

Curso virtual

Rol del **formador** como líder transformador de las **prácticas educativas**

UNIDAD 2

La reflexión sobre la práctica pedagógica orientada hacia el desarrollo profesional docente

Sesión 1: La reflexión crítica sobre la propia práctica, fuente de autoformación



María Esther Cuadros Espinoza
Viceministra de Gestión Pedagógica

Eloy Alfredo Cantoral Licla
Dirección General de Desarrollo Docente

Ismael Enrique Mañuico Ángeles
Dirección de Formación Docente en Servicio

Nombre del material: Rol del formador como líder transformador de las prácticas educativas

Año de publicación: 2025

Ministerio de Educación del Perú
Calle del Comercio 193, San Borja
Lima, Perú. Teléfono 615-5800
www.minedu.gob.pe

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción de este fascículo por cualquier medio, total o parcialmente, sin la correspondiente cita.

UNIDAD 2**La reflexión sobre la práctica pedagógica
orientada hacia el desarrollo profesional docente****Sesión 1:** La reflexión crítica sobre
la propia práctica, fuente de autoformación**Reflexión de la práctica pedagógica**

Te invitamos a leer un fragmento del caso de la práctica pedagógica presentado inicialmente:

Escena 3

Como parte del desarrollo de los talleres en el marco del Programa de formación «**Oportunidades de aprendizaje en lectura y escritura de estudiantes en escuelas rurales**», el equipo técnico de la DRE Piura se concentró en fortalecer las competencias del formador. En esa ocasión, el tema desarrollado fue el proceso que debe seguir el formador para promover la reflexión crítica sobre la propia práctica. Para ello, el equipo plantea una pregunta inicial: **¿Cuál es el proceso de reflexión que debe tomar en cuenta el formador?**, y muestra un grupo de tarjetas que los participantes deben ordenar para hallar la respuesta:

Deconstrucción por parte del docente

Producción del saber pedagógico

Deconstrucción desde la perspectiva del formador

Transformación de la práctica (Reconstrucción)

Observación de la práctica

Para realizar la actividad, los participantes se organizaron en pequeños grupos y sostuvieron un diálogo constante para establecer el orden de las tarjetas.

En otro momento del taller, el equipo técnico de la DRE Piura planteó preguntas referidas con el reconocimiento de los niveles de reflexión:



Dora (miembro del equipo)

Desde tu experiencia, ¿qué características crees que tienen los niveles de reflexión? Mira estas tarjetas.



Ismael (formador 1)



Maritza (formador 2)

He revisado información al respecto. De acuerdo con el Minedu, los niveles de reflexión van desde una habilidad sencilla, que puede consistir en una reflexión sobre una estrategia aplicada en el aula, hasta un nivel más exhaustivo sobre la práctica, que sería el nivel 3.

Entonces, en el nivel 3 se podría ser más crítico con la propia práctica, podrían notarse más elementos orientados a la mejora.



A partir de lo revisado, responde:

1. ¿Cuál es el proceso de reflexión que debe tomar en cuenta el formador? Organiza las tarjetas de acuerdo con tu experiencia.

2. Considerando que en el segundo momento se estudió los niveles de reflexión, ¿podrías caracterizar cada uno de ellos?

Nivel 1:

Nivel 2:

Nivel 3:



Comprensión de conocimientos y saberes

En esta sección revisaremos los siguientes aspectos vinculados con el tema:

1.1 La formación docente desde un enfoque crítico-reflexivo

- 1.1.1 Proceso de aprendizaje para la mejora de la práctica pedagógica
- 1.1.2 Secuencia metodológica para la reflexión sobre la práctica
- 1.1.3 La deconstrucción de la práctica pedagógica
- 1.1.4 La docencia crítico-reflexiva, el aprendizaje desde la propia experiencia

1.2 Aspectos claves para la reflexión crítica desde la propia acción pedagógica

1.3 Estrategias para promover la reflexión crítica sobre la propia práctica

- 1.3.1 Los niveles de la reflexión sobre la práctica pedagógica
- 1.3.2 El acompañamiento para la actuación crítico-reflexiva del docente
- 1.3.3 El diálogo reflexivo para la reflexión crítica del docente sobre su propia práctica
- 1.3.4 La narración reflexiva, fuente de autoformación



1.1 La formación docente desde un enfoque crítico-reflexivo

La formación docente en servicio contribuye al fortalecimiento de las competencias profesionales de los docentes de tal manera que mejora su rol profesional en el desarrollo de los aprendizajes esperados en los estudiantes de la educación básica. Desde esta perspectiva, la formación docente en servicio parte de la identificación de las necesidades formativas reales y vinculadas a las experiencias en el aula, desde las cuales es posible definir las acciones formativas. Estas necesidades se traducen en demandas concretas como el dominio de herramientas tecnológicas, estrategias para la educación intercultural bilingüe, el refuerzo de la alfabetización inicial y el acompañamiento pedagógico situado; aspectos que surgen de contextos desafiantes como la diversidad cultural, las brechas digitales rural-urbanas y las deficiencias en competencias básicas identificadas en evaluaciones nacionales. Estos requerimientos formativos no solo permiten incorporar recursos tecnológicos en la práctica pedagógica, sino que también facilitan la adaptación a un entorno educativo cada vez más dinámico y globalizado, lo que promueve una enseñanza más interactiva y personalizada.

Otro aspecto clave de estas demandas es la formación en educación inclusiva, que

busca dotar a los docentes de estrategias para atender la diversidad estudiantil en el aula. Este enfoque no solo responde a las políticas educativas nacionales, sino que también refleja la necesidad de adaptar prácticas pedagógicas a contextos socioculturales diversos, tal como señalan los lineamientos del Ministerio de Educación.



Estas demandas formativas resaltan la **importancia de la práctica reflexiva**, ya que permite a los docentes adaptar sus métodos a sus contextos específicos y mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.

Los actuales enfoques en la **formación de profesionales privilegian la reflexión sobre la práctica como un recurso fundamental para el fortalecimiento del desempeño docente**.



La visión crítico-reflexiva desde el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD)

El MBDD, documento orientador de la práctica docente en nuestro país, se adscribe a una combinación entre la racionalidad práctica y crítica, al concebir la docencia como una práctica compleja, situada y ética. En dicho documento, cuando se explica cuál es la visión de la profesión docente en la que sitúa el MBDD, se sostiene que:



La visión de la profesión docente en la que se basa el MBDD (...) evidencia y reconoce a la docencia como un quehacer complejo. Su ejercicio exige una actuación reflexiva, esto es, una relación autónoma y crítica respecto al saber necesario para actuar, y una capacidad de decidir en cada contexto. Además, es una profesión que se realiza necesariamente a través y dentro de una dinámica relacional, con los estudiantes y con sus pares, un conjunto complejo de interacciones que median el aprendizaje y el funcionamiento de la organización escolar. En esta visión, el docente se ve a sí mismo como un agente de cambio, pues reconoce el poder de sus palabras y acciones para formar a los estudiantes. También exige una actuación colectiva con sus pares para el planeamiento, evaluación y reflexión pedagógica. Y es una función éticamente comprometida. (Ministerio de Educación [Minedu], 2012, pp. 15-16)

Como vemos, en esta visión se enfatiza mucho la necesidad de que el docente haya desarrollado una capacidad de reflexión para poder decidir frente a las situaciones

que emergen en cada contexto, lo cual involucra una racionalidad práctica, orientada a la comprensión de las necesidades del entorno para actuar, en este caso, pedagógicamente. Pero la visión del MBDD no se limita a ello, sino que también apuntala características de un docente crítico-reflexivo como la noción de que los maestros deben ser agentes de cambio y mostrar un compromiso ético.



