



PRAXIS REFLEXIVA Y FORMACIÓN PERMANENTE
Clave para la transformación universitaria

Milagro Milexa Cordero Mejías

**Praxis reflexiva y formación permanente:
Clave para la transformación universitaria**

Milagro Milexa Cordero Mejías

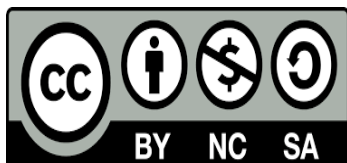
Colección: Educación y Pensamiento

Latinoamericano

Primera Edición, Marzo, 2026

Depósito Legal: **AR2026000098**

ISBN: **978-980-456-084-2**



Se permite copiar, distribuir, comunicar públicamente y adaptar esta obra, siempre que se reconozca adecuadamente la autoría, no se haga con fines comerciales y las obras derivadas se compartan con la misma licencia.



**Libros@Red de Investigadores de la
Transcomplejidad.**

<https://reditve.com>

Rif: J403566976

Portada: Gemini IA

Revisión General: Comité Editorial

Libro arbitrado por pares ciegos



**AUTORIDADES
REDIT**

**Dra. Crisálida
Villegas
Presidente**
**Dra. Nancy Schavino
Vicepresidente**
**Dra. Mary Stella
Directora de
Administración**
**Dra. Alicia Uzcátegui
Secretaria**



FEREDIT

**Dra. Sandra Salazar
Directora**
Comité Editorial
Dra. Betty Ruiz
Dra. Rosana Silva
Dra. Evelyn Ereú
Dra. Miozotis Silva
Dr. Arturo Dávila
Dr. Renné Pérez

ÍNDICE DE CONTENIDO

		pp.
	Presentación	<u>8</u>
I	Pilares fundamentales de la praxis reflexiva	<u>13</u>
	Dialéctica entre teoría-práctica	<u>14</u>
	Análisis metódico y conciencia crítica	<u>18</u>
	Innovación y reflexión continua	<u>22</u>
II	Estrategias para la praxis reflexiva	<u>27</u>
	Diarios de aprendizaje y portafolios reflexivos	<u>28</u>
	Análisis, retroalimentación y autoevaluación	<u>33</u>
	Comunidad y saber compartido	<u>35</u>
III	Perspectiva para la formación permanente	<u>40</u>
	Perspectiva humanista de la formación del ser desde su integralidad	<u>41</u>
	Perspectiva epistemológica del docente como productor de conocimiento	<u>44</u>
	Perspectiva ontológica para la reconstrucción de la identidad	<u>46</u>
	Perspectiva socio crítica de la formación como emancipación	<u>48</u>

PRAXIS REFLEXIVA Y FORMACIÓN PERMANENTE
CLAVE PARA LA TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA

	Perspectiva tecnológica de la formación con las TIC e inteligencia artificial	<u>50</u>
IV	De la acción a la transformación universitaria	<u>56</u>
	Producción intelectual en la actividad académica	<u>58</u>
	Procesos formativos en comunidad	<u>62</u>
	Praxis reflexiva y la transformación institucional	<u>66</u>
	Referencias	<u>71</u>

ÍNDICE DE TABLAS

No.		pp.
1	Comparación entre estrategias narrativas, diarios reflexivos y portafolios	<u>32</u>

ÍNDICE DE FIGURAS

No.		pp.
1	Ciclo de innovación y reflexión continua	<u>26</u>
2	Comunidad y saber compartido	<u>38</u>
3	Perspectivas de la formación permanente	<u>54</u>
4	Producción intelectual desde la actividad académica	<u>61</u>
5	De la acción a la transformación universitaria	<u>69</u>

PRESENTACIÓN

Realizar un abordaje emancipador de la formación de los docentes universitarios, pasa por entender y acometer los problemas relacionados con la teoría y praxis pedagógica, mediante la investigación, la reflexión crítica y la toma de conciencia de su necesidad de transformación social, desde lo que se hace en el ámbito de la cotidianidad, expresado en las acciones sociales características del comportamiento humano.

En tal sentido, la formación permanente del docente universitario no puede seguir entendiéndose como un proceso de acumulación de credenciales o una actualización técnica periférica. Por el contrario, la verdadera calidad educativa reside en la capacidad del profesorado para convertir su propia práctica en objeto de su reflexión.

De acuerdo con lo anterior, esta realidad invita a reflexionar en cuanto a la necesidad de irrumpir un proceso de cambio, frente al modelo imperante en el

sistema de educación universitaria actual, que cimentado en su finalidad y realidad cotidiana refuerzan y mantienen el statu quo, reproduciendo constantemente las estructuras de poder ya existentes, relegando su transformación a un segundo nivel.

Si se considera que la verdadera transformación universitaria no radica en la infraestructura física o digital, sino en la reflexión crítica del docente sobre su propia praxis. Esto puede dirigir a la innovación educativa, mediante el cuestionamiento de sus métodos, asumiendo su rol como agente de cambio capaz de transformar la realidad social.

