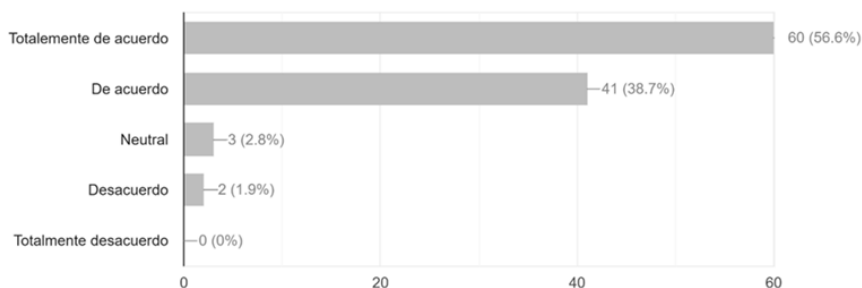


Fuente: Elaboración propia (2024)

La figura evidencia la asistencia de diversos programas con una asistencia de 106 estudiantes entre la Universidad Autónoma de Nayarit-México y la Universidad de Pamplona- Colombia.

Figura 19
Nuevas tendencias de enseñanza

¿Considera que la clase espejos "Semántica computacional promueve los aprendizajes alternativos de las nuevas tendencias de enseñanza?"
0/106 respuestas correctas



Fuente: Elaboración propia (2024)

La Figura 19 muestra los resultados obtenidos de la percepción de los estudiantes sobre si la clase espejo “Semántica computacional”, promueve aprendizajes alternativos vinculados a las nuevas tendencias de enseñanza. Los datos reflejan que una gran mayoría de los encuestados tiene una valoración positiva respecto a esta afirmación, con el 56.6% manifestando estar totalmente de acuerdo y el 38.7% de acuerdo, lo que en conjunto representa el 95.3% de

respuestas favorables. Solo un pequeño porcentaje se posiciona de manera neutral (2.8%) o en desacuerdo (2.1%), mientras que no se registraron respuestas de total desacuerdo.

En definitiva, los estudiantes destacan la importancia de implementar estrategias pedagógicas innovadoras y herramientas tecnológicas en la enseñanza, además de la integración tecnológica. Estos subrayan el impacto de la inteligencia artificial (IA) en el desarrollo de proyectos relacionados con la semántica computacional, específicamente, como el análisis de corpus, otro aspecto relevante que se hace necesario para diseñar estrategias contextualizadas asociando los significados de las palabras con situaciones cotidianas y reales.

2.3.4 Evaluación entre pares, autoevaluación, retroalimentación y mejora continua.

En un sentir pedagógico, la evaluación entre pares es una acción valorativa, ya que los mismos reconocen sus debilidades y fortalezas. Es pertinente enseñar a autoevaluarse y promoverla como una acción profunda de reflexión que durante un semestre se realiza permitiéndose evaluar el proceso, es decir, durante 16 semanas que dura el periodo académico, cada estudiante hace una reflexión que integra la retroalimentación de todo su saber desarrollado durante el trayecto académico del curso.

Al realizar, aplicar y usar casos casuísticos en la evaluación y la evaluación entre pares, es relevante porque permite valorar de manera más integral las competencias de los estudiantes, especialmente en áreas como Humanidades y Lengua Castellana, donde el análisis crítico y la aplicación práctica del conocimiento son fundamentales. Los casos casuísticos presentan situaciones reales o simuladas que requieren que los estudiantes integren y apliquen conceptos teóricos a contextos específicos, fomentando así un aprendizaje significativo y contextualizado (Ver Figura 20).

Figura 20

Ejemplo Caso casuístico “Fenómenos y cambios semánticos”

El diagrama ilustra la homonimia de la palabra "nube". En la parte superior, se muestran dos imágenes: una nube meteorológica y un servidor de computadora. Debajo de ellas, el término "Homonimia" está en un recuadro. A la derecha, se indica "Significado Significante [Nube]-Sonido". El cuerpo principal del diagrama es un recuadro con el texto de un caso casuístico. A la izquierda de este recuadro, el texto "CASO CASUÍSTICO" está escrito verticalmente. En la parte inferior derecha del diagrama, hay tres medallas o logros.

CASO CASUÍSTICO

En una clase del programa de Humanidades, los estudiantes están discutiendo cómo el avance de la tecnología ha cambiado el significado de algunas palabras en la sociedad moderna. La profesora pide a los estudiantes que analicen cómo ciertos términos han evolucionado y qué fenómenos semánticos están involucrados en dichos cambios. Es de aclarar que, el término "nube" ha experimentado un cambio semántico significativo debido a los avances tecnológicos. Originalmente, la palabra "nube" tenía un significado estrictamente meteorológico, refiriéndose a la acumulación de vapor de agua en el cielo. Sin embargo, con el desarrollo de la tecnología, "nube" (cloud en inglés) ha adoptado un nuevo significado, ahora relacionado con el almacenamiento de datos en línea (cloud computing). Por un lado, el significado original de "nube" está asociado con el clima y las formaciones atmosféricas. Por el otro, en el contexto tecnológico, "nube" sugiere algo intangible y remoto, que puede almacenar datos sin estar físicamente presente, de forma similar a cómo las nubes están presentes en el cielo, pero no se pueden tocar. Ahora el término se usa tanto en su sentido meteorológico como en su sentido tecnológico, y a su vez, en el contexto de la tecnología, "nube" puede ser "almacenamiento virtual" o "servidor en línea".