A partir de esta visión, el MBDD detalla cuáles son las dimensiones de la profesión docente, organizándolas en dos categorías: las compartidas con el resto de las profesiones y las específicas o propias de la profesión docente. Entre las dimensiones compartidas, la visión crítico-reflexiva de la docencia se plasma principalmente en la **dimensión reflexiva** y la **dimensión colegiada**. La dimensión reflexiva, como su nombre lo expresa, hace referencia a la dimensión de la profesión docente que involucra la toma de conciencia crítica sobre las prácticas pedagógicas tanto individuales como grupales, con el fin de transformar no solo el propio quehacer, sino también las relaciones sociales que se dan al interior de las instituciones educativas. De acuerdo con el MBDD, **esta es la dimensión que da fundamento a la competencia profesional docente**, pues es la que se vincula con la mirada introspectiva que favorece la mejora continua y la apropiación crítica de los saberes docentes.

De otro lado, la dimensión colegiada se refiere a que, dado que la profesión docente es una práctica que tiene lugar dentro de instituciones, esta se fortalece cuando las decisiones pedagógicas son producto de la deliberación y el trabajo conjunto con otros docentes; en otras palabras, cuando se realiza de forma colegiada. Asimismo, una práctica docente colegiada permite enriquecer y expandir la propia capacidad para reflexionar sobre la práctica, ya que cuando se realiza con otros, el proceso de reflexión incorpora los puntos de vista de los colegas, lo cual favorece una interpretación de la realidad más amplia y compleja. También esta dimensión de la docencia supone ser consciente de que el impacto de la práctica docente en los estudiantes no es solo de carácter individual, sino que es producto de la práctica de distintos docentes, por lo que se requiere de un trabajo orquestado entre los diferentes miembros de los equipos docentes para alcanzar los propósitos educativos.



Por último, el MBDD incorpora como una de las competencias claves de la propuesta, la competencia 8: «**Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional**». Esta competencia concretiza la dimensión reflexiva en una competencia específica del perfil esperado del docente peruano. Dicha competencia se operativiza en los siguientes desempeños:



Con la incorporación de esta competencia, el MBDD establece que la reflexión sobre la práctica no es opcional, sino más bien una **responsabilidad profesional** que debe asumirse tanto a nivel individual como colectivo. Asimismo, podemos decir que esta competencia está a un nivel jerárquico más alto que el de las otras competencias que componen el MBDD, porque el desarrollo de las competencias docentes requiere de procesos de reflexión que permitan transformar la experiencia en aprendizaje (Domingo y Gómez, 2014). En otras palabras, **es imposible pensar en un docente competente sin que este haya desarrollado su competencia reflexiva**.

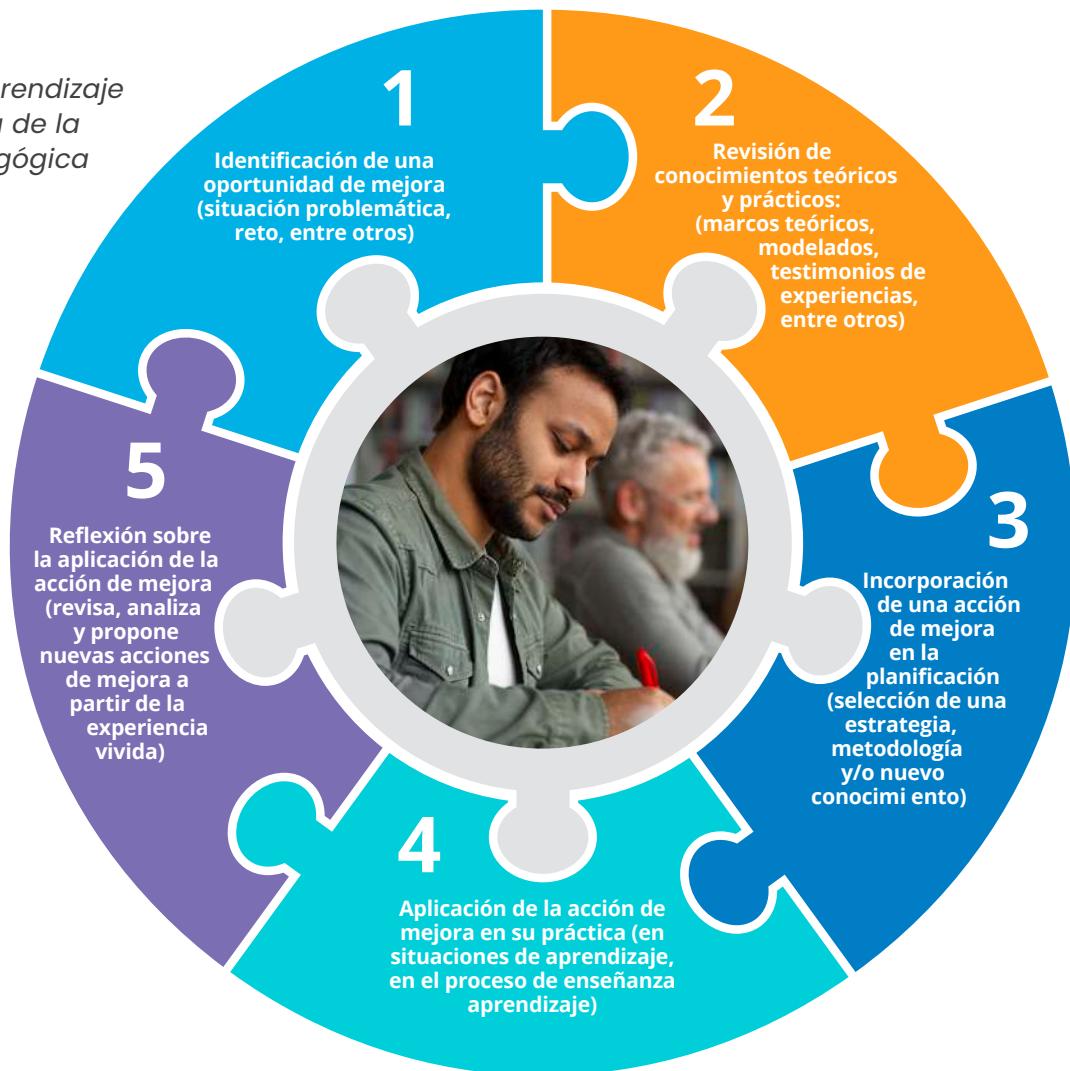
1.1.1. Proceso de aprendizaje para la mejora de la práctica pedagógica

Desde la Dirección de Formación Docente en Servicio (DIFODS) cumplimos un papel importante en la orientación permanente de la reflexión sobre la práctica docente, que facilita la apropiación de nuevos saberes y asegura que el aprendizaje no sea un proceso aislado, sino una construcción colectiva y reflexiva que fomente la aplicación efectiva de lo aprendido en la práctica pedagógica.