Por consiguiente, es hora de pasar del docente que dicta clase al docente que reflexiona la mediación del aprendizaje. Es por ello, que basado en la reflexión de mi praxis y en los estudios previos en búsqueda de la comprensión de la realidad en los procesos de formación del docente universitario,

surge el presente libro.

A través de sus páginas, el lector no encontrará recetas mágicas, sino una invitación al desafío, exploramos cómo la reflexión crítica se convierte en la herramienta más disruptiva del siglo XXI, capaz de convertir universidades estáticas en comunidades de aprendizaje vibrantes y humanas.

Asimismo, la obra se orienta a construir aportes que contribuyan al fortalecimiento del desempeño de los profesionales, que tienen la responsabilidad de ser artífices en la formación de los futuros protagonistas del desarrollo de la sociedad.

Está estructurado en cuatro capítulos. El primero, se refiere a los **Pilares fundamentales de la praxis reflexiva**. Busca integrar la teoría con la práctica a través de un ciclo continuo de pensamiento crítico. Su objetivo final no es solo la comprensión, sino la transformación y mejora de la acción profesional.

En el segundo, se plantean **Estrategias para la praxis reflexiva** y está referida a los aspectos a desarrollar para facilitar el tránsito de la experiencia al conocimiento, desde una perspectiva técnica y académica, propone herramientas que permiten al docente la reflexión, la superación de la repetición mecánica a la innovación consciente.

En la tercera, **Perspectivas para la formación permanente**, se enfatiza sobre los aspectos fundamentales en los que se debe potenciar la formación del docente universitario, como elementos necesarios para la transformación de la praxis.

En la cuarta, **De la acción a la transformación universitaria**, se expresa la importancia de asumir un proceso reflexión- acción en el desarrollo de la praxis del docente, para generar la transformación desde el ambiente de aprendizaje, con el fin de superar el modelo

tradicional de educación universitaria, a través de la práctica directa y el compromiso social.

Bienvenidos a esta hoja de ruta para una metamorfosis necesaria. **La transformación no es un destino, es el camino de la praxis que estamos por recorrer.**

I. PILARES FUNDAMENTALES DE LA PRAXIS REFLEXIVA

La praxis reflexiva transforma la docencia de una ejecución técnica, a un proceso de mediación creativo y crítico, convirtiendo al docente en un investigador de su propia práctica para mejorar el aprendizaje.

El capítulo presenta una serie de aspectos, que se consideran pilares fundamentales de la praxis reflexiva, por cuanto permiten tener claridad de los procesos básicos que todo docente debe conocer, para aplicar en su desempeño académico y así pasar de una praxis basada en el cumplimiento de lo curricular a una que sea desde la reflexión permanente.

De tal manera que, al analizar su quehacer cotidiano, el docente supere el rol de aplicador de currículo y se convierta en arquitecto de aprendizaje, que diseña estrategias significativas, utilizando la experiencia, la teoría y la evaluación constante.

Es por ello, que su propósito es posicionar la praxis reflexiva como centro, reivindicando el aula como un espacio de producción de conocimiento, donde el docente universitario recupera su rol de intelectual crítico, dando respuesta a la necesidad de transformar la academia. Comprende los siguientes aspectos: dialéctica entre teoría y práctica, análisis metódico y conciencia crítica, innovación y reflexión continua.

Dialéctica entre teoría y práctica

En la praxis reflexiva, la teoría y la práctica no son entidades separadas ni jerárquicas, donde la teoría manda y la práctica obedece, sino que se retroalimentan mutuamente en una relación dialéctica constante, que conduce a la construcción del saber profesional.

A menudo existe una desconexión entre el conocimiento académico y la realidad profesional compleja e incierta. La praxis reflexiva actúa como puente para adaptar conceptos abstractos a la

singularidad de cada caso, ayuda a superar la brecha de la práctica.

De allí que la práctica sin teoría se convierte en una rutina mecánica sin propósito claro, conduciendo al tecnicismo estéril, por tanto, se debe evitar el intelectualismo improductivo. La teoría sin práctica se queda en abstracciones que no resuelven problemas reales.

En tal sentido, la práctica reflexiva según Domingo (2021) se sustenta en tres tipos de conocimientos que le aportan consistencia y proyección formativa: fundamentación en las neurociencias y en los avances de la psicología cognitiva; integración de los resultados de las investigaciones recientes sobre el proceso reflexivo de los docentes y sus formadores; así como la experiencia acumulada de la implementación de la práctica reflexiva llevada a cabo en muy diversos contextos de formación docente en Europa y América.

De acuerdo con el señalamiento anterior, para el docente crítico es fundamental reflexionar sobre su praxis, lo cual supone fuertes dilemas y procesos de toma de decisiones para fortalecer desde su experiencia la docencia, no es tan solo pensar en medios para lograr fines que no se cuestionan. La formación de este tipo de profesorado se vuelve más humana, compleja, profunda y menos técnica, potenciando un desarrollo profesional y personal integral y profundo.

