

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Sin Reflexión No Hay Innovación: El Papel de la Reflexión Docente en el Impulso de la Innovación Educativa en Educación Superior

Pedro Sotomayor-Soloaga^a, Daniela Escobar-Mancilla^b, Nelly González-Silva^a, Esteban Toledo-Pérez de Arce^a.

Universidad de Atacama^a, Vallenar, Chile. Universidad de Chile^b, Santiago, Chile

Recibido: 18 de octubre 2023 - Revisado: 19 de enero 2024 - Aceptado: 06 de marzo 2024

RESUMEN

Este artículo busca identificar los factores que influyen en la práctica reflexiva de los docentes para promover la innovación en la enseñanza en la Sede Vallenar de la Universidad de Atacama. Surge de la necesidad de mejorar la evaluación docente en educación superior y facilitar prácticas reflexivas efectivas para la transferencia de conocimientos en el aula. Se enfatiza la importancia y la interdependencia de la reflexión para el desarrollo exitoso de la innovación educativa, proponiendo la unificación del concepto de reflexión, la comprensión del tipo y momento de aplicación de la reflexión docente, y la consideración de factores limitantes intrínsecos y extrínsecos.

Palabras claves: Innovación educativa; práctica reflexiva; desarrollo profesional docente; educación superior.

*Correspondencia: [Pedro Sotomayor Soloaga](mailto:Pedro.Sotomayor-Soloaga@uda.cl) (P. Sotomayor-Soloaga).

 <https://orcid.org/0000-0002-9143-8280> (pedro.sotomayor@uda.cl),

 <https://orcid.org/0009-0001-2097-5265> (dlescoba@uc.cl).

 <https://orcid.org/0009-0007-0506-7502> (nelly.gonzalez@uda.cl).

 <https://orcid.org/0000-0001-9255-0285> (esteban.toledo@uda.cl).

Without reflection there is no innovation: the role of teacher reflection in promoting educational innovation in Higher Education

ABSTRACT

This article aims to identify the factors influencing teachers' reflective practice to promote innovation in teaching at the Vallenar campus of the University of Atacama. It arises from the need to enhance teacher evaluation in Higher Education and facilitate effective reflective practices for knowledge transfer in the classroom. Emphasis is placed on the importance and interdependence of reflection for the successful development of educational innovation, proposing the unification of the concept of reflection, understanding the type and timing of application of teacher reflection, and consideration of intrinsic and extrinsic limiting factors.

Key words: Educational innovation; reflective practice; teacher professional development; higher education.

1. Introducción

El concepto de innovación se ha desarrollado en distintos espacios de trabajo con fines diversos, instalándose como una práctica que insta a estudiar, formular e implementar mejoras en proyectos de distinta índole que hayan o no cumplido los objetivos esperados. Así, el concepto de innovación se entiende como la estrategia de transformación económica, social y cultural que requiere una institución, para innovar la oferta del servicio que pretende brindar, alcanzando una mejora continua que le permita lograr sus metas (Montalvo, 2011). En el marco de la educación superior, la innovación surge debido a que los paradigmas científicos aplicados a la enseñanza y docencia universitaria han sido insuficientes para promover aprendizajes más significativos en el estudiantado, lo cual implica una comprensión multifactorial de los contextos y atmósferas educativas.

En este orden de ideas, la aplicabilidad del concepto de innovación en educación superior supone insertarse en todas las dimensiones existentes que componen la comunidad educativa universitaria: estrategia docente, marco curricular, investigaciones científicas, flujos de procesos administrativos, énfasis educativos, entre otros (Quizphe et al., 2016). Así, de acuerdo con los antecedentes de tipificación de la población objetivo, resulta complejo hacerse cargo de las diversas realidades sociales desde una institución, cuya función es fundamentalmente educativa. A partir de esto, los factores de vulnerabilidad social, psicológicos, demográficos, entre otros, se establecen como variables de extrema importancia, que requieren del apoyo de organismos especializados que se encuentran fuera del contexto universitario. En consecuencia, si bien no es posible hacerse cargo de todos los factores externos, es necesario tomarlos en consideración para la reflexión tanto a nivel institucional como desde la perspectiva del profesorado.

La comunidad científica ha valorado la importancia del rol del docente en la innovación educativa, relevando su rol mediador entre la teoría entregada desde el conocimiento técnico y la acción en el aula (Mogollón, 2015). Al respecto, Macanti y Campoverde (2020) postulan que la pedagogía debe responder de manera creativa y dinámica a la población, y a los desafíos de la educación, en donde la innovación debe constituirse como un proceso orientado

a producir y utilizar organizadamente los recursos humanos y materiales con sustento en la investigación, teoría y reflexión. Esto, no solo permitiría cambios metodológicos en la práctica docente, sino que también tecnológicos, contextuales y, sobre todo, transformaciones en las relaciones con las personas.

Es menester señalar que el concepto de reflexión no tiene una definición estática, sino más bien ha sido presentado con diversas características que permiten dar cuenta de su complejidad. En palabras de [Domingo \(2022\)](#), la práctica reflexiva se configura a partir de tres ejes principales: la experiencia personal, escenario profesional y reflexión en sí misma. Para el autor, cada eje promueve el desarrollo de modelos de reflexión docente, lo que invita a comprender que los procesos reflexivos no son homogéneos, sino que tienen diversos énfasis según el contexto en el cual surge el problema de aprendizaje.

En este mismo énfasis, [Nocetti y Medina \(2018\)](#) establecen un modelo de reflexión cuyo éxito en su implementación está dado por su capacidad de sostener un proceso emancipador, el cual deviene de una dimensión cognitiva y emocional que se comportan de manera interdependiente. Las dudas que surgen de este modelo están relacionadas con las condiciones de posibilidad que tiene la práctica reflexiva para convertirse en una práctica emancipadora, pues dependerá de los intereses personales de diversos actores: los estudiantes, la institucionalidad y del mismo docente. Entre las deficiencias del modelo está que no considera las condiciones contextuales en donde ocurre o podría ocurrir la reflexión docente, ni tampoco los diversos aspectos adversos que pueden influir en las reacciones emocionales de quienes ejercen la reflexión.

Estos mismos autores señalan que la reflexión docente se configura como una meta formativa en programas de profesores ([Nocetti y Medina, 2019](#)). Sin embargo, el concepto de reflexión pareciera ser problemático debido al aspecto nominal polisémico que determina diferentes aplicabilidades según lo que cada actor conciba como práctica reflexiva. De acuerdo con estas autoras, la insuficiente comprensión del concepto de reflexión promueve su utilización de manera especulativa, tendiendo a orientarse a una autoevaluación de los propios estudiantes sobre su desempeño o del desempeño docente. Esto deja en evidencia una visión unidireccional de la reflexión, basada en una perspectiva clientelar y no en función del desarrollo. En consecuencia, la investigación pedagógica ha problematizado dicho concepto debido a que se sostiene una estrecha relación entre la práctica reflexiva y el aseguramiento de la innovación educativa ([Vargas, 2015](#)).