Es importante reconocer que el docente en servicio al participar en las estrategias formativas analiza su práctica, la comprende y la optimiza, haciéndola cada vez más reflexiva para que pueda afrontar y responder a los problemas que le demandan.

Figura 1

Proceso de Aprendizaje para la Mejora de la Práctica Pedagógica

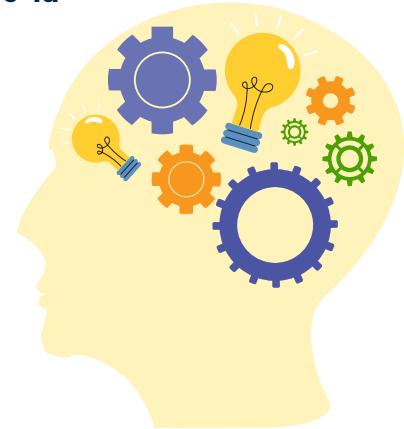


Este proceso compromete al docente en servicio a:

1. **Identificar una oportunidad de mejora:** Analizar su experiencia actual para identificar oportunidades de mejora.
2. **Revisar los marcos teóricos:** Consulta sobre teorías y enfoques (en los cursos y/o asesorías a la práctica) que pueden proporcionarle un marco de referencia para solucionar la oportunidad de mejora identificada.
3. **Incorporar la acción de mejora en la planificación:** Con base en la información obtenida, elige métodos y herramientas adecuados (que se brindan desde las asesorías) para abordar la situación identificada y planificarla.
4. **Aplicar la acción de mejora:** Se implementa en un contexto real o en situaciones de la práctica, y eso favorece la experimentación y la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos.
5. **Reflexionar sobre la aplicación de la acción de mejora:** Analiza, evidencia los resultados y sistematiza su experiencia con conclusiones sobre los cambios y mejoras, registrándolas en el plan de desarrollo profesional. En él documenta sus avances, las dificultades, el resumen del itinerario formativo por el que atravesó, las intenciones y las acciones de mejora que desarrollará a partir del diagnóstico de necesidades y demandas formativas de su práctica pedagógica; con la finalidad de asumir su propio proceso de desarrollo personal y profesional en un contexto institucional determinado.

1.1.2 Secuencia metodológica para la reflexión sobre la práctica

La formación docente en servicio contribuye al fortalecimiento de las competencias profesionales de los docentes de tal manera que mejora su rol profesional en el desarrollo de los aprendizajes esperados en los estudiantes de la educación básica. Desde esta perspectiva, la formación docente en servicio parte de la identificación de las necesidades formativas reales y vinculadas las experiencias en el aula desde las cuales es posible definir las acciones formativas.



Según la **Resolución Viceministerial N.º 215-2021-Minedu**, la secuencia metodológica responde al enfoque por competencias, ya que propicia el aprendizaje situado, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico-reflexivo, la resolución de problemas y la investigación-acción en los docentes. La secuencia metodológica considera el recojo de saberes y análisis de la práctica o formas de pensar de los docentes, propicia la reflexión crítica de manera permanente y establece momentos para la retroalimentación, en la perspectiva de mejora de su práctica pedagógica, teniendo en cuenta la modalidad y las características de la acción formativa.

En concordancia con los actuales enfoques en la formación de profesionales, se privilegia la reflexión sobre la práctica como un recurso fundamental para el fortalecimiento del desempeño docente. La secuencia metodológica promueve la reflexión y el pensamiento crítico partiendo de la práctica en interacción con la información brindada, lo cual propicia la autonomía del docente. En este sentido, el profesor participante va construyendo su propio aprendizaje en función de los escenarios presencial, a distancia, semipresencial e híbrido que se le ofrezca.

Entendiendo que la metodología es el conjunto de procedimientos que se seleccionan para desarrollar competencias, que considera recursos y/o herramientas que se utilizan como andamiaje para el aprendizaje, se reconoce que estos elementos impactan en el número de procesos y las características de los mismos dentro de la secuencia metodológica. Sin perjuicio de ello, la secuencia mantiene un conjunto de procesos comunes que solo se diferencian de acuerdo al escenario en que se desarrolla.



Momentos de la secuencia metodológica

La secuencia metodológica se desarrolla teniendo en cuenta tres momentos en función de las acciones formativas. Ella promueve la reflexión y el pensamiento crítico al partir de la interacción con la información brindada, lo cual propicia la autonomía del docente. En concordancia con el enfoque por competencias profesionales en la formación docente, se privilegia la reflexión sobre la práctica como un recurso fundamental para la formación.

Figura 2

Momentos de la Secuencia Metodológica



A continuación, detallamos la secuencia metodológica.

1

El primer momento se denomina «**Reflexión de la práctica pedagógica**» e inicia con un caso de la práctica docente que aborda una problemática vinculada a los resultados esperados. En cada sesión se analizan aspectos relevantes del caso propuesto, a partir del cual se promueve la reflexión personal y compartida (producto de la interacción con otros docentes, educadores comunitarios y/o sabios de la comunidad), valorando que la experiencia personal es parte de la sabiduría colectiva. Este análisis reflexivo permitirá dar respuesta a los retos propuestos en el caso:



- Preguntas de la situación retadora
- Preguntas de su práctica
- Preguntas relacionadas a lo socioemocional

2

La «**Comprensión de nuevos conocimientos y saberes**» es el **segundo momento**. En él el docente contrasta conocimientos y cosmovisiones para generar nuevos conocimientos, como resultado de la revisión y análisis de posturas teóricas/prácticas de las ciencias educativas y de los saberes ancestrales. Este momento incluye lo siguiente:



- Revisión de la teoría
- Comprensión de los conocimientos y saberes de otros
- Diálogo entre la experiencia y la teoría
- Recursos audiovisuales: videos de expertos
- Recursos teóricos: lecturas básicas y complementarias
- Infografías
- Ideas fuerza



3

En el **tercer momento «Aplicación en la práctica»**, con base en los aprendizajes generados, el docente elabora propuestas y/o aplica lo aprendido para la mejora de su práctica considerando las necesidades de los estudiantes y el contexto sociocultural en el que se desenvuelve. De esa manera, el docente:



- Practica la metacognición.
- Plantea nuevos caminos.
- Define e impulsa planes de acción.
- Rediseña sesiones.
- Construye nuevos conocimientos.

1.1.3. La deconstrucción de la práctica pedagógica

La deconstrucción de la práctica pedagógica es un proceso crítico y reflexivo que busca analizar y transformar las acciones educativas para mejorar su impacto. Este enfoque implica:



Para Restrepo (2004), en la práctica inicial de los docentes se experimentan tensiones, por dificultades de armonizar la teoría pedagógica con la realidad social; es decir, encontrar puntos de encuentro entre la teoría y la realidad áulica que ahora interpela dicha teoría.