Fuente: Elaboración propia (2024)

De hecho, esta práctica requiere de focalizar acciones a corto, mediano y largo plazo, buscando que los estudiantes de dicho curso promuevan el pensamiento crítico y reflexivo ya que estos exigen que los estudiantes analicen situaciones complejas, identifiquen problemas, evalúen posibles soluciones y justifiquen sus decisiones. Esto desarrolla habilidades superiores del pensamiento, como la evaluación y la síntesis.

2.3.5 Socialización de resultados de aprendizaje – reflexión simple y profunda.

Al realizar la socialización del producto este se integra colectivamente por quienes participaron, el mismo puede encontrarse de manera digital en la plataforma de www.academia.edu, este resultado del producto está en el siguiente link: https://www.academia.edu/126097970/ruta_metodo1c3%93gica_para_la_ense%3%91anza_de_la_sem%3%81ntica_y_sus_categorias. Dentro del ejercicio académico y acompañamiento se diseña una rúbrica para que los estudiantes puedan evidenciar que los descriptores cumplen una estructura cuantificable, en ese mismo proceso, se sugiere aprender a autoevaluarse en una actividad orientada y guiada.

Al finalizar la socialización del producto, el docente realiza dos momentos que marcan un inicio en su proceso de intervención: Primero, se reconocen los resultados de aprendizaje individuales y segundo, se valoran los resultados de forma colectiva; es decir, el proceso que el estudiante adquirió durante el curso desarrollado desde la percepción del individuo y en trabajo colaborativo.

En ese sentir, el docente realiza una reflexión simple y profunda ya aplicando la fase final de evaluación, que está sujeta a descriptores, y que, de manera consciente, el docente realiza después de culminar un curso durante un semestre.

Tabla 11
Reflexión simple y profunda

Descriptores	Reflexión Simple	Reflexión Profunda
Definición	Proceso básico de revisión de acciones y actividades, centrado en aspectos superficiales.	Análisis crítico y detallado que conecta experiencias, conocimientos y emociones para generar aprendizajes significativos.
Enfoque	En un proceso descriptivo, se cuestiona ¿Qué sucedió?	Dentro de la criticidad se cuestiona ¿Por qué sucedió? ¿Qué significa? ¿Qué puedo aprender de ese evento o actividad?
Profundidad	En un diálogo y superficial, se aborda hechos evidentes o inmediatos.	Ese diálogo busca explorar las causas, consecuencias, y relaciones más amplias de los hechos o actividades.
Emociones	En un primer momento, se enfoca en los eventos concretos.	En un segundo momento, se integra emociones y valores personales para un análisis integral.
Temporalidad	Centrada en el momento presente o en el evento específico dentro del desarrollo de la actividad	Relación vinculante con el pasado, presente y posibles implicaciones futuras.
Relación con el aprendizaje	En primera instancia, se genera conclusiones simples o inmediatas.	En un proceso más significativo se fomenta el aprendizaje continuo y transforma la comprensión y acciones futuras.
Ejemplificación	Se realiza una pregunta de conceptualización del hecho ¿Qué pasó?	Se formula la pregunta integrándose en un ejercicio vivencial ¿Qué puedo aprender de esta experiencia y cómo puedo aplicarlo en el futuro?

Propósito	Reconocer lo ocurrido o evaluar el cumplimiento de metas inmediatas.	Generar cambio, mejora continua y entendimiento más profundo.
Contexto de uso	Tareas rutinarias, evaluaciones rápidas, contextos con menor demanda de análisis.	Resolución de problemas complejos, desarrollo profesional y personal, aprendizaje transformativo. (Uso de la casuística)
Herramientas utilizadas	Listas, descripciones, respuestas breves.	Mapas conceptuales, diarios reflexivos, análisis críticos, retroalimentación.

Fuente: Elaboración propia (2025)

En la Tabla 11 se sintetiza las diferencias y similitudes entre ambos tipos de reflexión y la estructura que debe seguir el docente para formular preguntas de carácter simple y compleja, permitiéndose así identificar cuáles son los elementos para estudiar de manera simple y profunda.

Al finalizar el proceso de intervención pedagógica, el docente procede a realizar la autorreflexión, es decir, tener la capacidad de autocriticarse objetivamente buscando fortalecer el profesionalismo. Este ciclo focaliza los retos, desafíos, logros e impactos para futuras generaciones de licenciados. Reconocerle al otro en un diálogo integral y constructivo donde exista puntos vista de equilibrio para llegar a una retroalimentación que vaya de lo simple a lo complejo.

Este ejemplo plasmado en la clase de Semántica puede realizarse con cualquier otra clase. Sistematizar este producto es un claro ejemplo de que la teoría vista desde la retrospectiva construye hacia la introspección de auto cuestionarse, lo cual genera la prospectiva que se abre con un interrogante sobre ¿Qué tipo de docentes estamos formando para responder, con pertinencia y responsabilidad, a las necesidades y desafíos de la generación contemporánea de niños, niñas, adolescentes y jóvenes universitarios, de cara a la sociedad colombiana del futuro?

2.3.6 Interpretación de la entrevista semiestructura -Voces de los participantes.

En la entrevista aplicada se pudo realizar la siguiente percepción e interpretación.