Por otra parte, en la praxis reflexiva del docente, se debe considerar los tiempos de la reflexión, que tal como lo señala Schön (2008) ocurre en diferentes momentos temporales:

1. Reflexión en la acción, entendido como el proceso mental que ocurre durante el evento. Es inmediata y permite ajustar el comportamiento sobre la marcha. El aula es un laboratorio de generación de saber, donde el docente posee un conocimiento tácito que sólo se manifiesta mientras educa.

Por tanto, es la capacidad de ajustar el rumbo de la clase mientras ocurre. Si el docente nota que un concepto no se entiende, no sigue el guión, sino que improvisa una nueva analogía basada en su saber experto.

2. Reflexión sobre la acción. Es el análisis que ocurre después del hecho reflexivo. Es retrospectiva y permite entender qué funcionó y por qué, comprender las causas que originan los supuestos que se generan en los encuentros académicos.

3. Reflexión para la acción, es la planificación proactiva basada en las reflexiones anteriores para anticipar escenarios futuros, en la que se consideran todos los elementos que favorezcan la superación de debilidades de las acciones previas para apuntar al desarrollo exitoso de las nuevas acometidas pedagógicas-reflexivas.

Por consiguiente, para que el proceso de reflexión de la praxis sea efectivo, es preciso que se apele al autoconocimiento y la subjetividad. El

profesional debe cuestionar sus propias creencias subyacentes, gestionar sus emociones y alinear sus valores personales con su conducta laboral para construir una identidad profesional sólida.

Para ello es clave la contextualización, es decir, situar la práctica que permita una lectura crítica del entorno social, cultural e institucional. Comprender que los problemas son parte de un sistema más grande de relaciones y causas.

Análisis metódico y conciencia crítica

Estos procesos conforman el núcleo clave de la profesionalización docente, para la deconstrucción de la práctica. Este análisis es la fase técnica y procedimental. No basta con una intuición sobre "cómo fue la sesión de clase"; se requiere un proceso más amplio para desglosar los eventos pedagógicos. Para ello es necesario identificar ciertos aspectos, tales como:

-Observación sistemática. El docente universitario actúa como un investigador de su

propio espacio de aprendizaje. Utiliza herramientas, diarios de campo, registros abiertos, videos, encuestas de retroalimentación para recolectar datos objetivos.

Identificación de patrones. Consiste en detectar sesgos o rutinas que el docente repite inconscientemente. Por ejemplo, ¿les doy más derecho de palabra a ciertos estudiantes? ¿Mis ejemplos son siempre teóricos y rutinarios y nunca aplicados a la realidad inmediata?

-Triangulación de perspectivas. El análisis no es solo introspectivo. Se nutre de tres fuentes: la autopercepción del docente, visión autobiográfica de su praxis y la experiencia; la percepción del estudiante, como ven ellos la acción docente (evaluaciones y desempeño). El marco teórico, contrastar la praxis con la literatura académica existente sobre ese tema.

En cuanto a la conciencia crítica: El "por qué" detrás del "cómo", si el análisis metódico es el "qué

pasó", la conciencia crítica es el "por qué permitimos que pase". Se basa en la pedagogía crítica, como influencia del pensamiento de Freire (1997) al señalar que busca desvelar las estructuras de poder y los supuestos implícitos.

Por lo tanto, para que el ejercicio de una conciencia crítica en el docente que reflexiona sobre su praxis sea efectivo, es importante considerar la aplicación de las siguientes premisas:

-Cuestionamiento de supuestos. El docente se pregunta: ¿Por qué enseño esto de esta manera? ¿Es porque es lo más efectivo o porque así lo aprendí? Para tener claridad de lo que debe cambiar y las alternativas que se plantea para mejorar su praxis.

-Compromiso ético y social. En la universidad, la docencia no es neutral. La conciencia crítica implica reconocer que cada decisión pedagógica, tiene un impacto político y social en la formación de futuros profesionales.

-Transformación de la realidad. La reflexión crítica no es contemplativa, es emancipadora. El docente reflexiona sobre cómo su docencia puede estar fomentando la libertad y el pensamiento crítico o por el contrario puede estar reproduciendo desigualdades y se siente obligado a actuar para cambiarla. El profesional reflexivo es aquel que desarrolla un pensamiento crítico en la acción mediante la toma de decisiones, como lo refiere Solar y Díaz (2018).

Estos dos pilares no funcionan de forma aislada. Se retroalimentan en un ciclo constante, sin el análisis metódico, la reflexión crítica puede volverse ideología pura, sin base en la realidad del aula. Sin la conciencia crítica, el análisis metódico se queda en una simple gestión eficiente de recursos, ignorando el factor humano y social de la educación.

Por tanto, esto evita que la reflexión sea una charla interna sin evidencias, obligando al profesor a confrontar su realidad con datos concretos, que

serán la base para el accionar efectivo en la transformación de su praxis.