Durante la docencia en servicio, la deconstrucción de la práctica culminaría en un conocimiento más profundo y una comprensión de la estructura de la práctica, sus fundamentos teóricos que las sustentan, sus fortalezas y debilidades; en un saber pedagógico que es capaz de fundamentar dicha práctica. En la medida que se ha realizado una deconstrucción sólida es posible avanzar hacia una reconstrucción de la práctica orientada a la transformación (Restrepo, 2004).

Entonces, la deconstrucción de la práctica pedagógica es un proceso de reflexión crítica profunda sobre el propio quehacer pedagógico que redunda en las prácticas pedagógicas y, por ende, en el aprendizaje de los estudiantes.

A continuación, un breve ejemplo: Una profesora de 1.º grado de primaria coloca en la frente de los niños un sello de «carita feliz» o de «carita triste» para aprobar o desaprobar su comportamiento.



En un primer momento, la deconstrucción de la práctica implicaría reconocer:

- 1. Desde la perspectiva del formador de docentes**, un supuesto o interpretación podría ser el siguiente: «La docente califica o descalifica un comportamiento, utilizando un recurso que efectivamente genera una respuesta; pero al usar este recurso también está estigmatizando a los niños probablemente sin evaluar los efectos que ello produce a nivel afectivo, cognitivo y social».
- 2. Desde la perspectiva docente**, que se devela en el diálogo reflexivo, un supuesto podría ser: «Considero este tipo de práctica como necesario, válido y efectivo para reforzar o eliminar cierto tipo de conductas».

A partir de estas afirmaciones, **el formador de docente** identifica cuáles son los supuestos que están en la base de la práctica pedagógica observada.

Ampliando un poco más sobre este punto, la noción de docente crítico-reflexivo ha sido desarrollada por diversos autores. Anijovich et al. (2014) sostienen que este docente se caracteriza por la capacidad de analizar sus propias decisiones pedagógicas y cuestionar los supuestos subyacentes en su accionar profesional, con el propósito de resignificar su práctica en función de las necesidades de los estudiantes.

Analicemos por partes esta definición. Por un lado, las autoras mencionan que los docentes críticos-reflexivos se involucran en un cuestionamiento de los supuestos subyacentes a su accionar profesional. ¿A qué supuestos se refieren las autoras? A las creencias y conocimientos intuitivos que utilizamos para darle el sentido al mundo y actuar en él. En el campo de la docencia, Brookfield (2017) identifica tres tipos de supuestos que orientan el accionar docente:

- ➡ **Paradigmáticos:** Son creencias profundas que estructuran la visión del mundo del docente (por ejemplo, «los estudiantes aprenden mejor haciendo»).
- ➡ **Prescriptivos:** Orientan las acciones en función de lo que se considera adecuado hacer en determinadas situaciones (por ejemplo, «se debe iniciar la sesión comunicando los objetivos de aprendizaje»).
- ➡ **Causales:** Explican las relaciones entre distintos factores del entorno educativo y sus efectos (por ejemplo, «la disposición del aula en forma de "U" favorece la participación»).

Estos supuestos están interrelacionados y se fundamentan en concepciones paradigmáticas más amplias sobre el aprendizaje y el desarrollo humano. Cuestionar estos supuestos permite al docente no solo mejorar su práctica, sino también identificar elementos del sistema educativo que podrían estar limitando el aprendizaje de sus estudiantes.

Al proceso de develar y poner en cuestionamiento estos supuestos se le denomina **deconstruir la práctica** (Minedu, 2017). Para Restrepo *et al.* (2011, citado en Minedu, 2017), la deconstrucción de la práctica debe culminar en una comprensión profunda de los principios y fundamentos teóricos que guían el propio actuar, sus fortalezas y debilidades; y se constituye en un requisito para la transformación de la práctica.

Por otro lado, la definición de Anijovich *et al.* (2014) señala que el proceso de deconstrucción de la práctica tiene como finalidad **«resignificar la práctica»**, es decir, darle un nuevo sentido a nuestro quehacer profesional, a partir del proceso de deconstrucción. Desde un enfoque crítico-reflexivo, esta resignificación es profunda, pues la reflexión crítica permite, por un lado, que el docente produzca **nuevo saber pedagógico**. Este saber pedagógico es de carácter situado porque emerge como producto de un análisis crítico y detallado de su propia experiencia y del impacto de su actuar en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes en un contexto específico (Minedu, 2017). Estos nuevos saberes pedagógicos no solo involucran un cambio conceptual sino también una **transformación de la identidad de los docentes**, puesto que las nuevas comprensiones que estos desarrollan sobre su práctica pueden traducirse en cambios profundos respecto a las representaciones que los docentes tienen sobre su rol profesional, los procesos de enseñanza y aprendizaje; así como sus sentimientos hacia la docencia (Monereo y Domínguez, 2014; Minedu, 2017).



1.1.4 La docencia crítico-reflexiva, el aprendizaje desde la propia experiencia

En la visión de la profesión docente basada en el paradigma crítico-reflexivo o interpretativo, se promueve un profundo cambio tanto epistemológico como metodológico. En los modelos propios de este paradigma crítico algunos inciden en la idea de reflexión (Schön, 1987), otros destacan el concepto de investigación (Stenhouse, 1987; Elliot, 1989, citado en Domingo, 2022), mientras otros enfatizan la dimensión crítica (Sáez, 1999). Todos estos aportes podrían contribuir a la idea de «profesional reflexivo».



Para los docentes reflexivos, las realidades educativas se conciben como fenómenos complejos, dinámicos y abiertos por tener en su centralidad al docente con sus estudiantes. El docente se encuentra en su trabajo profesional inmerso en unos contextos que ha de analizar y comprender antes de diseñar y estructurar su intervención y realiza un esfuerzo de contextualización (Domingo, 2022).

NOTA

La enseñanza es una actividad interpretativa y reflexiva, en la que los docentes dan vida al currículo con sus valores, sentido y teorías pedagógicas, que tienen que adaptar (Gunmundsdottir, 1998). Es el saber pedagógico el saber que se refleja en la práctica pedagógica (Restrepo, 2004).

Una docencia con sentido reflexivo y crítico que redunda en la práctica es la que toma acción en la escuela y de sus problemas, y desarrolla una pedagogía con sentido ético y respeto a los demás en el marco de la diversidad.

La docencia crítico-reflexiva es una docencia con compromiso ético a favor del cambio y consciente de su rol social (Minedu, 2017). Esta se caracteriza por la capacidad de autocritica, la investigación, el aprendizaje de la propia experiencia y de la interacción con los otros, la construcción de saberes, la validación de propuestas, la afirmación de su identidad y el desarrollo de su autonomía profesional.



En resumen, la **docencia crítico-reflexiva** es una docencia con capacidad para —a partir de la reflexión sobre la práctica— decidir en consenso sobre la función social de la escuela, sus problemas prioritarios y sus alternativas. **De esta manera afirma sus competencias profesionales, desarrollando una pedagogía basada en la ética, la autonomía y el respeto a los otros.**

1.2 Aspectos claves para la reflexión crítica desde la propia acción pedagógica

De acuerdo con Gómez (2015), la competencia reflexiva integra los conocimientos, experiencias, así como la dimensión ética/moral y emocional del docente; ayudándolo a orientar su función dentro del ámbito educativo y dándole la posibilidad de afrontar y resolver situaciones no previstas para elaborar respuestas a los problemas cognitivos, didácticos, emocionales, psicológicos, sociales, etc., que se evidencian en la formación.