Desde su percepción describir la funcionalidad de la metodología aplicada por la docente:

Tabla 12
Elementos funcionales de la metodología aplicada según los testimonios de los participantes

Elementos funcionales	Compilación de las expresiones realizadas por los participantes Descripción de los descriptores más relevantes del registro de voces
Metodología	Permite aprender a través de la práctica y se evidencia estrategias dinámicas y funcionales para el aprendizaje.
Trabajo en equipo	El trabajo colectivo fomenta el aprendizaje del otro y la colaboración más allá de una calificación.
Desarrollo de habilidades	Pensamiento crítico y reflexivo, enfoque investigativo y crítico que fomenta la entrega de productos finales significativos.
Dinamismo	Explora nuevas ideas y anima a crear proyectos innovadores, las clases incluyen sorpresas que mantienen el interés de los estudiantes.
Organización	Llevar un paso a paso para el trabajo final resulta muy útil para los estudiantes.
Impacto significativo	Todo lo visto en clase contribuye a la formación docente, estrategias metodológicas que impactan tanto el ámbito personal como profesional, por ejemplo, participación en conferencias en la clase espejo, participó una estudiante de primer y 7 semestre.
Innovación y creatividad	La docente está en constante innovación en las estrategias empleadas, incentivando la participación en actividades extracurriculares como clases espejo y festivales de cine.
Autonomía y aprendizaje	Fomenta un aprendizaje autónomo mediado por la docente).

Fuente: Elaboración propia (2025)

Dentro de las preguntas que llamaron la atención de los participantes fue: ¿Cuáles son las herramientas o métodos más efectivos para promover la práctica reflexiva en los docentes durante su formación inicial y continua?

Tabla 13*Herramientas o métodos más efectivos para promover la práctica reflexiva*

N.º	Herramienta o Método	Los testimonios más representativos mencionaron que...
1	Llevar lo teórico a la práctica	Se aplicaron los conceptos aprendidos en actividades concretas para consolidar el aprendizaje.
2	Análisis crítico de los ejercicios realizados	Reflexionamos sobre la efectividad de las actividades pedagógicas desarrolladas.
3	Autoevaluaciones	Nos autoevaluamos y fue de manera autónoma y reflexiva.
4	Discusión y análisis de casos reales	Estudiamos situaciones concretas para conectar la teoría y práctica.
5	Diarios reflexivos	Registramos pensamientos, aprendizajes y experiencias cotidianas, usamos diarios de campo
6	Retroalimentación constante	La retroalimentación fue individual y en el grupo de trabajo siempre se aclararon todo con ejemplos.
7	Rondas reflexivas	Compartimos reflexiones y aprendizajes en espacios grupales, específicamente cuando se entregaba una actividad.
8	Observación por parte de compañeros	Recibimos retroalimentación constructiva de pares para mejorar las prácticas pedagógicas.
9	Enfoques pedagógicos constructivistas	Fomentar un aprendizaje activo y basado en experiencias previas.
10	Lectura activa	Analizamos textos con profundidad, usamos la casuística.
11	Participación activa	Las actividades dinámicas y colaborativas ayudan a que podamos hablar y participar.
12	Uso de diferentes estrategias didácticas	Implementaron metodologías variadas para enriquecer el aprendizaje y la práctica docente.
13	Permitir opciones sobre el material literario	Incorporamos diversos recursos educativos, incluyendo textos enriquecedores y variados, además del uso de la inteligencia artificial.
14	Debates y dinámicas en clase	Utilizamos actividades como debates para desarrollar habilidades críticas y reflexivas.
15	Reflexión constante sobre el quehacer pedagógico	Analizamos los resultados y aprendizajes de los estudiantes para ajustar y mejorar las estrategias cuando se terminó el curso, eso fue en la semana 15.
16	Evidencia y el intercambio de experiencias	Compartimos vivencias relacionadas con las temáticas de clase para generar aprendizajes colectivos.
17	Pensamiento crítico y resolución de problemas	Realizamos análisis profundo de situaciones y la búsqueda de soluciones efectivas.
18	Aprendizaje autónomo	Fomentar la investigación individual basada en intereses personales para fortalecer el aprendizaje.

19	Trabajo en grupo	Enseñar a los estudiantes a colaborar y aprender de los demás en un entorno colectivo.
----	------------------	--

Fuente: Elaboración propia (2025)

En una tercera pregunta se resaltó: ¿Cómo puede la práctica reflexiva influir en la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras que respondan a las necesidades del siglo XXI, especialmente en la era digital?