Al respecto, autores pioneros en la temática como [Dewey \(2004\)](#) han destacado la importancia de la reflexión docente en la práctica pedagógica, manifestando que la educación debe sustentarse en una enseñanza reflexiva, en tanto medio para conseguir fines de aprendizaje, promoviendo una relación dialéctica entre el saber y la acción ([Guzmán, 2012](#)). Por su parte, [Shön \(1998\)](#) entiende la práctica docente como un acto reflexivo sistemático, que interpreta e interpela las aplicaciones técnicas educativas, permitiendo así trascender el concepto de reflexión concebido como una mera acción de obtención de información sobre los aprendizajes ([Malpica et al., 2018](#)).

Posteriormente, diversos planteamientos dan cuenta de nuevas definiciones acerca de la reflexión, entendiendo dicha práctica como una habilidad, actitud o hábito ([Parrenoud, 2001](#)), que requiere de herramientas de carácter analíticas para alcanzar el desarrollo de esta competencia en los docentes. En esta misma línea, [González et al. \(2019\)](#) posicionan al docente como experto en la práctica reflexiva, en tanto es capaz de relacionar aspectos técnicos y críticos, identificando tres niveles de reflexión: en la acción, sobre la acción, y para la acción. No obstante, esta contribución parece no ser suficiente, pues no considera los factores que inciden en el desarrollo de la experiencia reflexiva del profesorado. A partir de esta crítica es

que [Marín-Cano y Parra-Bernal \(2019\)](#) declaran la importancia de la formación como medio para el fortalecimiento de capacidades cognitivas y metacognitivas que favorezcan un mayor compromiso con la acción cotidiana y reflexiva de la docencia.

De esta forma, si bien se asume la necesidad de que los y las docentes tengan preparación técnica en metodologías de enseñanza, considerar la experiencia formativa de alto nivel sin experiencia didáctica, potencia la homogeneización de las formas que toman las prácticas pedagógicas. En efecto, según [Padilla y Madueño \(2019\)](#) el profesorado cuenta con formación disciplinar en la educación superior mas no en didáctica, por lo que surge la necesidad de perfeccionamiento continuo en el ámbito docente para hacer frente a la dialéctica de la reflexión y a la realidad cambiante de los procesos educativos.

Por tanto, queda en evidencia la necesidad de fortalecer la formación inicial docente en torno al desarrollo de la competencia reflexiva, constituyéndose en una condición *sine qua non* para el logro de aprendizajes significativos en el alumnado, pues la reflexión permite hacer conexiones entre lo objetivo, lo subjetivo, lo individual y lo social, facilitando que el aprendizaje sea una real convivencia democrática ([Marín-Cano et al., 2019](#)). Sin embargo, asumiendo la importancia de la reflexión para la innovación, ¿por qué motivo las brechas de aprendizaje entre estudiantes siguen siendo significativas? ¿Son conscientes los docentes de la relevancia de su experiencia reflexiva para el desarrollo de estrategias que permita la innovación educativa?

Al respecto, para [Nocetti y Medina \(2018\)](#) las universidades forman profesionales de manera tradicional realizando solo transmisión de conocimientos teóricos y no asegurando, por tanto, la formación de profesionales críticos y reflexivos. Si bien dentro de la educación superior se ha instalado la necesidad de la práctica reflexiva, esta no se visibiliza en su mayoría como una instancia formalizada y debidamente estructurada, reproduciendo, por ende, modelos de docencia que en realidad no ponen al estudiante como centro de los procesos formativos, sino que más bien se enfocan en la transmisión de nociones teóricas cuya aplicabilidad está en duda.

La experiencia europea demuestra que, aunque se han creado espacios centrados en la mejora educativa donde los educadores pueden reflexionar y dialogar, estos se dedican más a la investigación que al análisis de su desempeño en el aula, perpetuando así prácticas educativas tradicionales que estandarizan el proceso de aprendizaje ([Cárcamo et al., 2016](#)). Asimismo, a nivel latinoamericano, los espacios focalizados para las prácticas reflexivas se han comprendido como una imposición institucional y no necesariamente como una instancia emanada del interés del docente. En efecto, se visibiliza una racionalidad basada en el cumplimiento de metas e indicadores cuantitativos, pero no de carácter cualitativo, lo cual no permite evaluar la eficacia de la existencia de dichos espacios ([Torres et al., 2020](#)).

De esta forma, se evidencia la falta de instancias y competencias reflexivas a nivel de docentes, lo que impide responder a las necesidades y desafíos de la educación superior de manera vinculante, dificultando la promoción de instancias de innovación. Así, la bibliografía existente explica las razones de este problema mediante dos tendencias: por un lado, las principales contribuciones se focalizan en experiencias de educación secundaria, pero el contexto educativo de este segmento es diferente al que se propone a analizar en este artículo, pues el nivel formativo de los docentes es diferente y las características contextuales y administrativas también lo son. Por otro lado, los estudios que ponen énfasis en el análisis de la práctica reflexiva en la educación superior enfatizan en la explicación unicausal de que los docentes no cuentan con formación pedagógica.

Respecto de esta segunda tendencia, [Pila et al. \(2020\)](#) argumentan que la falta de formación pedagógica impide implementar estrategias diversificadas de aprendizaje y una lectura óptima de necesidades del proceso formativo. En este tenor, las autoras sostienen que la re-

flexión docente dependerá no solo de dichas estrategias, sino también de considerar actitudes y acciones que favorezcan un ambiente armónico de trabajo y la motivación al cambio de índole personal y profesional del profesorado. Asimismo, Vargas (2015) apunta como factor fundamental la necesidad de planeación para asegurar la práctica reflexiva, propuesta que parece obvia en el momento de analizarla a modo de proyecto educativo, sin embargo, la vorágine administrativa y docente dejan pocos espacios para efectuar una planificación que contemple esta exigencia.

En esta misma línea, Zabalza (2012) plantea que esta necesidad evidente de formación genera resistencias sistémicas en los profesores a la hora de hablar de innovación, ya que estos no poseen las herramientas necesarias para desarrollar competencias reflexivas con foco en la mejora de la transferencia del conocimiento. Esto vendría a tensionar la identidad profesional del docente universitario, pues sin el proceso reflexivo es impensable que se convierta en un constructor y articulador de significados colectivos respecto del aprendizaje significativo (Venegas y Fuentealba, 2019). Desde esta mirada, Nocetti y Medina (2018) proponen que la práctica reflexiva dependerá de tres tipos de intereses: fortalecimiento técnico, práctico y moral, cuya visión acerca de la educación debe tener un propósito emancipador. Según los autores, para articular dichos intereses se hace necesario trabajar la reflexión de manera interdisciplinaria, favoreciendo el diálogo para comparar y proponer experiencias que respondan a las necesidades del estudiantado (Macanchi et al., 2020).