La reflexión crítica en la acción pedagógica implica evaluar y cuestionar las propias prácticas de enseñanza para mejorar la experiencia de aprendizaje. Esto incluye revisar la forma en que se enseña, por qué se eligen ciertos métodos, qué resultados se obtienen y cómo se podría optimizar todo el proceso.

Aspectos clave para la reflexión crítica en la acción pedagógica:

- **Someter los supuestos a prueba y evaluar su pertinencia.** Es decir, cuestionar las creencias y formas de actuar que se observan en la práctica pedagógica y analizar si siguen siendo válidas.
- **Reflexionar sobre qué solución es más adecuada en el contexto.** Identificar el contexto en el que se desarrolla la enseñanza (contexto social, cultural, económico, etc.) y cómo influye en el aprendizaje de los estudiantes.
- **Cuestionamiento de las propias creencias.** Es decir, reflexionar sobre las propias creencias y valores como docente y cómo estos pueden influir en la forma en que se enseña.
- **Extraer aprendizajes de la propia experiencia a partir del análisis de las estrategias de enseñanza.** Examinar las diferentes estrategias pedagógicas utilizadas, incluyendo la selección de contenidos, los métodos de enseñanza, los recursos y las evaluaciones.
- **Seleccionar nuevas alternativas, desestimar otras y reducir el espectro de posibilidades. Tener apertura al proceso de deconstrucción.** Implica identificar áreas de mejora en la práctica pedagógica y buscar nuevas estrategias o enfoques para optimizar el aprendizaje.
- **Tomar decisiones: eligiendo y decidiendo su actuación.** Implica ser consciente de dichas decisiones y optar por acciones presentes en sus prácticas pedagógicas asumiendo las consecuencias.
- **Poner en marcha la respuesta que ha decidido** para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.
- **Autoevaluación y mejora continua.** Realizar una autoevaluación constante de la propia práctica y buscar la mejora continua a través de la reflexión y la búsqueda de nuevas estrategias.

En resumen, la reflexión crítica en la acción pedagógica es un proceso continuo que implica la revisión y el cuestionamiento de las propias prácticas para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

1.3 Estrategias para promover la reflexión crítica sobre la propia práctica

Las estrategias para promover la reflexión crítica sobre la propia práctica buscan ayudar a los docentes a analizar, cuestionar y mejorar su labor pedagógica orientadas a la transformación de sus prácticas pedagógicas.

1.3.1 Los niveles de la reflexión sobre la práctica pedagógica

Diversos autores han planteado propuestas sobre los niveles de reflexión que pueden alcanzar los docentes. En esta parte, revisaremos la propuesta de algunos autores de renombre:

- ➔ **a. Hatton y Smith (1995)** establecen cuatro niveles de reflexión progresivamente más complejos, donde la reflexión crítica se proyecta a un estado ideal.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Reflexión habitual	Reflexión descriptiva	Reflexión dialógica	Reflexión crítica
Pensamiento que no implica un cuestionamiento profundo que vaya más allá de una simple descripción. 	Se trata de un tipo de reflexión que aporta razones sobre los hechos que se expresan con juicios personales sin hacer reticencia a perspectivas de otros.	Es una forma de discurso en la que los docentes piensan en soluciones que otros han dado a problemáticas. Es decir, existe una evaluación de los juicios emitidos desde las perspectivas propias con otras y la consideración de posibles alternativas para explicarlos e indagar sobre ellos.	En este tipo de reflexión los pensamientos docentes tienen en cuenta los contextos históricos, sociales y políticos más amplios a la hora de redescribir su propia acción.

- ➔ **b. Considerando los aportes de Van Manen (1977), Gregory Bateson (1996), Belenky (1996) y Schön (1992), citados en Minedu (2017)**, se recogen tres niveles de reflexibilidad, atendiendo al criterio de la profundidad de la reflexión:

Niveles de flexibilidad

Nivel 1	<ul style="list-style-type: none">• Reflexión sobre la aplicación eficaz en el aula de habilidades y conocimientos técnicos.• La reflexión se aplica a la selección y uso adecuado de las estrategias didácticas que se van a utilizar en el aula.
Nivel 2	<ul style="list-style-type: none">• Reflexión sobre los presupuestos implícitos en las prácticas específicas del aula.• Reflexión sobre las consecuencias de determinadas estrategias, de los currículos, etc.• Reflexión sobre la aplicación de criterios educativos a la práctica de la enseñanza para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas.
Nivel 3	<ul style="list-style-type: none">• Ejercicio de una reflexión crítica• Cuestionamiento de criterios éticos, normativos, morales relacionados directa o indirectamente con el aula.

Fuente: Minedu (2017, p. 11)

A continuación, una breve ejemplificación de cada nivel:

En el primer nivel	Ejemplo
Adapta medios afines preestablecidos y no cuestionables.	El docente descarga una programación/planificación de la web y, la primera vez, la aplica tal y como la descargó. La segunda vez, hace algunas adaptaciones curriculares muy básicas, a nivel metodológico y de recursos, para la implementación de un currículo.
En el segundo nivel	Ejemplo
Cuestiona las acciones que desarrolla en clase, a la luz de la teoría pedagógica construida, la pertinencia de su práctica pedagógica y los logros que va obteniendo en sus estudiantes.	El docente aplica una estrategia contextualizada a su grupo de estudiantes. Identifica las necesidades de aprendizaje de ellos y los desafía. Introduce cambios, revisando la teoría.

En el tercer nivel	Ejemplo
Reflexiona sobre las condiciones que repercuten en los aprendizajes de los estudiantes: factores sociales, éticos, económicos, etc. Redefine los contenidos y los propósitos de la acción educativa.	<p>El docente profundiza su reflexión en función de las implicancias sociales y éticas que tiene su práctica, la cuestiona de manera propositiva sobre cómo ser coherente con las demandas sociales.</p> 



c. Barbara Larrivee (2008) plantea cuatro niveles de reflexión. Uno de los aspectos más interesantes de su propuesta es que en el primer nivel no existe un proceso de reflexión como tal, por ello lo llama «**nivel prerreflexivo**». En este nivel estamos hablando de un docente con dificultad para conectar los eventos que se suscitan en clase con su propio actuar, por lo que tenderá a interpretar los hechos que irrumpen su clase a partir de factores externos como los estudiantes, los padres de familia, entre otros aspectos.