Innovación y reflexión continua

La reflexión crítica es el motor de la creatividad. Esta desfigura problemas para generar soluciones innovadoras, convirtiendo la creatividad en un proceso estructurado de aprendizaje continuo, donde cada cambio implementado es una hipótesis, en un ciclo infinito de planear-actuar-reflexionar-ajustar, que, al ser probada, permite evolucionar mediante el pensamiento divergente y la evaluación constante.

Al observar la innovación desde el pensamiento complejo, es evidente que esta se debe abordar en la realidad del aula, como un sistema multidimensional, para el establecimiento de estrategias y no de programas, tal como ocurre en la lógica simple. Dado que las mismas son un conjunto de pasos para cumplir unos determinados objetivos, que tienen como base el análisis de las certidumbres

e incertidumbres de los escenarios donde se aspira a ejecutarlos como lo refiere González (2017).

Ahora bien, a medida que se ponen en práctica, se efectúan cambios de acuerdo con los aciertos, desaciertos y oportunidades encontradas en el camino. Al implementar una estrategia, se prevén pautas para abordar los posibles márgenes de asertividad.

Por tanto, aplicar la innovación como parte de la estrategia, para favorecer el conocimiento sigue siendo como navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza, de acuerdo con lo planteado por Morín (2000). En tal sentido, la praxis reflexiva es la herramienta para navegar esa incertidumbre.

El docente no ensaya por azar, sino que aplica una metodología de diseño experimental en su propia aula, para ello se propone transitar las siguientes etapas en su proceso reflexivo: planear basado en la reflexión previa, el docente diseña una

estrategia (Ej. Asignación de roles para propiciar la participación).

Actuar al implementar la estrategia en una sesión real. Aquí el docente debe estar atento no solo para hablar, sino para observar. Actúa como un facilitador, permitiendo que la dinámica fluya según lo planeado, pero atento a lo emergente. Por tanto, la acción es el escenario donde la teoría se pone a prueba.

Reflexionar, recogida de Datos, esta es la fase que suele omitirse y la más crítica para la transformación. No se trata de pensar en la clase, sino de analizar datos; se analiza las evidencias de la estrategia aplicada (calificaciones, participación, clima emocional).

Ajustar, aquí es donde se rompe el modelo tradicional. El ajuste es el acto creativo por excelencia, es donde nace la innovación, se toma decisión, si la estrategia no funcionó como se

esperaba, el docente no fracasa, sino que adquiere un dato valioso para la siguiente interacción.

Es por ello, que en el proceso de innovación e interacción continua las tres categorías antes mencionadas, conforman un ciclo, como se presenta en la figura 1, resaltando que desde la planeación se diseña la estrategia, con una dinámica participativa. En la implementación, se observa lo que sucede para la sistematización de la experiencia, proceder a los ajustes y generar innovación en la renovación del ciclo.

Como puede observarse en la figura 1, la innovación y la interacción continúa se constituye en un ciclo, que fortalece la praxis de los docentes, porque les permite ser conscientes de la importancia de la revisión de su desempeño, para que, asumiendo una práctica reflexiva, conlleve a construir sus propias pautas de actuación adaptadas a su contexto específico, considerando la participación activa para recrear la estrategias.

PRAXIS REFLEXIVA Y FORMACIÓN PERMANENTE CLAVE PARA LA TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA



Figura 1. Ciclo de la innovación e interacción continua
Fuente: elaboración propia

II. ESTRATEGIAS PARA LA PRAXIS REFLEXIVA

La aplicación de la praxis reflexiva es un proceso de formación y actuación de los profesionales que buscan transformar su experiencia cotidiana en conocimiento teórico y práctico. A diferencia de la acción habitual, esta perspectiva propone un hábito de acción reflexiva que permita a los docentes cuestionar su propio quehacer para optimizar la eficacia de su desempeño.

Este capítulo enfatiza en las estrategias para la praxis reflexiva, considerando que es fundamental que los docentes, se convenzan de la necesidad de repensar su praxis, buscar alternativas que le posibiliten mejorar las competencias técnicas que fortalezca su autonomía profesional y la capacidad de adaptarse a dinámicas cambiantes.

Así como, ayudar a identificar dificultades, potenciar la inteligencia emocional y asegurar que su accionar esté basado en un proceso de reflexión

profunda y no en improvisaciones. Por consiguiente, su propósito es incentivar a los docentes, a la revisión de diversas estrategias que puedan ser útiles para la aplicación en su práctica docente.

Igualmente, servir de base para concebir otras posibilidades que les genere procesos reflexivos, que les permita elevar la efectividad de su práctica docente, considerando la importancia de la interacción dialógica con los estudiantes y el estudio en comunidad de aprendizaje con los pares.

Se estructura en tres aspectos: diarios de aprendizaje y portafolios reflexivos, como estrategias narrativas, análisis, retroalimentación y autoevaluación, estrategias de evaluación crítica; así como comunidad y saber compartido, estrategias colaborativas.