Por otra parte, el actual contexto digital caracterizado por la incompreensión del espacio y la aceleración del tiempo, en que este último se reduce significativamente en función de las exigencias institucionales y demandas sociales, limita las posibilidades de adaptación a nuevos métodos de enseñanza (Gómez, 2010). Bajo esta línea, se evidencia una tensión entre la necesidad de aprendizaje personal en materia de contenidos y la actualización de la formación docente como exigencia institucional, impactando negativamente en la administración del tiempo de los docentes, cuya consecuencia es la imposibilidad de ejercer la labor educativa como guías que insten a la reflexión. En este sentido, se colige que, la práctica reflexiva docente debe estar articulada en tres ejes: la experiencia personal, el escenario profesional y la idea de una reflexión sistemática en lo social (Domingo, 2022).

En este mismo tenor, los estudios realizados por Rodríguez-Pérez (2019) dan cuenta de que los encuentros entre los actores involucrados en las prácticas logran generar mayores mecanismos de inclusión en las prácticas formativas, identificando los factores que inciden en aprendizajes significativos exitosos. Asimismo, desde el contexto ecuatoriano se ha concluido que la instalación de la reflexión docente permite identificar las falencias de la práctica pedagógica, lo que ha promovido la creación de trabajos en conjunto con la finalidad de tomar decisiones certeras que favorecen la calidad educativa. Desde ahí, la responsabilidad no está puesta solo en el docente, sino que más bien involucra a toda la comunidad educativa (Torres et al., 2020).

En este contexto, según el Modelo Educativo de la Universidad de Atacama [UDA] el proceso de enseñanza y aprendizaje se concibe como la interrelación entre estudiante-saberdocente, siendo el primero el centro de la intención formativa y el último un agente mediador que posibilita el tránsito hacia la autonomía profesional (Universidad de Atacama, 2019). Dentro de las habilidades de los docentes, se espera que este sea reflexivo, vale decir, un agente que piensa críticamente su práctica y toma decisiones, resolviendo problemas pertinentes al contexto de su clase. Entre los lineamientos institucionales se declara la reflexión pedagógica como requisito fundamental para ejercer la docencia, por lo que se asume implícitamente la existencia de un espacio extra-aula para dichas prácticas. No obstante, cabe preguntarse por las razones por las cuales los espacios de reflexión no logran llevarse a cabo pese a la existencia de apoyos técnicos que promueven su realización.

En efecto, el presente estudio indaga en las percepciones del profesorado respecto de las prácticas reflexivas, teniendo como objetivo identificar los factores que inciden en la implementación de prácticas reflexivas exitosas de los docentes del Área de Industria y Servicios de la Universidad de Atacama, Sede Vallenar. Es importante relevar que este estudio constituye un primer acercamiento diagnóstico de un objetivo más amplio que es fortalecer las competencias reflexivas sobre las propias prácticas pedagógicas en los docentes.

2. Método

El presente estudio corresponde a un diagnóstico participativo de carácter exploratorio con un enfoque metodológico cualitativo. La población objetivo fue seleccionada mediante un muestreo intencionado entre los docentes de la Universidad de Atacama, específicamente del área de Industria y Servicios de la Sede Vallenar. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a un total de 14 docentes, siguiendo un protocolo predefinido para garantizar la consistencia en la recolección de datos.

Se definieron previamente seis variables que permitían dar respuesta al objetivo del estudio: Concepto de reflexión docente, relación entre reflexión e innovación, tipologías de reflexión, impacto de la aplicación de la reflexión, dificultades en la aplicación del proceso reflexivo -personales e institucionales- y propuestas innovadoras para fortalecer la reflexión docente.

A partir de estas variables, se diseñó una entrevista semiestructurada, la cual se aplicó previamente a dos docentes universitarios a modo de pilotaje, permitiendo realizar algunos ajustes al guion de preguntas. Todas las entrevistas fueron grabadas y se transcribieron los discursos completos de los participantes, revisando posteriormente dichas transcripciones para proceder con la identificación y codificación de categorías relevantes a partir de los discursos de los docentes.

Antes de llevar a cabo las entrevistas, se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes, garantizando la confidencialidad y el anonimato en todo momento, asignándoles siglas en lugar de usar sus nombres reales.

3. Resultados y discusión

3.1. Sobre el concepto de reflexión

3.1.1. Definición de Reflexión

De acuerdo con los hallazgos de esta investigación, la reflexión es entendida por los docentes como *un proceso **consciente** de carácter individual (auto reflexivo) y/o colectivo (inter reflexivo). Es decir, se establece como un espacio estructurado y sistemático, que permite repensar la cotidianidad en función de identificar aspectos de mejora para el desempeño docente que incide en la eficacia del aprendizaje.* El sentido locutivo de esta definición desprende varios elementos: el primero se vincula con la necesidad de desnaturalizar las prácticas educativas tradicionales, apelando al concepto de conciencia, que refiere a asumir de manera racional prácticas establecidas de manera normalizada y cotidiana. De acuerdo con la taxonomía de Bloom (1950) podríamos definir el proceso de conciencia como un proceso cognitivo correspondiente al cuarto estadio de proceso cognitivo de análisis, en el que es posible analizar en detalle, descomponer información y realizar inferencias mediante evidencias que apoyen supuestos. Como condición, debe ser un proceso ordenado y planificado que permita la solución a los problemas evidenciados.

Relacionado con lo que te decía, detenernos en nuestra cotidianeidad y ponernos a pensar, a lo mejor no de manera tan, como tan azarosa o espontánea, sino que tratar de darle una estructura a esa reflexión (PS).

El planteamiento anterior lleva consigo la necesidad de entender el proceso reflexivo como una práctica sistematizada, es decir, debe poseer una estructura que deconstruye la espontaneidad, que invite a levantar categorías de análisis ante la práctica docente orientadas a la mejora continua. Bajo este marco, es posible concordar con las experiencias colombianas y mexicanas (Ramos, 2020; Subiabre, 2021), dando cuenta de la necesidad de contar con instrumentos que permitan conducir la práctica reflexiva.

El segundo elemento, da cuenta de que la reflexión debe organizarse desde dos afluentes. Por un lado, desde una mirada introspectiva, que insta a la comprensión de los factores individuales, aspectos personales, profesionales e identitarios propios del docente ante su propia práctica, los que influyen de manera positiva o negativa en el proceso de aprendizaje. Por el otro, requiere de una mirada grupal que permita compartir experiencias pedagógicas que sirvan como modelo para replicar, o bien, tomar aspectos claves de vivencias externas que pueden ser factores inadecuados para la instalación del aprendizaje significativo. Según Macanti (2020), la retroalimentación grupal facilita el desarrollo de mayores instancias creativas y didácticas en torno al aprendizaje, ajustándose a las necesidades y desafíos de la propia comunidad educativa.