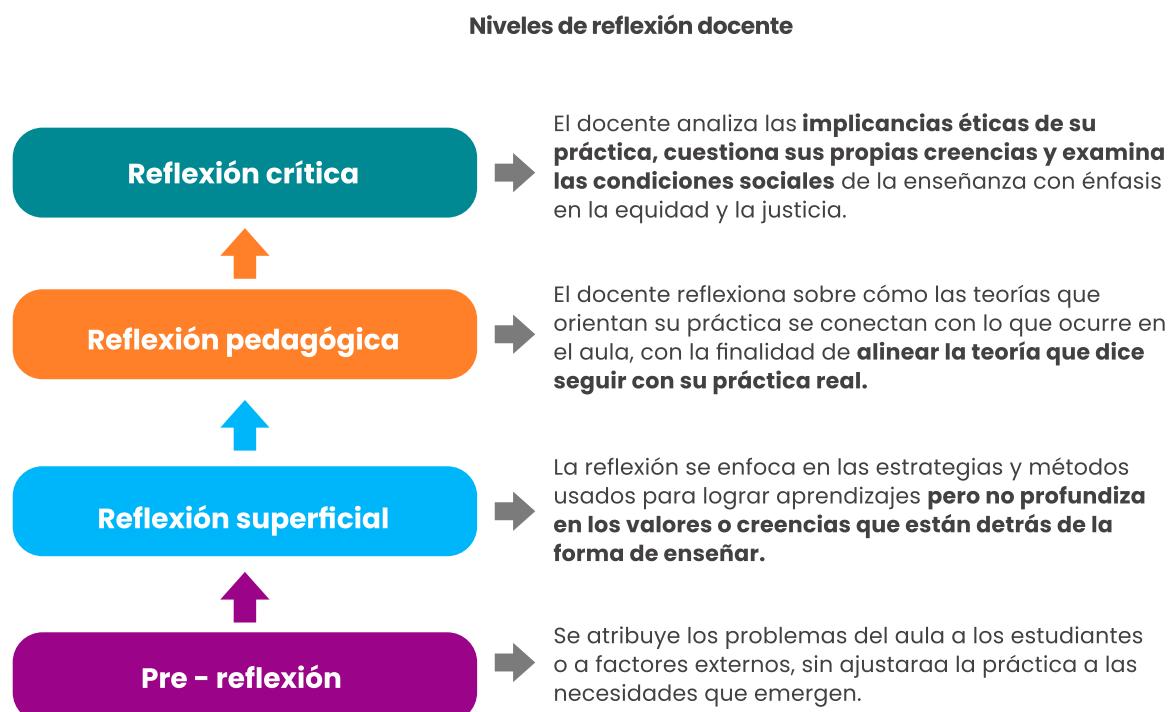
El segundo nivel de reflexión, que Larrivee denomina **superficial**, se centra en revisar si las estrategias y metodologías utilizadas en clase fueron aplicadas de manera adecuada. En este nivel, el análisis del docente se limita a aspectos técnicos de la enseñanza, sin cuestionar a fondo las creencias o supuestos que tiene sobre cómo se enseña y se aprende. Es decir, no hay un proceso de deconstrucción de la práctica que permita comprender el «porqué» de sus decisiones pedagógicas. Este tipo de reflexión se relaciona con la **racionalidad técnica**, cuyo principal objetivo es lograr un control efectivo del entorno del aula, a través de la aplicación correcta de métodos para alcanzar resultados específicos de aprendizaje.

El tercer nivel de reflexión es la **reflexión pedagógica**. En este nivel, el docente busca que su forma de enseñar esté en sintonía con lo que propone la teoría pedagógica. Es decir, no solo actúa desde la experiencia, sino que también toma en cuenta conocimientos teóricos que le permiten comprender mejor lo que sucede en el aula. Este tipo de reflexión se relaciona con lo que se conoce como **racionalidad práctica**, lo que implica entender el entorno para poder actuar de manera más consciente y efectiva. Por eso, en este nivel, el principal interés del docente es responder a las necesidades reales de los estudiantes y ajustar su práctica continuamente para estar en sintonía con ellas.

Por último, encontramos el nivel más profundo de reflexión, denominado crítico. En este nivel, los docentes no solo cuestionan sus propias creencias y analizan las implicancias éticas de su práctica, sino que también amplían su mirada hacia el contexto escolar y social en el que trabajan. Su reflexión busca promover cambios que contribuyan a una educación más equitativa y justa, con un fuerte compromiso con la transformación social. Este es el nivel que se vincula

directamente con el enfoque crítico-reflexivo y se relaciona con la racionalidad crítica, ya que invita a pensar la práctica docente desde una perspectiva ética, política y transformadora. En la siguiente figura se presenta una síntesis de los niveles de reflexión propuestos por Larrivee (2008):

Figura 3
Niveles de la Reflexión Docente



Fuente: Larrivee (2008)

En conclusión, el desarrollo de una reflexión crítico-reflexiva en el ejercicio docente implica mucho más que revisar lo que sucede en el aula: requiere cuestionar supuestos, deconstruir la práctica y resignificarla en función de las necesidades del contexto y de los estudiantes. Este tipo de reflexión no ocurre de forma espontánea, sino que necesita ser intencionada, sistemática y acompañada por estrategias que la promuevan.

1.3.2 El acompañamiento para la actuación crítico-reflexiva del docente

El acompañamiento pedagógico es una estrategia de formación docente en servicio centrada en la institución educativa o red que promueve en los docentes, de manera individual y colectiva, la mejora de su práctica pedagógica en concordancia con las competencias del MBDD (Minedu, 2019) y tomando como referencia el descubrimiento de los supuestos que están detrás de la práctica pedagógica, la toma de conciencia e implementación de los cambios necesarios, fortalecimiento de su autonomía profesional e institucional. En ese sentido, dicho

acompañamiento se orienta a desarrollar la profesionalidad docente establecida en los dominios del MBDD, con base en el ejercicio de la reflexión crítica y autónoma de su práctica de enseñanza, a fin de cumplir el compromiso educativo con sus estudiantes.

Por esta razón, se entiende que el acompañamiento pedagógico es:

Figura 4
Acompañamiento Pedagógico



Fuente: Minedu (2017, p. 9)

Por lo expuesto, al referirnos al acompañamiento pedagógico, resaltamos el propósito de fortalecimiento de las competencias de los docentes en su rol mediador con sus estudiantes, que puede ser a través de asesorías personalizadas orientadas pedagógicamente al logro de aprendizaje en el marco de su propuesta formativa.

1.3.3 El diálogo reflexivo para la reflexión crítica del docente sobre su propia práctica

Freire (2004) considera al diálogo reflexivo como una herramienta para la emancipación y el aprendizaje crítico, que promueve la interacción respetuosa y colaborativa entre educadores, incluso con los estudiantes. Y el enfoque de Schön, al introducir el concepto de *reflection-in-action*, destaca cómo los profesionales reflexionan y ajustan sus acciones en tiempo real para mejorar su práctica.

El diálogo reflexivo también es una herramienta fundamental para el análisis y mejora de la práctica pedagógica, ya que promueve una conversación colaborativa y crítica de manera horizontal entre docentes.

Algunas características del diálogo reflexivo son:

- a. **Intercambio de perspectivas:** Los docentes comparten sus experiencias, observaciones y desafíos, enriqueciendo el análisis mediante diferentes puntos de vista.
- b. **Análisis crítico conjunto:** Se examinan las prácticas pedagógicas, identificando áreas de mejora y cuestionando supuestos o métodos tradicionales.
- c. **Construcción de conocimientos compartidos:** El diálogo genera un espacio para desarrollar nuevas ideas y estrategias basadas en el intercambio colectivo.
- d. **Promoción de la empatía y la comprensión:** Este proceso fomenta la escucha activa y el respeto por las opiniones de los demás, fortaleciendo el trabajo en equipo.
- e. **Compromiso con la mejora continua:** El diálogo reflexivo impulsa a los docentes a implementar cambios en sus prácticas, con un enfoque en el aprendizaje de los estudiantes.