Tabla 14
Influencia de la Práctica Reflexiva en la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras en la era digital

Influencia de la Práctica Reflexiva	Los testimonios más representativos mencionaron que...
Identificación de fortalezas y dificultades	La práctica reflexiva permite analizar las fortalezas y debilidades de las estrategias pedagógicas, ayudando a los docentes a identificar qué funciona y qué necesita mejorarse en su práctica.
Adaptación al contexto y necesidades	Favorece la personalización del aprendizaje al ajustar las actividades pedagógicas a los intereses, habilidades y necesidades específicas de los estudiantes.
Desarrollo de habilidades del siglo XXI	Promueve la autoevaluación constante, lo que lleva a los docentes a desarrollar habilidades críticas, tecnológicas y emocionales necesarias en un mundo globalizado.
Integración de herramientas digitales	Facilita la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo que las estrategias sean más atractivas y funcionales para los estudiantes.
Motor de innovación pedagógica	La reflexión impulsa la creatividad y la transformación en las metodologías docentes, permitiendo diseñar estrategias pedagógicas efectivas y significativas.
Transformación del enfoque pedagógico	Ayuda a los docentes a ajustar sus enfoques para responder a las demandas de la era digital y a los cambios en los contextos educativos.
Promoción del aprendizaje significativo	Genera nuevas visiones educativas donde las estrategias pedagógicas logran conectar los aprendizajes con los intereses y experiencias de los estudiantes.
Fomento del pensamiento crítico	Potencia habilidades de análisis, reflexión y comprensión, necesarias para que los docentes y estudiantes enfrenten los desafíos actuales con éxito.
Emociones y motivación	La reflexión permite identificar el impacto emocional en los docentes y estudiantes, promoviendo un ambiente positivo y motivador para el aprendizaje.
Capacitación continua y reinención docente	Impulsa a los docentes a mantenerse actualizados y reinventarse día a día, integrando nuevas estrategias tecnológicas y pedagógicas.

Estrategias para un aprendizaje productivo	Favorece el diseño de actividades innovadoras y funcionales que transformen herramientas conocidas en oportunidades de aprendizaje significativo y productivo.
Evaluación reflexiva	Implementar sistemas de evaluación que promuevan la reflexión profunda, ayudando a los estudiantes y docentes a identificar áreas de mejora y logros alcanzados.
Impacto positivo en la enseñanza y aprendizaje	Asegura que las estrategias pedagógicas estén diseñadas para que los estudiantes utilicen correctamente las herramientas y aprendan de manera efectiva.

Fuente: Elaboración propia (2025)

A manera de interpretación y conclusión se valora que la evaluación de la metodología aplicada en el aula se caracteriza por un enfoque equilibrado que combina elementos cualitativos y cuantitativos, promoviendo un aprendizaje significativo y práctico en los estudiantes.



SESIÓN III
REFLEXIONES Y
METACOGNICIÓN
DE LA PRÁCTICA
REFLEXIVA

SECCIÓN III

REFLEXIONES Y METACOGNICIÓN DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Este libro de investigación aplicó el método de investigación acción participativa, además se registró y se sistematizó experiencias significativas del programa Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Pamplona específicamente en el curso de semántica. Se ha reconocido la práctica reflexiva como el encuentro más esencial para el saber pedagógico. Las reflexiones halladas por las autoras durante un proceso de seguimiento y acompañamiento al proceso investigativo son relevantes a las nuevas tendencias de aprendizaje y enseñanza en la era digital.

3.1 Momentos Reflexivos

3.1.1 La práctica reflexiva como un proceso transformador.

Reflexionar sobre el saber pedagógico no solo permite las diferentes estrategias aplicadas y evaluarlas, sino que se hace necesario transformar el acto de enseñar. Es decir, estar de acuerdo con el enfoque de Schön sobre la “reflexión en y sobre la acción” que resalta cómo el docente puede adaptarse al contexto desde una mirada crítica. Por ejemplo, en el libro se enfatiza que esta práctica contribuye a legitimar el conocimiento profesional, promoviendo el autoconocimiento y el juicio ético. Es recurrente que un docente o experto en la docencia pueda de forma autónoma autoevaluarse desde retrospección hacia la introspección y posterior a este, llegar a una prospectiva.

3.1.2 La integralidad de la tecnología y la reflexión.

En dicho proceso, las herramientas tecnológicas potencian dos ejes: la reflexión y la metacognición; la primera señalada como

el acto de criticar mis decisiones, actos o decisiones centrándose en la experiencia y la segunda vincula a la capacidad que tenemos para pensar en nuestro propio pensamiento, por lo tanto, la tecnología es mediadora en la introspección del docente, permitiendo la sistematización de aprendizajes y el mejoramiento de la enseñanza.

3.1.3 El profesor como mediador y sujeto reflexivo.

A partir de las experiencia y aprendizaje, el profesor trasciende la transmisión de contenido convirtiéndose en un facilitador del pensamiento crítico. Incluso, el profesor comprometido está en constante evaluación de sus decisiones pedagógicas.

3.2 La Metacognición en el Proceso Reflexivo

3.2.1 Aprendiendo a cómo aprendo a ser docente.

La reflexión consecutivamente sobre la práctica permite encontrar que el proceso es cíclico en la autoevaluación, se puede llevar anotaciones escritas o notas digitales interiorizando ese sentir hacia la autorreflexión.