Diarios de aprendizaje y portafolios reflexivos como estrategias narrativas

El docente universitario se apoya en estas herramientas que se basan en la escritura como

proceso cognitivo, ya que escribir obliga al cerebro a organizar el hecho de la jornada formativa.

Estas herramientas son fundamentales como estrategias narrativas en la praxis docente porque permiten hacer perceptible lo invisible. Es decir, el pensamiento del profesor. Las mismas pasan de ser un simple registro de actividades a una dinámica donde el docente se convierte en un cronista crítico, de su experiencia pedagógica.

El Diario de Aprendizaje, según Zabalza (2011) no es un registro de acontecimientos ("hoy di el tema X"), sino un registro de significados ("hoy sentí que el tema X no conectó con los estudiantes porque..."). Por tanto, esta acción permite al docente universitario distanciarse de su praxis para analizarla como un observador externo.

Por tanto, este diario no es un sumario de la clase, sino un espacio de revisión a lo interno. Su valor reside en la persistencia y en la capacidad de aprehender el conocimiento en la acción, para ello

es preciso que se analice por qué pasó y cómo se sintió el docente al respecto, es decir hacer una descripción frente a la reflexión.

De tal manera, que de este proceso reflexivo se lleguen a la identificación de incidentes críticos, que le permitan detectar momentos claves que desafiaron las creencias del docente, siendo puntos de quiebre para el cambio. La puesta en práctica de esta acción, le puede servir como un ejercicio de catarsis y autorregulación, permitiéndole tener un escape emocional, procesar la frustración, el estrés, antes de convertirlos en oportunidades para el aprendizaje.

El portafolio reflexivo según Lyons (1999) es una colección longitudinal de evidencias (exámenes diseñados, materiales, grabaciones) comentadas, en los cuales se analiza la praxis a profundidad. La clave no es la evidencia, sino la narrativa de aprendizaje que el docente escribe sobre esta, para

demostrar cómo cambió su forma de educar o evaluar a lo largo del tiempo.

El uso del portafolio, como estrategia para la praxis reflexiva, busca evidenciar el avance y la transformación de la práctica docente a lo largo del tiempo. Para ello se debe hacer una elección intencionada de los trabajos, planes de clase o comentarios de estudiantes que incluirá en el mismo, desde donde inicia ya el acto reflexivo, al considerar aquellos que le son significativos en su crecimiento.

Por otra parte, es fundamental que cada evidencia que conforme el portafolio vaya acompañado de una reflexión que explique su significado. Sin esta narrativa, el portafolio es solo una carpeta de archivos.

De manera que al tener esa documentación se pueda observar la evolución desde un docente, enfocado en lo rutinario hacia uno reflexivo, innovador, que transforma su quehacer en procesos formativos colaborativos, entre pares.

En la siguiente tabla 1, se evidencia el proceso que conlleva la aplicación de los diarios reflexivos como herramienta rutinaria para el docente registrar sus acontecimientos significativos y el portafolio como recurso que le permite ir revisando con evidencias su práctica docente.

Tabla 1. Comparación entre estrategias narrativas, diarios reflexivos y portafolio

Características	Diarios reflexivos	Portafolios
Frecuencia	Cotidiana o semanal	Por periodos o semestres
Audiencia	Principalmente privada (personal)	Se comparte con pares o en comunidades de aprendizaje
Propósito	Capturar el flujo del pensamiento	Demostrar logros, evolución en la praxis reflexiva
Foco	El proceso inmediato	El producto y la metareflexión

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse las dos herramientas, son consideradas como parte de las estrategias que debe implementar el docente para emprender hábitos de acción reflexiva que le permita cuestionar su práctica para transformarla y por ende optimizar

su desempeño profesional.

Análisis, retroalimentación y autoevaluación

En el proceso de análisis, la revisión profunda de la praxis es donde la reflexión se vuelve quirúrgica. Se busca desmenuzar la práctica para encontrar los errores o debilidades, así como los aciertos o fortalezas. Para ello es conveniente seguir las siguientes etapas.

-Análisis de incidentes críticos, según Billings (2012) se enfoca en momentos de crisis o sorpresa. Al analizar por qué algo salió mal (o excepcionalmente bien), el docente descubre sus teorías implícitas (lo que cree que es la enseñanza).

-Retroalimentación dialógica, la cual no es una crítica vertical, sino un diálogo entre pares o con los estudiantes. Según Hattie (2009) la retroalimentación es una de las herramientas más potentes para mejorar el aprendizaje, pero sólo si el docente es capaz de recibirla reflexivamente. El

diálogo ayuda al estudiante a entender dónde está, a dónde va y qué debe hacer para llegar allí.

Autoevaluación consciente como proceso introspectivo y sistemático, donde el docente analiza críticamente su propio desempeño, para transformar su práctica pedagógica. Pasar del "me gustó la clase" al "logré los objetivos pedagógicos basándome en estas evidencias".