En resumen, el diálogo reflexivo es el proceso de interacción con el docente, que orienta su práctica pedagógica basándose en las evidencias de enseñanza y aprendizaje. El diálogo reflexivo tiene como fin posibilitar la construcción de saberes, fomentar el aprendizaje autónomo y promover la mejora continua de la práctica docente.

Importancia

- **Orienta la reflexión:** Dirige la reflexión hacia la identificación de las creencias subyacentes en la práctica docente y de los rasgos que caracterizan su identidad. También la direcciona al desarrollo de procesos metacognitivos a partir de diversas experiencias de aprendizaje que ocurren en el desarrollo de las actividades con los estudiantes y en los espacios de colaboración entre pares.
- **Desarrolla la capacidad reflexiva.** Ayuda a los docentes a desarrollar progresivamente la capacidad reflexiva, lo que propicia la construcción de nuevos saberes y la mejora de la práctica docente.
- **Genera compromisos de mejora.** Al fomentar la creación de compromisos de mejora, permite que el docente evidencie los aprendizajes consolidados a partir de la experiencia, indicando cuáles supuestos se reafirman y cuáles se modifican, y promoviendo acciones alternativas para fortalecer la práctica docente.

¿Cómo se desarrolla el diálogo reflexivo?

- El diálogo reflexivo es un proceso clave para orientar la reflexión crítica de los docentes que participan del acompañamiento pedagógico. En cada visita de acompañamiento, el diálogo reflexivo parte de la observación de la práctica pedagógica, la cual forma parte de la siguiente propuesta de procedimiento:



Registra la descripción de situaciones observadas

1

Durante la visita

Realiza la primera aproximación a la deconstrucción de la práctica del docente de acuerdo a sus propias interpretaciones

Prepara las interrogantes claves para el diálogo reflexivo con el docente

2

3

Preparación del Diálogo Reflexivo

Durante la visita al docente en aula, el acompañante promueve un buen clima y una adecuada disposición hacia el diálogo reflexivo para motivar dicho diálogo. Se registra la descripción de hechos observados, considerando los aspectos de las rúbricas de observación de aula.

Preparación del diálogo reflexivo.

A partir del registro de lo observado, el acompañante realiza la primera aproximación a la deconstrucción de la práctica del docente: plantea hipótesis, formula interrogantes y hace interpretaciones para comprender los supuestos de la práctica pedagógica observada. Luego prepara las interrogantes que orientarán el diálogo reflexivo con el docente para que el propio docente sea quien identifique las teorías, concepciones y lógicas que sustentan sus prácticas. Finalmente, el acompañante prepara el desarrollo de la retroalimentación, diseña o proyecta una estrategia formativa de corto y mediano plazo.

Desarrolla el diálogo reflexivo. Deconstrucción de la práctica desde la propia interpretación docente

Orienta la construcción de nuevos saberes. Retroalimenta la práctica pedagógica

Orienta el compromiso para la transformación y mejora de la práctica pedagógica

4

5

6

Diálogo Reflexivo y retroalimentación

Diálogo reflexivo y retroalimentación.

Respetuosamente, el acompañante inicia el diálogo reflexivo con el docente para realizar la deconstrucción de la práctica, desde su propia perspectiva y desde la valoración realizada al desempeño del docente.

Asimismo, el acompañante orienta la construcción conjunta de nuevos saberes y finalmente brinda aportes complementarios para llegar a construir nuevos significados (nuevos supuestos y nuevas lecciones aprendidas) orientados a la mejora de la práctica pedagógica. El siguiente paso siempre será proyectar la reconstrucción o transformación de la práctica pedagógica. (Minedu, 2017).

Los momentos del diálogo reflexivo y retroalimentación

Momento 1: Diálogo de apertura	Momento 2: Diálogo de reflexión	Momento 3: Diálogo de compromisos de mejora
El acompañante debe mostrar una actitud amigable y puede empezar con un breve comentario positivo sobre lo acontecido en el aula/IE/entorno.	El diálogo reflexivo debe promover que el docente tome distancia de su propia práctica para que analice y cuestione sus acciones y conocimientos.	El objetivo de esta fase es que el docente establezca e implemente las acciones, con el fin de optimizar la propia práctica.

NOTA

El diálogo reflexivo puede definirse como un proceso comunicativo y colaborativo que logra la exploración y análisis de ideas, experiencias o prácticas, con el fin de desarrollar una comprensión más profunda y promover mejoras pedagógicas. Este tipo de diálogo implica una actitud crítica, empática y abierta al cambio.

1.3.4 La narración reflexiva, fuente de autoformación

Los docentes viven sus historias, piensan, imaginan y realizan sus elecciones de acuerdo con sus convicciones éticas, las estructuras narrativas y modalidades en que construyen su relato (Anijovich y Cappelletti, 2019). La narración y autorreflexión para los docentes tiene incidencia pedagógica, que parte de la identificación de muchos aspectos presentes en sus experiencias y que redundan en sus prácticas.

Características de las narraciones reflexivas



Continuando con el análisis de lo que es una narración reflexiva, también podemos definirla como una reconstrucción interpretativa personal que propicia la reflexión a partir del análisis de experiencias vividas en la práctica pedagógica, causas, consecuencias, aplicación de nuevos conocimientos y estrategias metodológicas, entre otros aspectos. Esta narración se orienta hacia la comprensión, interpretación y transformación de la práctica docente, ejercitando su autonomía profesional. El docente elabora este relato, de forma escrita o grabada en un audio, sobre una actividad, una experiencia de aprendizaje con sus estudiantes o acerca de diversas interacciones de trabajo colegiado. Según Freeman (2008, citado en Chisvert et al., 2018), una narración significa una reconstrucción interpretativa que no solo nos permite conocer lo que sucedió, sino también comprenderlo.

Por su lado, el Minedu (2020) señala que mientras se escribe se está reflexionando y repensando sobre las experiencias vividas, se las analiza, se identifican causas, se plantean consecuencias y se asumen compromisos que llevan a tomar decisiones oportunas para mejorar la práctica docente.



Según Anijovich y Cappelletti (2011), las narraciones reflexivas presentan tres características principales: primero, son experienciales. La persona que narra la experiencia es la misma que la ha vivido, pero ello no excluye la participación de otros actores en la narración. Segundo, son *relatos*. Involucran la subjetividad del narrador, quien dota de estructura a la narración a través de la construcción personal de sentido que le atribuye a la experiencia. De esta forma, se configura una secuencia particular de los hechos, circunstancias, eventos y elementos involucrados en lo sucedido.