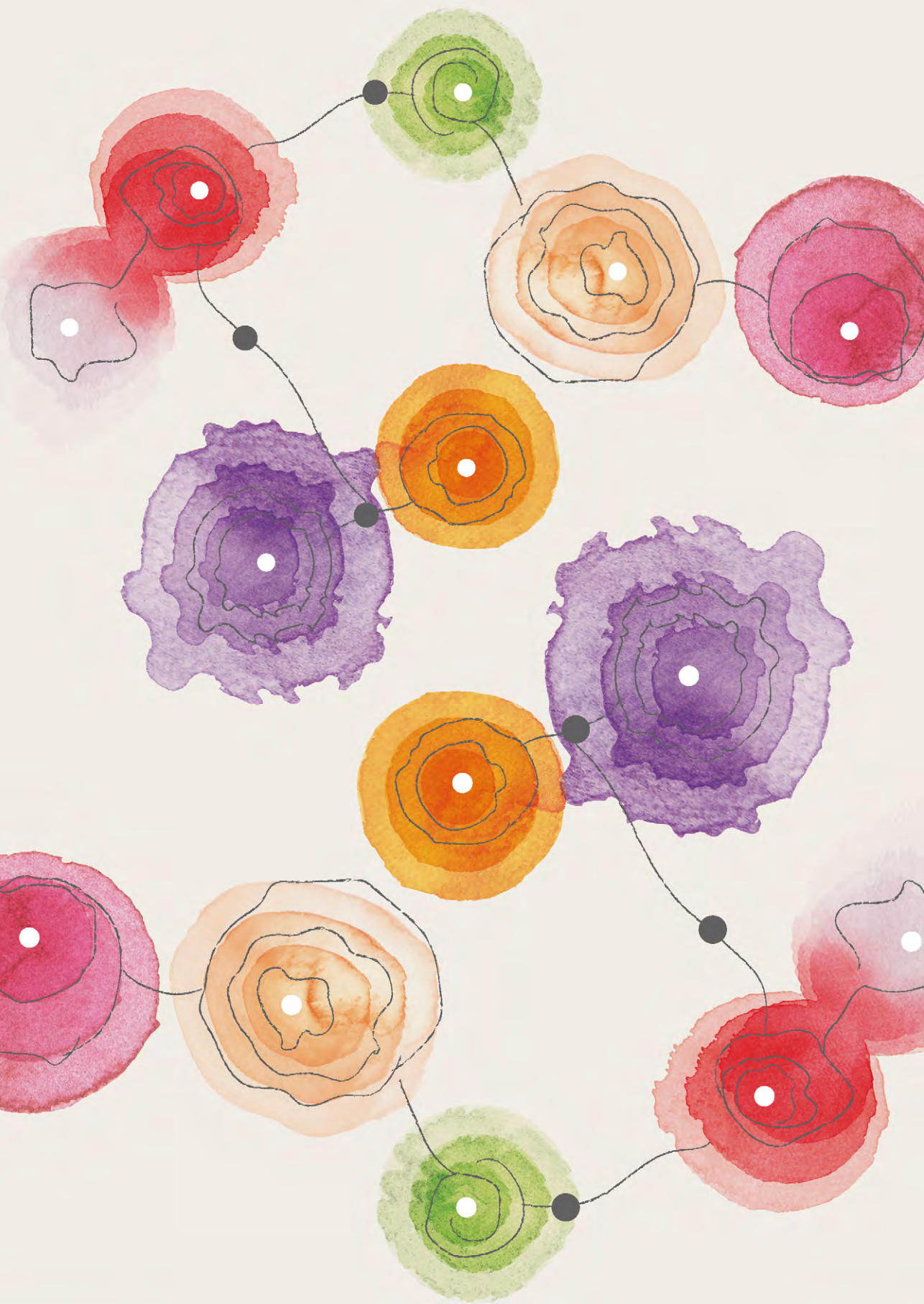
3.2.2 Autorregulación del uso de TIC en el aula.

Durante las intervenciones e inmersiones pedagógicas, se comprende que no basta con usar herramientas digitales, sino saber cuándo, cómo y por qué integrarlas. La sección sobre redes sociales como herramientas reflexivas propone que el docente reflexione sobre su pertinencia, no solo como recurso, sino como puente hacia el pensamiento crítico.

3.2.3 Reconocimiento del valor de reflexionar en el acto de enseñar.

Como investigadoras y docentes a la vez, el proceso reflexivo planteado se relacionó con la evaluación entre pares. Se evidencia cómo el docente puede observar sus errores sin juicio, y convertirlos

en oportunidades de mejora, tal como lo hacen en la práctica reflexiva crítica, además de conectar la teoría con la experiencia de cada una de las participantes que transforma el saber pedagógico. Un ejemplo viable es aplicar modelos de vida reales en el aula tal y como se evidenció en el curso de semántica. Por su parte, la práctica reflexiva muestra el valor cuando se comparten los resultados de aprendizajes y hay una retroalimentación entre colegas fortaleciendo el crecimiento profesional.



Referencias Bibliográficas

- Alatrística-Aguilar, M. A., & Saavedra-Carrion, N. P. (2024). Relación entre la Competencia Digital, Práctica Pedagógica y Práctica Reflexiva en Docentes de Superior. *Revista Docentes 2.0*, 17(1), 340-350. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.488>
- Almeida, F. (2012). *Evaluación de la educación superior en Brasil: Análisis y propuesta curricular para los cursos de formación de profesores de español* [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá]. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/18061>
- Alsina, M., Masardo, A., & Mallol, C. (2021). Online reflective practice among peers during the teaching practicum in a transnational project. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 19(2), 149-168. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.15138>
- Andrade Atención, A. A. (2013). *La práctica docente: Un camino hacia la reflexión educativa*. <https://doi.org/10.25100/>
- Barberi, O. E., Garrido, J. E., & Cabrera, J. M. (2021). La educación inicial virtual en contexto de pandemia COVID-19. Aciertos y desafíos: una aproximación desde la praxis preprofesional de la carrera de Educación Inicial en la Universidad Nacional de Educación. *Mamakuna*, (16), 77-87. <https://doi.org/10.70141/mamakuna.16.471>
- Barquero, G. (2016). *La práctica reflexiva y las competencias del docente en una institución privada de estudios secundarios de San José, Costa Rica* [Tesis de maestría, Instituto Tecnológico de Monterrey]. <https://repositorio.tec.mx/items/f04f21d8-7516-4baf-b063-eb7d3aeeb6c2>
- Barreto, J., Mateus, C., & Muñoz, C. (2011). *La práctica reflexiva: Estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://apidspace.javeriana.edu.co/server/api/core/bitstreams/4567ba5e-19c4-4c0d-beca-7cc507686f97/content>