Reflexión docente en un proceso individual o colectivo en donde de alguna manera nos hacemos consciente de las formas que llevamos a cabo ciertas cosas (NG)

El tercer elemento es el **espacio**. Los docentes asocian la reflexión docente como una instancia circunscrita a un lugar y un tiempo determinado. Al respecto, Aliste y Núñez (2015) definen el espacio como la relación entre localización y temporalidad ante sucesos que ocurren, los cuales tienen una construcción simbólica de acuerdo con el sentido que entregan los propios sujetos que forman parte de él. Bajo este marco, la reflexión se establecería como un espacio simbólico de invitación a la racionalización de las prácticas, que *permite detenerse* en la labor docente, para la comprensión de sus procesos de aprendizaje y enseñanza mediante la técnica de recolección de información. Este espacio simbólico se caracteriza por ser un lugar no lineal, es decir, un proceso dialéctico que permite volver en el tiempo para proyectar medidas futuras hacia la mejora del aprendizaje. En efecto, la reflexión tendría un carácter **intertemporal**, que permite el diálogo entre el pasado, presente y futuro a partir de un lugar cargado de sentido educativo.

Reflexionar es detenerse un momento, hacer una pausa, para analizar, levantar información que permita la mejora, hacer las cosas diferentes y mejores (M.O).

El cuarto y último elemento permite comprender la reflexión como un proceso que apunta al logro de criterios de **eficacia** de la práctica docente en los procesos formativos. El concepto de eficacia que se observa en el relato de los participantes estaría relacionado con la *autoeficacia docente* que plantea Prieto (2016) y que está referida a los aspectos didácticos que pueden incidir en la calidad del aprendizaje del alumnado. De esta manera, la reflexión es percibida como el motor que permite la mejora de la práctica docente y la obtención de mejores resultados en el aprendizaje. Entre ellos se desprende la necesidad de reconducción de procesos desfavorables, incorporación de nuevas metodologías y estrategias de enseñanza que provengan de la relación entre la teoría y la práctica para proyectar impactos no solo a nivel técnico sino que también motivacional.

Bueno, tiene que ver con, mi punto de vista, con el desempeño de lo que estoy haciendo, o sea cómo mido los logros, los éxitos y cómo voy mejorando el proceso año a año (ET).

Mira, la reflexión es para mí, por ejemplo, cuando tú haces una clase, cierto, y tienes una actividad, esa actividad tiene un sentido o sea va acompañado cierto, o sea, en el fondo, lo que tú buscas es lograr un resultado de aprendizaje en el estudiante (LZ).

En este último punto, se reconoce el componente emocional de la educación. En palabras de [Nocetti y Medina \(2018\)](#), la reflexión tiene su origen en el desequilibrio técnico instrumental, práctico y emancipador, lo que contempla la dimensión no solo cognitiva, sino que también emocional. En ese sentido, el autor sostiene que la reflexión docente debe plantearse en función de algo más que aspectos técnicos del aprendizaje debido a que el desequilibrio entre la acción esperada y la realizada provoca una reacción emocional que puede impactar profundamente en el desempeño estudiantil. Con esto, la reflexión deja de ser la consecuencia de un problema y una instancia deliberativa, convirtiéndose en un espacio capaz de fortalecer las relaciones entre los actores involucrados, forjando relaciones de confianza y de entendimiento mutuo. Lo anterior genera una apertura en la relación de co-construcción del aprendizaje.

Se logró reencantar a los estudiantes, mejorar la participación de los estudiantes, está mejorando un poco la asistencia y se espera también que suban las calificaciones (MO).

Entonces, es posible afirmar que la reflexión docente es la capacidad de hacerse responsable del proceso educativo mediante la participación intencionada en la reflexión, ya sea de manera individual o colectiva. Además, implica detenerse en el tiempo cronológico, ocupando un espacio que permite la relación intertemporal de las prácticas pedagógicas en función de una mejora del aprendizaje, mediante la recopilación de información que permita una mejor comprensión de la práctica docente y su impacto en el sistema de enseñanza- aprendizaje orientado a la autoeficacia. Lo anterior debe hacerse de manera sistemática, facilitando un proceso de evaluación y autocrítica permanente, y con un componente emocional que posibilite la cercanía con el estudiantado en el proceso formativo.

3.1.2. Habilidades para la reflexión

Asumiendo el componente cognitivo y emocional que sostiene la reflexión, su logro dependerá de habilidades específicas. Para [Valenzuela \(2008\)](#), estas son entendidas como habilidades de pensamiento que devienen en acciones y prácticas orientadas al aprendizaje profundo. En este sentido, las habilidades se entienden como destrezas y procesos de carácter cognitivo necesarios para realizar una tarea, que son trabajadas por la mente y facilitadoras de la construcción del conocimiento ([Reed, 2012](#)). Las habilidades de pensamiento refieren a una profundización del análisis de cómo se piensa o reflexionan las prácticas, por lo cual, las habilidades de pensamiento corresponden a las destrezas requeridas para fomentar el proceso reflexivo.

De acuerdo con los hallazgos de esta investigación, los docentes identifican tres habilidades centrales para desarrollar la reflexión: recolección de información, evaluación y autocrítica. La primera, refiere a la posibilidad de contar con herramientas que les permitan conocer los procesos mediante técnicas de levantamiento de datos y contenidos principalmente cualitativos, posibilitando la solución de problemas de aprendizaje. Este planteamiento es coincidente con lo señalado por [Malpica \(2018\)](#), quien entiende la recolección de informa-

ción como una habilidad clave que requiere de perfeccionamiento constante y sin la cual, el desarrollo de la innovación no sería posible, pues se actuaría en función de supuestos sin cumplir con los criterios científicos de confiabilidad y validez.

Tratar de recopilar toda la información que sea necesaria para identificar las fortalezas del proceso y las debilidades (FM).

La segunda corresponde a la habilidad evaluativa, la cual implica racionalizar el procesamiento de los datos obtenidos para tomar decisiones en pos de mejoras significativas en el aprendizaje y práctica docente. Cabe destacar que la mirada evaluativa ha sido definida desde la bibliografía - sobre todo aquella que se orienta a proyectos - como una mirada externa, sin el involucramiento directo en el proceso, pues implica la aplicación de criterios de objetividad a razón de la observación de lo que se pretende evaluar (Cohen y Franco, 2004). Sin embargo, este tipo de evaluaciones pueden ser interpretaciones, debido a que no se considera a los docentes, agentes activos dentro del proceso reflexivo. Es por lo anterior que la tercera habilidad refiere a la autocrítica, la cual se comprende como el proceso de evaluación interno sobre sus mismas prácticas, haciendo una observación de primer orden ante la praxis reflexiva y su impacto en el estudiantado.

Sí, lo que pasa que cuando hay innovación también hay un proceso de aprendizaje, entonces cuando tú implementas una actividad a lo mejor innovadora, tú tienes que evaluar efectivamente como yo te decía denante, si esa actividad impacta o tributa al logro de una competencia o un resultado esperado, entonces va de la mano, ya, tú aplicas o implementas una actividad innovadora, luego viene una reflexión, entonces siempre va articulado (LZ).