Pasos para escribir una narración reflexiva:

Identifica posibles mejoras. El análisis realizado para encontrar las razones, representa una oportunidad para reconocer los fundamentos de tu práctica y tomar decisiones oportunas para mejorarla gradualmente. Para identificar esas posibles mejoras, toma los conocimientos teóricos o empíricos aprendidos en cada sesión de los cursos y relationalos con tu práctica. Ten en cuenta que ese nuevo conocimiento te puede ayudar a mejorar o modificar tu práctica y también tu narración.

Lee lo que has registrado y busca las razones que expliquen (según tu entender) por qué se ha dado la acción o el hecho narrado. Tienes la oportunidad de completar, complementar o ampliar lo registrado con algo nuevo que forma parte de tu experiencia.

Registra (en el cuaderno de apuntes, bloc de notas o el medio elegido) los hechos, pensamientos, emociones, percepciones, cuestionamientos propios, resultados obtenidos (logros o necesidades identificadas) u otros acontecimientos vinculados a la situación elegida, desde tu experiencia personal.

Elije una situación de tu práctica docente que consideres significativa (ya sea por el interés que te genera, por considerarla una buena práctica o por identificar la necesidad de mejora) y registra los detalles en un cuaderno de apuntes, bloc de notas, procesador de textos u otro medio. *Por ejemplo:* uso de estrategias para promover la convivencia democrática e intercultural en mis sesiones.

 **Ideas fuerza**

La formación docente en servicio contribuye al fortalecimiento de las competencias profesionales de los docentes de tal manera que mejora su rol profesional en el desarrollo de los aprendizajes esperados en los estudiantes de la educación básica.



Como una de las competencias claves de la dimensión reflexiva, el MBDD incorpora la competencia 8: «Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional».



La docencia crítico-reflexiva es una docencia con compromiso ético a favor del cambio y consciente de su rol social (Minedu, 2017). Esta se caracteriza por la capacidad de autocritica, la investigación, el aprendizaje de la propia experiencia y de la interacción con los otros, la construcción de saberes, la validación de propuestas, la afirmación de su identidad y el desarrollo de su autonomía profesional.



Aplicación en la práctica

Te invitamos a revisar la siguiente situación.

La premisa sobre el desarrollo de una reflexión crítico-reflexiva en el ejercicio docente implica mucho más que revisar lo que sucede en el aula: requiere cuestionar supuestos, deconstruir la práctica y resignificarla en función de las necesidades del contexto y de los estudiantes. Barbara Larrivee (2008), propone cuatro niveles de reflexión:

Niveles de reflexión docente

Reflexión crítica

El docente analiza las **implicancias éticas de su práctica, cuestiona sus propias creencias y examina las condiciones sociales** de la enseñanza con énfasis en la equidad y la justicia.

Reflexión pedagógica

El docente reflexiona sobre cómo las teorías que orientan su práctica se conectan con lo que ocurre en el aula, con la finalidad de **alinear la teoría que dice seguir con su práctica real**.

Reflexión superficial

La reflexión se enfoca en las estrategias y métodos usados para lograr aprendizajes **pero no profundiza en los valores o creencias que están detrás de la forma de enseñar**.

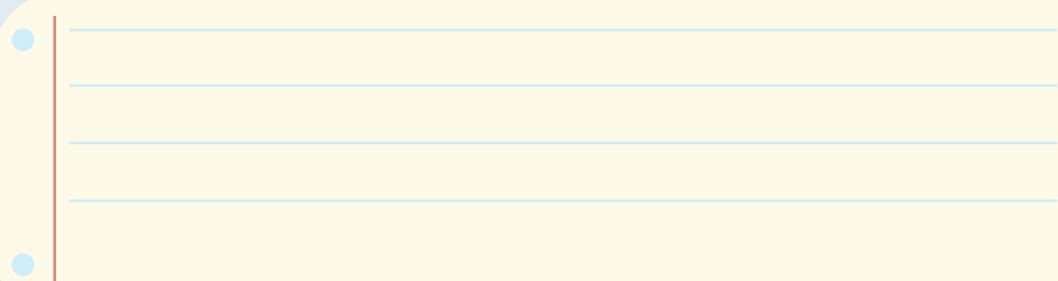
Pre - reflexión

Se atribuye los problemas del aula a los estudiantes o a factores externos, sin ajustar la práctica a las necesidades que emergen.

Fuente: Larrivee (2008)

Este tipo de reflexión no ocurre de forma espontánea, sino que necesita ser intencionada, sistemática y acompañada por estrategias que la promuevan.

A continuación, **plantea algunas metodologías que faciliten y fortalezcan la reflexión docente, y ayuden a los docentes a transitar hacia niveles más profundos de reflexión sobre su práctica**:



Autoevaluación

A continuación, te brindamos una lista de cotejo para que puedas autoevaluar la actividad de aplicación en la práctica que realizaste:

Instrucciones: Lee cada afirmación y marca (x) "Sí" si consideras que comprendiste el concepto y eres capaz de explicar a alguien con tus propias palabras, o "No" si necesitas un autoreforzamiento del tema:

N.º	Criterio	Cumple	
		Sí	No
1	Leí y comprendí que el desarrollo de una reflexión crítico-reflexiva en el ejercicio docente implica mucho más que revisar lo que sucede en el aula.		
2	Entendí los cuatro niveles de reflexión propuestos por Barbara Larrivee.		
3	Planteé algunas metodologías que facilitan y fortalecen la reflexión docente, y nos ayudan a transitar hacia niveles más profundos de reflexión sobre nuestra práctica.		

**Referencias**

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (comps.). (2014). *La práctica como eje de la formación*. Eudeba.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2019). Documentos narrativos y práctica reflexiva en la formación de profesores. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 28. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1619>

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2007). Formar docentes reflexivos: Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA. *Academia: Revista sobre enseñanza del Derecho*, 5(9), 235-249. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3742419>

Chisvert, M. J., Marhuenda, F. y Navas, A. (2018). *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior*. Octaedro.

Domingo, J. (2022). La práctica reflexiva en la formación docente: una mirada desde la investigación-acción. En M. Pérez y L. Gómez (eds.), *Innovaciones educativas en contextos contemporáneos* (pp. 45-62). Editorial Académica Española. <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/390/380>

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* Editorial Paz y Tierra.

Gómez, M. V. (5 de mayo de 2015). *La competencia reflexiva, ¿competencia emergente en la educación?* Hablemos de Pedagogía. <http://www.pedagogs.cat/reg.asp?id=2404&i=es>

Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definitions and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>

Ministerio de Educación del Perú. (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente.* <https://acortar.link/EGDjMn>

Ministerio de Educación del Perú. (2017). Enfoque crítico reflexivo para una buena docencia: «Orientaciones para el diálogo reflexivo en el proceso de acompañamiento pedagógico». <https://acortar.link/iuYGUT>

Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Marco de Buen Desempeño Docente.*

Resolución Viceministerial N.º 215-2021-Minedu. *Disposiciones para el desarrollo de las acciones formativas y sus estándares de calidad en el marco de la Formación Docente en Servicio.* <https://acortar.link/cEGFb9>

Restrepo Gómez, B., (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>

Sáez, M. (1999). La práctica docente de profesores universitarios mediante la reflexión crítica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 1-14. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200/345>

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós.

Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-208. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>