- Bernal-Garzón, E. (2020). Aportes a la consolidación del conectivismo como enfoque pedagógico para el desarrollo de procesos de aprendizaje. *Revista Innova Educación*, 2(3), 394-412. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.002>
- Bermejo, M., Martínez, R. D. L. C., & Suárez, I. L. (2023). La integración del contenido en la enseñanza de postgrado desde la interdisciplinariedad. *Conrado*, 19(93), 70-78. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3161>
- Borrego-Tarragó, A., González-Pasarín, L., Segarra-Ayllón, L., & Balsells, M. À. (2025). *Práctica reflexiva en la formación de profesionales: adecuación de programas basados en evidencia en contextos locales*. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 46, 119-132. https://doi.org/10.7179/PSRI_2025.46.07
- Buendía, X. P., Zambrano, L. C., & 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>
- Burriel, M. P. (2010). *La evaluación de la actividad reflexiva a partir del portafolio del estudiante*. Universitat de Girona. <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/10145/EvaluacionActividad.pdf>
- Cabanillas, A. J., & Pereda, H. W. (2021). La práctica reflexiva como fortalecimiento del desempeño docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 12770-12785. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1281
- Caicedo-Villamizar, S. B., Vásquez-Ruiz, L. L., & Gamboa-Suarez, A. A. (2024). Interpretación de experiencias significativas en redes sociales y escenarios digitales colaborativos en el aula. *Saber, Ciencia y Libertad*, 19(1), 419-439. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2024v19n1.11486>
- Camargo, M. N., & Castillo, V. M. (2022). El saber práctico desde la formación inicial docente: Interacción entre la investigación, la práctica educativa y la práctica reflexiva. En D. M. Revilla & M. L. Escalante (Eds.), *La formación docente en educación superior en el marco del bicentenario* (pp. 59-66. Pontificia Universidad

- Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182854>
- Carrero, O. D. (2025). Modelos Pedagógicos Enfocados en la Resolución de Problemas Prácticos en Educación en Tecnología: Revisión y Propuestas. *Reincisol*, 4(7), 208–230. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)208-230](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)208-230)
- Casassus, J. (2025). La era digital cambió el mundo... ¿y la educación? *Voces De La educación*, 10(19), 160–175. <https://revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/901>
- ChatGPT. (2024). Las redes sociales como fuentes de conocimiento [Ilustración 1 generada por IA]. OpenAI.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967.
- Cinkara, E., Salma, C., & Batdı, V. (2024). El efecto de las prácticas de pensamiento reflexivo sobre las puntuaciones de retención: un meta-método mixto. *Praxis Educativa (Arg)*, 28(3), 1–25. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280318>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2016). *Horizontes 2030: La igualdad en el centro del desarrollo sostenible*. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-horizontes-2030-la-igualdad-centro-desarrollo-sostenible>
- Congreso de Colombia. (2023, 31 de julio). *Ley 2307 de 2023. Por la cual se establece la gratuidad en los programas de pregrado en las instituciones de educación superior públicas del país y se dictan otras disposiciones*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=215190>
- Consejo Nacional de Educación Superior. (2020, 01 de julio). *Acuerdo 02 de 2020. Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad*. Mineducación. Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-399567_recurso_1.pdf

- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S., & Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Revista Estudios Pedagógicos*, 40, 71-86. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>
- Crespo, A., Mortis, S. V., Tobón, S. D. J., & Herrera, S. R. (2021). Rúbrica para evaluar un diseño curricular bajo el enfoque socioformativo. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 339-353.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cruz Martínez, A. K., Vega Campos, M. Á., & Rangel Valdivia, N. C. (2024). La intervención organizacional como herramienta estratégica para diagnosticar la gestión pública. *Trascender, Contabilidad y Gestión*, 9(26), 68-99. <https://doi.org/10.36791/tcg.v9i26.259>
- Delgado, Y., & Alfonso, R. (2019). Competencias investigativas del docente construidas durante la formación universitaria. *Revista Scientific*, 4(13), 200-220. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.13.10.200-220>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Domingo, À., & Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos*. Narcea Ediciones.
- Downes, S. (2006). *Connectivism and Connective Knowledge Essays on meaning and learning networks*. (National Research Council Canada, Ed.) Canadá
- Favero, A., López, M., & Santos, A. (2013). Profesores reflexivos: Reinventar la práctica desde la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*, (62), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193526311012>
- Ferreiro, R. (2017). *El maestro investigador: El Método JAVI de investigación educativa aplicada*. Grupo Editorial Unisan.
- Fernández-de-la-Iglesia, J. C., Fernández-Morante, M. C., Cebreiro, B., Soto-Carballo, J., Martínez-Santos, A. E., & Casal-Otero, L. (2020). Competencias y actitudes para el