Por consiguiente, la autoevaluación se potencia al contrastar las percepciones propias con la retroalimentación de sus pares y estudiantes, fomentando la responsabilidad en el desarrollo profesional y la búsqueda de excelencia.

Es por ello, que, como resultado del contraste de la autopercepción con la visión externa, pares y estudiantes, permite que la evaluación se vuelva objetiva, crítica y trascendente, mejorando el desempeño real.

Asimismo, fomenta la capacidad de toma de decisiones y el compromiso con el propio

aprendizaje o desempeño profesional, lo que se traduce en un proceso de autorregulación y responsabilidad en el docente, derivando una serie de alcances personales y profesionales.

Entre estos, destaca el autoconocimiento, como una actitud, que ayuda a identificar debilidades y fortalezas; la motivación como elemento clave para reforzar el aprendizaje; la mejora continua y la meta evaluación porque transforma el pensamiento al reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y no solo el resultado.

Comunidad y saber compartido como estrategias colaborativas

La comunidad y el saber compartido en la docencia universitaria se sustentan en estrategias colaborativas que transforman la práctica individual, en un proceso de construcción social. Esto supone la formación de comunidades de aprendizaje orientadas al intercambio de experiencias y a la resolución conjunta de desafíos pedagógicos."

Por tanto, esta es la fase donde el cambio individual del docente, se vuelve transformación universitaria. Se fortalece la calidad educativa y el desarrollo profesional continuo, mediante la aplicación de diversas estrategias clave, tales como:

- Comunidad de aprendizaje, grupos de docentes que se reúnen sistemáticamente para indagar, reflexionar y mejorar sus prácticas, compartiendo valores y objetivos comunes.

- Co-docencia, educar en equipo, docentes que comparten la responsabilidad de la planificación, docencia y evaluación de un grupo de estudiantes, pudiendo realizarse de forma alternativa, complementaria o en equipo simultáneo.

Con esta estrategia se busca transformar el modelo tradicional, aislado, independiente, por uno de inclusión plena, donde los docentes colaboran entre sí, para atender los diferentes ritmos de aprendizaje de todo el aula

-Redes de Trabajo o creación de redes informales o formales tras cursos de formación, fomentando el intercambio de materiales y el desarrollo profesional a través del diálogo.

-Uso de plataformas tecnológicas, que implica la implementación del uso de herramientas digitales como Google Classroom, Microsoft Teams, entre otros, para compartir recursos, documentos y planificar de manera asíncrona.

-Proyectos de investigación acción participativa, que se realizan de manera conjunta entre docentes sobre problemas específicos del aula, para encontrar soluciones estratégicas y así contribuir con la transformación universitaria desde el accionar académico e investigativo.

-La observación de pares, la cual es una estrategia de espejo, que permite observar a otro docente desarrollar su praxis y viceversa, permite identificar puntos ciegos que la autoevaluación solitaria nunca detectaría.

Es por ello, que el saber compartido evita la "soledad del docente". Cuando un profesor comparte una estrategia que le funcionó tras una interacción dialéctica teoría-praxis, el saber deja de ser privado o particular y se convierte en un aporte a la academia, en capital institucional,

En la figura 2, se aprecian las diversas estrategias colaborativas, que el docente puede aplicar para enfrentar de manera colectiva, los retos de la transformación universitaria desde el aula.



Figura 2. Comunidad y saber compartido
Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en la figura, las posibilidades de que el docente fortalezca su praxis para obtener un desarrollo personal y profesional, así como desarrollar un proceso transformador en la facilitación de aprendizajes, está dado en la medida que recurra a la gama de estrategias colaborativas que garantizan el crecimiento en comunidad a través del saber compartido.

III. PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE

En un mundo marcado por la incertidumbre y la digitalización, el docente universitario se enfrenta a situaciones complejas que no están en los manuales. La formación permanente ha dejado de ser una acumulación de títulos o diplomas para convertirse en un ejercicio de introspección crítica continúa.

Por tanto, la formación permanente es exitosa sólo cuando el docente logra transformar su propia praxis a través del análisis consciente de sus acciones, integrando la teoría y la realidad del aula en un ciclo de crecimiento continuo.

Este capítulo analiza las perspectivas de la formación permanente del docente, considerando que deben ser priorizadas dentro del prisma educativo que debe asumir el profesional que ejerce la función académica en el nivel universitario.

Se estructura en los siguientes subtemas: perspectiva humanista de la formación del ser en su integralidad, epistemológica del docente como productor de conocimiento, ontológica para la reconstrucción de la identidad, socio crítica para la como emancipación.

Perspectiva humanista de la formación del ser desde su integralidad

La formación del docente universitario en el área humanística es una obligación primordial de la institución, porque éste es un ser humano que debe formar a otros con base en el respeto hacia la dignidad humana, a fin de crear condiciones de vida favorables a nivel personal y social, la educación en los ambientes universitarios, de la condición humana, es decir, el carácter integral del ser humano en su dimensión física, biológica, psicológica, cultural e histórica.