Es necesario relevar que la habilidad más referida por los participantes es precisamente la autocrítica. Esto, pareciera tener explicación en el hecho que los docentes asumen el proceso reflexivo como una responsabilidad propia más allá de los factores externos que inciden en el proceso. De este modo, existe consenso en que la reflexión y particularmente la habilidad de autocrítica deben ser parte del perfil docente universitario, como una máxima ética, tal y como lo sostienen Nocetti y Medina (2018), dejando de manifiesto que los enfoques reflexivos sugieren identidad profesional del profesorado en formación, tutor o guías. De esta manera, se sostiene que para los docentes el requisito esencial que permite un proceso reflexivo exitoso es la habilidad de autocrítica, debiendo ser un requisito *sine qua non* en el desarrollo profesional docente, en tanto les permite analizar la realidad, tal y como lo sugieren Marín y Pardo (2021). En este punto, es posible afirmar tal como ya lo hiciera Perrenoud (2001), que las tres habilidades mencionadas anteriormente son parte de un hábito reflexivo y constituyen lo que se ha denominado competencia reflexiva.

Esta propuesta se acerca íntimamente a la idea de reflexión planteada por Nocetti (2019) en el sentido de que se sabe del concepto de reflexión, sin embargo, se hace imposible definirlo. Simbólicamente para la autora, la práctica reflexiva se ha construido principalmente como un proceso de cuestionamiento que emerge del acto de observar las consecuencias propias de la acción docente, es decir, se concibe como una autoevaluación o reflexión del propio desempeño. Esto devendría en la entrega de respuestas unidireccionales ante los problemas asociados al aprendizaje y, eventualmente, la emergencia de un peso simbólico en el docente ante la responsabilidad única del éxito del aprendizaje significativo. En este sentido, si bien la competencia reflexiva es indispensable en la praxis docente, no debe ser considerada y socializada como una competencia transversal de todos los agentes que inciden en la comunidad de aprendizaje.

Las habilidades identificadas por los docentes recorren los tres niveles propuestos por Valenzuela (2008), pues asumen de manera consecutiva el levantamiento de la información como un mecanismo reproductor de contenidos, para posteriormente realizar operaciones mentales sobre el mismo y finalmente establecer relaciones a partir de la información disponible. De esta manera, se sostiene que la reflexión podría alcanzar un pensamiento de buena calidad, debido a que dichas habilidades recorren tanto el pensamiento crítico, el pensamiento creativo como mecanismo para la innovación y el pensamiento metacognitivo que enfatiza la autocrítica.

3.1.3. Tipologías de reflexión docente

Bajo el concepto de reflexión docente analizado, se identifican *clústeres* de reflexión que se resumen en la tabla 1, considerando la reflexión como un proceso personal, profesional y social.

Tabla 1

Tipologías de reflexión docente

CATEGORÍAS	TIPOS DE REFLEXIÓN	EXPERIENCIA DOCENTE
Reflexión según actores	Reflexiones individuales	Docente reflexiona sobre aspectos preocupantes de su clase
	Reflexiones colectivas	Docentes reflexionan sobre patrones comunes en el aula
	Reflexiones críticas	Docentes levantan causas de conflictos en aula
Reflexión según habilidad utilizada	Reflexiones creativas	Docentes reflexionan sobre metodologías innovadoras de aprendizaje
	Reflexiones metacognitivas	Docente realiza autocrítica de sus propias prácticas docentes
Reflexión según objetivo	Reflexiones orientadas al aprendizaje	Docente reflexiona sobre los aspectos claves que dificultan el aprendizaje significativo desde la neurociencia
	Reflexiones orientadas a la práctica docente	Docente reflexiona sobre sus métodos didácticos en aula

Fuente: Elaboración propia.

Es importante mencionar tres elementos clave que surgen desde la percepción de los docentes participantes en relación con las tipologías señaladas. Por un lado, la reflexión no considera la interacción permanente con el estudiantado, por lo cual, el proceso reflexivo no siempre podría ser vinculante y representativo. Además, las tipologías de reflexión si bien se separan según diversos criterios, esto no implica que operen de manera aislada. Por último, el involucramiento institucional dentro de la reflexión constituye un factor especialmente relevante aun cuando los docentes no perciben la reflexión solo como un mecanismo institucional, sino que más bien como una responsabilidad profesional e individual.

3.2. Dificultades en la implementación del proceso reflexivo

Pareciera haber consenso que las principales causas que refieren al poco éxito del proceso reflexivo responden a la falta de espacios (Muñoz Olivero, 2016; Sanmartí, 2007), a una deficiente formación docente (Pila et al., 2020), a la falta de evaluación y planeación en la gestión institucional (Vargas, 2015), a la resistencia de los profesores a ejercer prácticas reflexivas fuera del aula (Zabalza et al., 2012), al excesivo cumplimiento de reglas y a una brecha im-

portante entre lo cognitivo y afectivo (Nocetti et al., 2019). No obstante, se ha evidenciado respecto de la ausencia de lugar y tiempo (espacio), que si bien el Modelo Educativo de la Universidad de Atacama asume la necesidad de que los docentes desarrollen habilidades reflexivas, en la práctica, la institución no cuenta con espacios formales e institucionalizados para la reflexión docente, mitigando dicha ausencia solo mediante apoyos de unidades especializadas tales como el Centro de Mejoramiento Docente.

En otra arista, es posible identificar dos clasificaciones en cuanto a las dificultades de implementación del proceso reflexivo, asimilando dichas dificultades a lo que refiere la literatura en psicología como aspectos intrínsecos y extrínsecos asociados a la motivación. Desde esta conceptualización, la psicología ha utilizado los términos intrínseco y extrínseco para referirse a las experiencias en estímulos internos y externos respectivamente, los que tendrán distintos énfasis y niveles de importancia según su grado de influencia en el fenómeno a estudiar (Corrales et al., 2020).

En este contexto, se evidencian **dificultades intrínsecas** en la implementación de la praxis reflexiva. En primer lugar, se observa que los docentes refieren no conocer el procedimiento de reflexión, pues todos los participantes asumen nociones distintas de lo que implica reflexionar.

Asimismo, parecieran desconocer los componentes que podría tener una reflexión, como también los actores involucrados en el proceso, declarando solo la necesidad de la autoevaluación, sin mencionar factores claves a nivel teórico como investigación, actitud socio-emocional, entre otras, ni tampoco la importancia de la mirada colectiva para contrastar experiencias en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Esto podría sugerir el levantamiento de la necesidad de formar, capacitar y transferir conocimiento sobre la reflexión educativa, componentes, elementos, características y actores clave.

a veces pasamos por alto lo que realmente implica reflexionar, solo decimos que necesitamos evaluarnos a nosotros mismos, pero olvidamos cosas importantes como investigar y considerar cómo nos sentimos [...], tampoco valoramos hablar con otros profesores para aprender de sus experiencias, me parece que es necesario hacer esto juntos para mejorar de verdad (FM).