- uso de las TIC de los estudiantes del grado de maestro de Galicia. *Publicaciones*, 50(1), 103-120. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.11526>
- Freire, P. (1990). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Forero, X. (2022). *Diseño e implementación de un Modelo Pedagógico para el Aprendizaje en red, que oriente los programas de pregrado en modalidad virtual de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia, Medellín].
- Godoy, N., Gómez, M. V., & Sereño, F. (2012). La práctica reflexiva a la base de la formación inicial docente: Un camino complejo. En E. S. Heredero, M. M. Bris & V. A. Vázquez (Eds.), *Reflexiones y realidades sobre la educación en la perspectiva iberoamericana: VII Encuentro Iberoamericano de Educación* (vol. 1, pp. 161-170). Santillana. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2149.9769>
- Gómez, L. F., & Valdés, M. G. (2019). The evaluation of teacher performance in higher education. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479-515. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- Hawking, S. (2010). *Stephen Hawking's Universe: The Cosmos Explained*. National Geographic Books.
- Hernández, D., Téllez, F. A., Garzón, A. M., & Duarte, I. W. (2021). Reimaginar la internacionalización del currículo. En B. Leask, A. M. Torres-Hernández, M. L. Bustos-Aguirre, & H de Wit, (Coord.), *Reimaginar la internacionalización del currículo: Mejores prácticas y posibilidades prometedoras* (pp. 186-203). Universidad de Guadalajara.
- Larrain, A. J. (2010). *Donald Schön: Reflective professional practice at the university*. Basic Books, Inc.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. <http://dx.doi.org/10.1080/14623940802207451>

- Leiva, P. (2025). Prácticas reflexivas, narrativas de profesionales del Trabajo Social. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1336>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Lima, P. G. (2002). El educador reflexivo: Notas para la orientación de sus prácticas docentes. *Revista de Educación*, 12(3), 45-60. <https://revistas.ufpr.br/>
- Limas S., S. J., & Vargas S., G. (2020). Redes sociales como estrategia académica en la educación superior: ventajas y desventajas. *Educación y educadores*, 23(4), 559-574. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.1>
- Luján, M., & Llanos, M. T. (2025). Práctica reflexiva como estrategia docente para el desarrollo de competencias en educación básica: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 9(36), 579-590. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.939>
- Martínez, Á. E. (2023). *La práctica reflexiva mediante el empleo del portafolio digital en docentes de una escuela primaria, un estudio de caso orientado a la mejora* [Tesis de Especialización, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/jspui/bitstream/231104/4494/1/ATD154.pdf>
- Márquez, A. C. (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria: Relación entre la teoría y la práctica* [Tesis de maestría, Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/entities/publication/2dbdaf12-2632-46b4-8032-d0efde1494a0>
- Mendioroz, A., Napal, M., & Peñalva, A. (2022). La competencia investigativa del profesorado en formación: percepciones y desempeño. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e28, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e28.4182>
- Mera, K. E., Ronquillo, M. R., Salvatierra, S. P., & Sánchez, P. D. (2025). Desafíos en la formación de educación inicial en la era digital. *Revista Académica YACHAKUNA*, 2(1), 160-167. <https://doi.org/10.70557/2025.ychkn.2.1.p160-167>

- Medina Zuta, P., & Mollo Flores, M. (2021). Práctica reflexiva docente: eje impulsador de la retroalimentación formativa. *Conrado*, 17(81), 179-186.
- Mora, F. (2020). *El tutor virtual (e-tutor) en la tercera década de la Web*. FUNDEPREDI.
- Mora, R. F. (2022). El valor de la investigación cualitativa y la comprensión: un examen crítico. *Educare*, 26(1), 410-426.
- Moon, J. (2008). *Critical thinking: An exploration of theory and practice*. Routledge
- McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Ediciones Morata.
- Naciones Unidas. (2015, 21 de octubre). Resolución 70 de 2015. *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Nervi, M. L., & Nervi, H. (2007). *¿Existe la pedagogía? Hacia la construcción del saber pedagógico* (1a ed.). Editorial Universitaria.
- Ordoñez, K. G. (2024). Brechas intergeneracionales digitales en la educación universitaria y su incidencia en el aprendizaje. *EVSOS*, 2(4), 100–117. <https://doi.org/10.57175/evsos.v2i4.164>
- Pandolfi, J. (2024). Brechas de acceso digital: cambio histórico y ciclo vital. *Revista de Ciencias Sociales*, 37(54), e205. <https://doi.org/10.26489/rvs.v37i54.5>
- Paz, M. E., Quiñónez, C. C., Quiñónez, M. I., & Meza, M. N. (2024). Metodologías activas para la enseñanza en línea. *Dominio De Las Ciencias*, 10(3), 2420–2431. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i3.4045>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica* (1a ed.). Editorial Graó.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