La reflexión pedagógica debe ser flexible, abierta, transdisciplinaria y multimetodológica,

especialmente permeable a lo humano, pues su misión esencial es la de generar humanidad, facilitar que las personas se formen a la altura de su cultura y de su época y le den sentido a su vida.

Así mismo, sustituir la concepción reduccionista de lo humano por una integral, que considere tanto la composición física y espiritual que lo constituye. También, se apuesta por una visión de los seres humanos, vistos en colectivo e individualmente, en su unidad y variedad, concurrencia y antagonismo entre el saber y la ignorancia, lo cual hace la riqueza de la condición humana, que ha sido y es, a la vez, producto y productora de la evolución de la condición de realización.

De tal manera, que la formación es la cualificación y el avance que logran las personas, sobre todo en sensibilidad, inteligencia, autonomía y solidaridad. No es sólo el resultado espiritual, sino también el proceso interior en permanente desarrollo

que abarca mucho más que el cultivo de las aptitudes y talentos naturales del individuo.

De allí que la misión y el reto que le queda actualmente a las universidades, después de contemplarse en todos los mega sistemas de la postmodernidad, es que formen a las personas desde su misión de generadora de conocimiento para la transformación social.

De igual modo, en el proceso de reflexión que se lleva a cabo con motivo de la transformación, tendrá que reconstruir su camino, produciendo sentidos que generen oportunidades y experiencias de humanización a las y los ciudadanos que ingresan a profesionalizarse, para posteriormente ser entes activos, productivos en la sociedad.

Asumiendo esta perspectiva, ser un docente universitario competente desde una concepción humanista de la educación significa, no sólo ser un conocedor de la ciencia que explica, sino también de los contenidos teóricos y metodológicos de la

psicología, la pedagogía y la investigación educativa, que los capacite para diseñar y ejecutar en sus disciplinas un proceso de aprendizaje, que permita potenciar el desarrollo íntegro de la personalidad de los estudiantes.

Perspectiva epistemológica del docente como productor de conocimiento

Esta perspectiva rompe con la idea de que la teoría se produce en los institutos de investigación y la práctica en el aula. En el ejercicio de su praxis el docente universitario construye el saber de la experiencia, ya que posee un conocimiento único que solo se adquiere en el ejercicio profesional.

A través de la investigación que realiza desde el aula, el proceso de formación permanente se ve como la alternativa para que el docente pueda indagar su propia práctica y en consecuencia reflexionar para producir conocimiento pedagógico.

De allí que la formación permanente, debe asumirse como un proceso necesario y continuo, el

cual se define según la UNESCO (1982) como un proceso encaminado a la revisión y actualización de los conocimientos, actitudes y habilidades del profesorado, que viene dado por la necesidad de renovar los conocimientos con la finalidad de adaptarlos a los cambios y avances de la sociedad.

Por ello, la epistemología está en permanente desarrollo, cimentándose sobre las bases de los procesos de aprender-desaprender, construir-deconstruir y pensar-repensar, viabilizando de esta manera la renovación ontológica y con ello, la generación, socialización e intercambio permanente de conocimiento entre los docentes.

Como lo señala Balza (2010) la formación académica del docente de educación universitaria debe apuntar a la autoformación para la autovaloración del ser, así como la elección de la forma como cada educador debe organizar cognitivamente su experiencia social.

De acuerdo con lo anterior, se destaca que debe existir el deseo de superación de dificultades cognitivas, procedimentales o actitudinales, por parte del docente de forma tal, que la formación continua y permanente sea un principio valorativo de su personalidad, así como de su actuación responsable como profesional con alto sentido social

Perspectiva ontológica para la reconstrucción de la identidad

Esta es quizás la perspectiva más profunda, pues alude al ser del docente. Muchos docentes universitarios se refugian en su título (ingeniero, médico, abogado) para evitar ser estudiantes de pedagogía, es decir, reconocer la necesidad de pasar de experto a aprendiz. De asumir que la formación nunca termina.

A través de la reflexión debe identificar las necesidades de aprendizaje, de manera autónoma, en una realidad cambiante. La formación permanente desde esta perspectiva implica la

capacidad de "desaprender". Deja abierta la ventana para el reconocimiento de la vulnerabilidad cognitiva. La praxis reflexiva ayuda al docente a aceptar que no tiene todas las respuestas, transformando su identidad de transmisor de verdades, a facilitador de procesos.

En consecuencia, García (2001) señala que, en los nuevos contextos, la carrera universitaria ya no representará la culminación de un esfuerzo, sino el inicio de un aprendizaje de por vida, pues la alternancia entre estudio y trabajo constituirá la esencia de la nueva sociedad de aprendizaje continuo.