En segundo lugar, se asume efectivamente como causa fundamental la falta de espacios para la reflexión. Los docentes dan cuenta de que esa falta de lugar y tiempo, son dificultosos de obtener debido principalmente a la carga laboral, propiciadas por demandas del entorno de la comunidad educativa. Esto conlleva a un problema mayor que es la imposibilidad de compatibilizar el plan de estudios con las habilidades, competencias y diversidades contextuales del alumnado.

El tiempo, esas son mis dificultades, el tiempo, porque cuando uno reflexiona es, no es algo de cinco minutos, diez minutos, o sentarme en el escritorio y decir “ya, voy a reflexionar”, es todo un proceso, uno se tiene que, hay como una etapa, cierto, de introducción, de prepararse psicológicamente [...] entonces es todo primero un levantamiento de información, entrar en contexto y ahí empieza la reflexión; entonces esto toma tiempo, ¿y cuándo se logra?, cuando estoy tranquila (LZ).

Llama la atención que los participantes declaran la ausencia de espacios otorgados por la vía institucional. Asimismo, no refieren la presencia de mecanismos de apoyo que contribuyan a mejorar la labor docente, aun cuando todos los entrevistados han participado de diversas instancias de capacitación. Resulta cuestionable además el requisito y expectativa que la UDA declara respecto de sus docentes como sujetos que reflexionan acerca de su propia práctica, pues dicha competencia no es considerada dentro de los indicadores de medición

del desempeño. Finalmente, es importante relevar que los participantes refieren a que la falta de espacio está asociada a la vorágine diaria de sus labores, por ende, no es una práctica que se priorice en el día a día.

Este punto es de suma relevancia, dado que permite visibilizar la necesidad de incorporar dentro del proceso reflexivo el factor institucional, es decir, que desde la vereda administrativa se posibiliten estrategias no solo en cuanto a técnicas de mejoramiento docente, sino que también en lo que refiere a establecer horarios protegidos o bien favorecer instancias de reflexión individual y colectiva desde los docentes y con la comunidad educativa. Institucionalizarlo, no solo implicaría brindar un lugar y tiempo de trabajo para ejercer la práctica reflexiva, sino que también permitiría instalar una mirada estratégica del rol docente, coherente con los preceptos institucionales y capaz de medir el impacto de la reflexión en torno a indicadores de especial relevancia como la aprobación, asistencia a clases, deserción, entre otros.

Podríamos perfectamente decir, bueno, dentro de las cargas horarias de los profesores, cierto, vamos a incorporar esta hora semanal para que ellos se junten a reflexionar, para que puedan analizar situaciones complejas del curso, ahora claro, uno dice es solo una hora, pero eso igual conlleva, cierto, una revisión de las cargas académicas, tenemos lamentablemente muchos, muchos docentes que tienen una carga muy alta de horas de clase que, claramente, ni siquiera una hora les cabría a lo mejor dentro del quehacer actual (PS).

En tercer lugar, la resistencia al cambio emerge como un elemento central en el reporte de los docentes: una resistencia a la innovación en sí y apego a posturas tradicionales de la pedagogía como espacio seguro de transferencia de información y contenidos. Al respecto, [Ahumada-Bastidas y Sánchez-Huarcaya \(2022\)](#) señalan que la resistencia al cambio en la educación superior se genera debido a la percepción distorsionada de que la institución y sus diversas labores establecidas no tienen objetivos claros, es decir, no poseen una visión prospectiva a largo plazo, o no ha tenido la capacidad de rectificar errores del pasado. Esto, desde la perspectiva del autor, genera un miedo a la innovación, amparado en el apego de los educadores a prácticas exitosas previas sin considerar los cambios de la coyuntura.

También nos vamos a encontrar donde hay colegas que son muy resistentes a estos cambios, entonces no quieren, y tú por más que tengas la intención de explicarles, hay una muralla, [...] a lo mejor esto es un proceso largo, va a tener que ser sostenible, pero cambiarle un poquito esa forma de pensar, hay algunos que son más resistentes (LZ).

En este contexto, desde una perspectiva organizativa, la inexistencia de una política de innovación e institucionalización de la práctica reflexiva con objetivos, dimensiones e indicadores medibles, dificulta -cuando menos- la instauración de una cultura de innovación. La poca evidencia de base que dé cuenta del éxito de esta práctica, junto a la ausencia de una normativa que considere la reflexión como parte del quehacer del profesorado, deja a discrecionalidad ética, valórica e instrumental la necesidad de implementar o no un proceso de reflexión docente, de acuerdo con los criterios que ellos estimen pertinentes.

Por otra parte, en cuanto a las dificultades extrínsecas, se identifican principalmente complicaciones vinculadas a lo institucional. Estos aspectos de mejora no solo sugieren la ausencia de espacios formales de reflexión, sino también aspectos administrativos internos de la entidad educativa para fomentar la práctica reflexiva. Entre ellos se identifica la falta de apoyo a nivel central, fomentar acompañamiento permanente al docente y a su vez promover miradas estratégicas para la reflexión.

En cuanto al primero, se sostiene que para potenciar espacios reflexivos, estos deben ser legitimados desde la administración central, es decir, que los directores y el gobierno universitario en su conjunto sean quienes entreguen directrices para innovar y reflexionar. Asimismo, se percibe una falta de cercanía respecto de las personas que ejercen roles en cargos directivos, lo cual entorpece la posibilidad de motivar la realización de actividades nuevas, debido a la ausencia de un respaldo simbólico que lleve consigo una mirada estratégica y planificada con objetivos comunes para todos.

Yo percibo, lejanía con las autoridades de Copiapó (MO).

Ya, yo creo que estas cosas deben nacer las ganas desde arriba, lógicamente nosotros igual podemos construir desde abajo, pero necesitamos estar como alineados en pos de algo (ET).

Otra dificultad observada por los participantes es la falta de acompañamiento sistemático y permanente a la labor docente. Este planteamiento refiere a la necesidad de retroalimentación continua por parte de los directivos, que insten a formar y crear medidas desafiantes para el desarrollo del aprendizaje. Avanzar hacia ese propósito agilizaría y aportaría una mirada más integral a los procesos reflexivos que, si bien corresponde a un proceso que lleva a cabo el docente, se nutre de miradas externas y con diálogos permanentes asociados al levantamiento de necesidades de formación y el intercambio de experiencias replicables.

Por los mandos medios o mandos superiores de preguntarnos de decirnos, de fiscalizarnos, y de indagar cómo nosotros realizamos nuestra clase, que es lo que nosotros estamos entregando al alumnado día a día, muchas veces dentro de este análisis propios internos, interior, me siento sola en ese sentido, más aún en un área en la que soy solo yo la profesional entonces yo no tengo con quién interactuar, con quien replicar alguna, a quien replicar alguna idea de la que yo realizo en el aula, de quién tomar ideas también para realizar en aulas entonces. En ese aspecto el proceso de reflexión es un tanto lento y no debiera ser así (NG).