- Piaget, J. (1976). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Siglo XXI Editores.
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2020). *Estrategias para la práctica reflexiva*. <https://files.pucp.edu.pe/facultad/educacion/wp-content/uploads/2020/06/10110433/GU%C3%8DA-ESTRATEGIAS-PARA-LA-PR%C3%81CTICA-REFLEXIVA-2020-.pdf>
- Porrás, H. (2020). Construcción y validación de cuestionarios sobre la práctica reflexiva y el desarrollo profesional docente. *Desafíos*, 11(1), 48–61. <https://doi.org/10.37711/desafios.2020.11.1.141>
- Porrata, G. (2016). Poesía experimental catalana reflexiones sobre experimentalidad, aprendizaje y emoción: Catalan experimental poetry: Reflections on experimentalism, learning and emotion. *Estudios lambda: Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 1(1), 1-2.
- Presidente de la República de Colombia. (2023, 29 de diciembre). Decreto 2271 de 2023. Por medio del cual se modifica la Sección 5 del Capítulo 3, Título 3, Parte 5, Libro 2, del Decreto 1075 de 2015 Único Reglamentario del Sector Educación, para reglamentar la Ley 2307 de 2023 y el artículo 123 de la Ley 2294 de 2023. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=227770>
- Puche-Villalobos, D., & Acosta-Faneite, S. (2025). Desarrollo de competencias investigativas en docentes: un enfoque multifactorial. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 9, e9781. <https://doi.org/10.32541/recie.v9i.781>
- Pujol-Cols, T. H., Cutrera, G., & García, M. B. (2024). *La práctica reflexiva y escritura en la formación docente inicial*. *Nuevas Perspectivas. Revista de Educación en Ciencias Naturales y Tecnología*, 3(5). <https://revistanuevasperspectivas.aduba.org.ar/ojs/index.php/nuevasperspectivas/article/view/39>
- Red Educativa Mundial. (2021, 27 de mayo). *Mesa de diálogo: La formación docente en la educación superior en el marco del*

- bicentenario - RED KIPUS [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=S_gV1Ohx-AE
- Rivera, R. (2017). *Educación y pedagogía para la paz*. Alto Comisionado para la Paz.
- Rodero-Acosta, A. L., Barros-Valencia, J., & Huertas, Y. (2024). Caracterización de las acciones de cooperación e internacionalización académica adoptadas por universidades públicas de la región Caribe colombiana año 2023. *Formación universitaria*, 17(2), 73-82.
- Rodríguez, D. C., Mira, C., Saldarriaga, J. C., & Areiza, L. M. (2024). La internacionalización en casa como estrategia de fortalecimiento del currículo en la facultad de ingeniería de la Universidad de Antioquia. *EIEI ACOFI*, 1-12. <https://doi.org/10.26507/paper.4157>
- Rodríguez, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente apoyada en el uso de un portafolio digital* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43124/5/RRODRIGUES_TESIS.pdf
- Ruiz, Y., & Caicedo, S. (2022). e-Evaluación del trabajo colaborativo en estudiantes universitarios. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 17(1), 364-377. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2022v17n1.8473>
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educando al profesional reflexivo: Hacia un nuevo diseño de enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1989). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Sereño, F. (2021). *Inteligencia Artificial (IA) en educación. ¿Una ventana al caos?* Universidad de Chile. <https://vti.uchile.cl/inteligencia-artificial-ia-en-educacion/>

- Sereño, F. (2023). *Inteligencia artificial (IA) en educación: ¿Una ventana al caos?* Universidad de Chile. <https://vti.uchile.cl/inteligencia-artificial-ia-en-educacion/>
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Tafur, R. (2009). La práctica reflexiva como medio para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 2(3). <https://doi.org/10.55777/rea.v2i3.883>
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la Educación*, (34), 203-215. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n34/art11.pdf>
- Tallaferro, D. (2005). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educación y Educadores*, 8, 93-111. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603309.pdf>
- Tobón, S. (2013). *Modelo de gestión sistémica de la formación por competencias*. Editorial Ecoe.
- Torres, R. M. (2021, 20 de mayo). *La formación inicial docente. Mesa de diálogo de la Red Kipus. La formación docente en la educación superior en el marco del Bicentenario*. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=LHPMMdPeXQ8>
- Turpo-Gebera, O., Martínez-Puma, E., Díaz-Zavala, R., & Rivera-Mansilla, E. (2024). Competencias investigativas docentes en la producción científica estudiantil del área de ingeniería en una universidad peruana. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1556>
- Vásquez, L. L. (2019). *Prácticas reflexivas en el proceso de enseñanza de la lengua castellana en secundaria del colegio Bicentenario-Cúcuta (Colombia)* [Tesis de Maestría, Universidad de Pamplona]. <http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/4533>
- Vásquez Ruiz, L. L., Plata Castilla, J. A., & Durán Becerra, L. (2025). *Fortalecimiento de la escriturabilidad y la oralidad*

- en los procesos investigativos del programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana sede Cúcuta. En M. A. Isidro Delgado, D. A. Gélvez Suárez, J. A. Plata Castilla, N. Peña Sierra, L. Durán Becerra, & L. L. Vásquez Ruiz (Eds.), *Experiencias investigativas de aula en educación formal* (pp. 67-93). Sello Editorial Unipamplona, Universidad de Pamplona. <https://doi.org/10.24054/seu.119>
- Zallo, R. (2011). *Estructuras de la comunicación y la cultura: Políticas para la era digital*. Gedisa.
- Zeichner, K. (2008). A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education. *Education and Society*, 29, 535-554. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, (220), 44-49.