3.3. Relación entre reflexión e innovación

Para establecer la relación entre la innovación y la reflexión, es necesario dar cuenta de que la reflexión insta a generar competencias para el desarrollo de la innovación, potencia mecanismos educativos integrales para su logro, comprender el rol de la evaluación e investigación como elementos centrales para la resolución de problemas educativos, y por supuesto la planeación como factor indispensable para gestionar la innovación desde lo institucional (Vargas, 2015). Desde este punto de vista, la reflexión pareciera estar presente en cada uno de los puntos mencionados, pues de acuerdo con Marín y Pardo (2021) estos procesos requieren que el docente se detenga para analizar la realidad, desarrollando capacidades cognitivas, metacognitivas y afectivas, orientadas a adaptarse ante situaciones complejas. En este sentido, el llamado a las mejoras continuas en la pedagogía y metodologías educativas implica explotar todos los mecanismos que se sustentan en la teoría y la reflexión, que permitan cambios metodológicos, tecnológicos, relacionales y, por supuesto, contextuales, promoviendo así una atmósfera apropiada para el aprendizaje profundo y significativo.

Si bien la literatura revisada en este artículo describe los componentes de la innovación y da a la reflexión un lugar protagónico, no explica de manera procedimental e instrumental las formas posibles que permiten desarrollar la innovación, ni el momento cuándo realizar la práctica reflexiva, ni menos cómo implementarla. Así, esta investigación permite evidenciar opiniones divididas de los docentes en cuanto al lugar que ocupa la reflexión dentro de la innovación: mientras que para algunos la reflexión es una práctica previa a la innovación,

otros sostienen que es posterior a ella. Más allá de lo natural de estas miradas divididas, este desacuerdo podría estancar el proceso reflexivo debido al desconocimiento de cuándo y cómo actuar, impactando negativamente en la eficacia de esta, pues se tiende a dejarla de lado o llevarla a cabo de una forma inadecuada.

Bueno, mi punto de vista personal es que hay una estrecha relación con ellos, yo creo que todo proceso de innovación, entendiendo la innovación como, cómo poder implementar algo, llevar a cabo algo que implique una mejora, ya, no es un cambio digamos por cambiar, sino que es un cambio que lleva consigo una mejora, y ese producto digamos nace de una reflexión previa (PS).

Esta disyuntiva demuestra que la innovación y la reflexión son más bien procesos interdependientes, que forman parte de una práctica continua y permanente. Es decir, la reflexión es una acción transversal con foco en el logro de objetivos, por lo cual, implica evaluar periódicamente los resultados de implementaciones de innovaciones ya realizadas, que también fueron pensadas previamente en función de un mismo ejercicio analítico. Desde esta vereda, es posible sostener que la reflexión no debe concebirse como un proceso cronológico, sino que más bien se comprende como un vector intertemporal que permite establecer diálogos entre el pasado, presente y futuro de las prácticas docentes. En efecto, cada instancia reflexiva promueve la formación de nuevas preguntas que se asocian a nuevas dificultades por resolver en función de la contingencia que se suscita en distintos periodos de tiempo.

En suma, se puede afirmar que la reflexión es un factor movilizador para la innovación continua, que se aplica en la acción, sobre la acción y para la acción. Desde la perspectiva docente, la reflexión posee diversas utilidades dentro del proceso de innovación, pues promueve el análisis, la autocrítica, develar tensiones, entregar propuestas de soluciones ante realidades adversas, generar estrategias de alineación institucional en función de un objetivo de aprendizaje, como también potencia valores agregados a la educación formal y tradicional. Por tanto, la práctica reflexiva insta a la innovación, y la innovación depende de la práctica reflexiva, que permite salir del estándar de enseñanza tradicional hacia una práctica docente emancipadora.

4. Conclusión

Los hallazgos de este estudio apoyan la tesis de que no hay innovación sin reflexión. La UDA, al evidenciar dificultades para fomentar la práctica reflexiva, ve obstaculizado los procesos tendientes a instalar la innovación como motor de mejora al sistema de enseñanza y aprendizaje. De este modo, se desprende que existen tres macro factores que inciden en la implementación de la práctica reflexiva: 1) el no poseer un concepto de reflexión unificado; 2) aspectos intrínsecos y extrínsecos del docente; y, 3) la falta de comprensión acerca de la relación indivisible entre innovación y reflexión como vector del cambio y de diálogo Inter temporal.

Respecto del significado de la reflexión, para comprender el sentido locutivo de la práctica reflexiva es necesario considerar que su definición se sustenta de un entramado conceptual que deviene de las diversas experiencias de los docentes entrevistados. Así, la reflexión se constituye como un proceso **consciente y racional**, cuya práctica es **sistemática y organizada**, posee un componente **individual y colectivo** y depende de un **espacio** para su realización, que oriente los esfuerzos hacia la **eficacia** de la resolución del problema de aprendizaje. En función de esta definición, es posible dar cuenta de que la UDA a partir de un concepto de reflexión propio como el que se presenta en este estudio, logrará crear una identidad profesional generado por el propio proceso reflexivo y para el proceso reflexivo. En efecto, la reflexión se entiende como la construcción de significados y sentidos en torno a realidades adversas que pueden dificultar la implementación de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Para implementar prácticas reflexivas se deben considerar tipologías de reflexión según los actores involucrados en la práctica reflexiva, según las habilidades utilizadas para lograrla y según el objetivo que busca. Para cualquier tipología, es necesario entender la práctica reflexiva como una competencia, es decir, como una destreza que depende de habilidades cognitivas propias de la investigación como la recolección de información, capacidad de análisis y capacidad de autocrítica.

En relación con las dificultades docentes para implementar el proceso reflexivo se desprenden aspectos problemáticos intrínsecos y extrínsecos. Respecto de los primeros, resulta necesario reconocer la falta de tiempo para la reflexión debido a la sobrecarga laboral, visión mecanizada individual para implementar prácticas reflexivas, resistencia al cambio y finalmente, la falta de reconocimiento como práctica relevante para el desarrollo de las labores docentes. Los segundos, refieren a aspectos institucionales, en donde se declara la necesidad de apoyo de los directivos, se identifica la ausencia de recursos para la implementación, la necesidad de institucionalización de la práctica reflexiva, y la falta de acompañamiento permanente a los docentes con una mirada estratégica de la docencia que permita medir los resultados.

Por otra parte, al hacer referencia a la relación entre los conceptos de innovación y reflexión, queda en evidencia que ambos procesos son interdependientes, en donde la reflexión no tiene un lugar predefinido, sino que más bien se aplica en toda circunstancia, en la idea, en el diagnóstico del problema, en la propuesta de la solución, en la implementación de esta y en la evaluación de su resultado. Se destaca desde ahí que la reflexión es la protagonista de la innovación, que no solo requiere de ser aplicada en los componentes técnicos, sino que también en los socioemocionales. De esta manera, para instaurar la reflexión como sello de las prácticas pedagógicas de la institución, se requiere de un diálogo desde el docente, de la institución, del estudiante y por supuesto con el entorno, diálogo que debe considerarse de manera dialéctica, cuyo producto también comparte esta característica, estableciendo como fin último objetivos claros y planificados.

En otra arista, resulta esencial enfatizar la importancia de la autenticidad en el proceso reflexivo. Los docentes deben sentirse cómodos expresando sus pensamientos y emociones sin miedo a la crítica, lo que promueve un ambiente de confianza y apoyo mutuo. Esta dimensión emocional es crucial para su crecimiento personal y profesional, ya que les permite explorar sus creencias y valores, influyendo en su práctica pedagógica y en sus relaciones con los estudiantes, aperturando espacios para la innovación educativa. Por lo tanto, es fundamental fomentar una cultura de reflexión reconociendo que el desarrollo profesional del docente va más allá de la adquisición de habilidades técnicas.

Este trabajo no sólo ha permitido conocer cómo se desarrolla el proceso reflexivo en el contexto estudiado, sino que también promueven el desarrollo de estrategias que faciliten su efectiva implementación. En consecuencia, la reflexión debe ser una práctica permanente y parte de la identidad profesional docente y de la cultura organizativa, pudiendo llevarse a cabo de manera individual y colectiva, formal e informalmente. Para lograrlo, se requiere la instauración de una **política de innovación** que sitúe la reflexión como eje central y que incorpore la definición aquí planteada como soporte conceptual para el consecuente planteamiento de diversas iniciativas para la sensibilización, elaboración y mejora de instrumentos de reflexión, y la capacitación y transferencia de conocimientos con metodologías innovadoras, pensado desde ahí un horizonte interdisciplinar y transdisciplinar que permita entregar soluciones integrales.

Agradecimientos

Investigación realizada gracias al financiamiento aportado por el proyecto institucional ATA 1999 en su objetivo 2: Diseñar e implementar un programa de perfeccionamiento docente integral, que incluya aspectos disciplinares e innovación académica en el aula, para la implementación del Modelo Educativo actualizado.

Referencias

- Ahumada-Bastidas, V. y Sánchez-Huarcaya, A. (2022). Resistencia al Cambio de los Docentes de un Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado de Lima frente al Proceso de Licenciamiento Institucional. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 152-166. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061010>.
- Aliste, E. y Núñez, A. (2015). Las fronteras del discurso geográfico: el tiempo y el espacio en la investigación social. *Chungará (Arica)*, 47(2), 287-301. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562015005000023>.
- Bloom, B. (1950). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Editorial Ateneo.
- Cárcamo, C., Chomalí, F., Díaz, F., Navarrete, F. y Pérez, K. (2016). *La importancia de la reflexión docente para el mejoramiento en las prácticas pedagógicas en educación superior*. Seminario de grado. Universidad Andrés Bello, Chile. <https://core.ac.uk/download/pdf/288916482.pdf>.
- Cohen y Franco (2004). *Evaluación de Proyectos sociales*, Editorial Siglo XXI editores, 4ª edición.
- Dewey, J. (2004). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Domingo, A. (2022). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34), 3-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>.
- Gómez, T. G. (2010). La mercantilización de la educación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(2), 16-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014950002>.
- González; Domínguez, R; Díaz- Fernández, A; Pérez, A; Gutiérrez, C. (2019) Autoevaluación y coevaluación de la práctica docente del profesorado universitario. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 353-358. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1724>.
- Guzmán, C. (2012). Enseñanza reflexiva y profesores universitarios noveles. Desafíos para la mejora en la enseñanza. *Revista de la educación superior*, 41(163), 113-134. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000300005&lng=es&tlng=es.
- Macanchi, M. Orozco, B. Campoverde, M. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1465>.
- Malpica, F; Navareño, P. (2018). Innovación pedagógica reflexiva en comunidades profesionales de aprendizaje y su impacto en la formación docente institucional. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 4(1), 14-23. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4835>.
- Marín, D. y Pardo, M. (2021). Indagación narrativa y construcción de identidades docentes: la reflexión pedagógica como herramienta de formación docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.469691>.

- Marín-Cano, M. L., Parra-Bernal, L. R., Burgos-Laitón, S. B., & Gutiérrez-Giraldo, M. M. (2019). La práctica reflexiva del profesor y la relación con el desarrollo profesional en el contexto de la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 15(1), 154-175. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.1.9>.
- Mogollón, L. (2016). *Innovación educativa: Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>.
- Montalvo, J. (2011). Innovación en la educación superior ¿Anticipándonos al futuro? *Anuario jurídico y económico escurialense*, (44), 567-578. <https://publicaciones.rcumariacristina.net/AJEE/article/view/65>.
- Muñoz Olivero, J. A., Villagra Bravo, C. P., & Sepúlveda Silva, S. E. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *Folios*, (44), 77-91. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702016000200005&lng=en&tlng=es.
- Nocetti, A. y Medina, J. L. (2019). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 43(1), 152-170. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041>.
- Nocetti, A. y Medina, J.L (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista Espacios*, 39(15). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391502.html>.
- Padilla, C. y Madueño, M. (2019). Reflexión sobre la práctica docente: ruta de formación del profesor universitario chileno. *Revista Innova Educación*, 1(4), 422-437. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/49>.
- Parrenoud, F. (2001). *Poner la práctica reflexiva en el centro del proyecto formativo*. Cahiers pédagogiques.
- Pila, J., Andagoya, W y Fuertes, M. (2020). El profesorado: Un factor clave en la innovación educativa. *Revista EDUCARE-UIPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 212-232. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1327>.
- Prieto, L. (2016). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficiencia percibida y práctica docente*. 2ª edición. Narcea.
- Quizhpe, L. A., Gómez, O. A., y Aguilar, R. D. (2016). La innovación educativa en la Educación Superior ecuatoriana y el portafolio docente: instrumentos de desarrollo. *Revista cubana de Reumatología*, 18(3), 297-303. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1817-59962016000300011&lng=en&nrm=iso&tlng=en.
- Ramos, J (2020) *Bitácora pedagógica, instrumento didáctico para la reflexión*. V Congreso Internacional virtual sobre la Educación en el Siglo XXI.
- Reed, S. K. (2012). *Cognition: Theories and applications*. CENGAGE learning.
- Rodríguez-Pérez, M. V. (2019). Reflexión sobre las prácticas educativas que realizan los docentes universitarios: El caso de la Facultad de Educación de UNIMINUTO. *Formación universitaria*, 12(1), 109-120. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100109>.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas claves. Evaluar para aprender*. Editorial Graó.
- Torres, M., Yépez, D., y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (10), 87-101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>.
- Universidad de Atacama (2019). *Modelo educativo*. <https://cmd.uda.cl/modelo-educativo/>.

- Valenzuela, J. (2008). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista iberoamericana de educación*, 46(7), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4671914>.
- Vargas, E. (2015). Gestión e innovación educativa. *Revista Nuevo Humanismo*, 3(2), 95-113. <https://doi.org/10.15359/rnh.3-2.6>.
- Venegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>.
- Zabalza, M. y Zabalza, M.A. (2012) *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Homo Sapiens.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).