En tal sentido, en las universidades ya no se tratará de educar qué pensar, sino cómo pensar y sobre todo a pensar desde la acción-reflexión. El rol principal del profesor será generar capacidades de discernimiento para formar en la capacidad de discriminar la importancia y pertinencia del amplio flujo de la información y el conocimiento. Es decir,

donde el estudiante sea capaz de aprender, desaprender y actuar con juicio crítico, ver lo que está invisible tras los datos, las interrelaciones y el contexto global

Perspectiva socio crítica de la formación como emancipación

Inspirada en la pedagogía crítica, esta perspectiva ve la formación no como una mejora técnica, sino como un compromiso social. Como lo expresa Domingo (2021) los docentes, agentes principales del cambio, precisan ser profesionales crítico-reflexivos en sí mismos, que practican la observación, la indagación en los procesos de docencia y aprendizaje, así como la gestión del aula, un espacio complejo que se configura como un verdadero ecosistema permanentemente dinámico.

En esta visión socio crítica de la formación del docente, las realidades educativas se conciben como fenómenos complejos, dinámicos y siempre abiertos por tener en su centralidad a la persona

humana, estudiante-profesor.

El docente se encuentra en su accionar profesional, inmerso en contextos que ha de analizar y comprender antes de diseñar y estructurar su intervención, realizando un esfuerzo por contextualizarla, dejando atrás la estandarización. Sus diseños son abiertos, adaptados al contexto real, por lo que se aleja de la aplicación mecánica de estrategias genéricas.

De acuerdo con lo anterior, el docente reflexiona sobre cómo sus métodos de evaluación o su lenguaje pueden estar excluyendo a ciertos grupos de estudiantes. Se debe pensar y actuar para que haya justicia social en el aula.

Por tanto, la formación permanente no busca que el docente se adapte a la universidad, sino que el docente transforme la universidad a través de una praxis consciente y ética, para que alcance la emancipación en su praxis reflexiva.

Perspectiva tecnológica de la formación con las TIC e inteligencia artificial

Es perentorio que los docentes apliquen con facilidad las herramientas tecnológicas, entre estas las TIC y la IA, ya que constituyen uno de los vectores de los lenguajes de la postmodernidad y forman parte de los elementos esenciales en una nueva cultura educativa, en la cual tiene un alto protagonismo la innovación, la experiencia basada en conocimientos tácitos y, sobre todo, la creatividad de los individuos.

Los cambios que se han producido vertiginosamente en la sociedad, en el campo científico-tecnológico, ha desarrollado lo que se conoce como cibercultura exigiendo actualización en las instituciones, especialmente en las universidades, cuya materia prima es el conocimiento.

Al respecto, García (1998) señala que el docente debe convertirse en un guía importante

hacia el desarrollo de habilidades eficientes en la búsqueda de nuevos conocimientos, en esta nueva sociedad en la cual se abren posibilidades infinitas que potencian las actividades cognitivas de maneras insospechadas.

Desde esta perspectiva, la formación docente en la dimensión tecnológica resulta prioritaria para potenciar la motivación del estudiante. Este enfoque permite integrar los aspectos teórico-prácticos del aprendizaje con el desarrollo de la inteligencia, la apertura hacia los demás y un sólido compromiso social.

Es por ello, que, en la era del conocimiento, el sistema educativo requiere de un nuevo modelo interactivo, complejo, dinamizador de los procesos de comunicación, que comprometa a los profesores, los estudiantes y el objeto del saber, definidos a partir de su carácter de procesadores de información que interactúan como participantes de un proceso cibernético más amplio.

Por lo tanto, el nuevo docente, debe estar preparado para un cambio radical de su papel, reforzando y actualizando sus conocimientos, no sólo en su disciplina, sino también en las nuevas tecnologías, para de esta forma, según la UNESCO (1998) obtener una visión integral de la disciplina, poniendo el acento en la cultura de la información.

En tal sentido, dada la vertiginosa evolución de la tecnología que permea todos los escenarios de acción de la sociedad, se deben vislumbrar estrategias prospectivas para avanzar en los procesos formativos en las universidades, siendo pertinente considerar:

-La inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en todos los procesos académicos. Siendo una perspectiva de vanguardia, la inteligencia artificial, que debe ser usada con conciencia crítica, para el aprovechamiento en los procesos de evaluación de la praxis.

-Promocionar metodologías innovadoras para el desarrollo de un proceso de mediación de aprendizajes sustentados en tecnologías emergentes, como lo señala Guerrero (2023) con la finalidad de facilitar al docente, la incorporación de herramientas tecnológicas coligadas a la praxis andragógica, para la renovación de la formación de profesionales de disciplinas distintas.

-Disposición de afrontar las demandas de un escenario dinámico y complejo que conlleve no sólo a la solución de problemas del entorno, sino a planificar, ejecutar y evaluar las actividades académicas en un ambiente tecnológico.

En este sentido, la formación docente en la dimensión tecnológica resulta prioritaria para potenciar la motivación en el estudiantado. Este enfoque busca activar el dinamismo intelectual en los aspectos teórico-prácticos del aprendizaje, fomentando simultáneamente la apertura hacia los demás y un sólido compromiso social.

PRAXIS REFLEXIVA Y FORMACIÓN PERMANENTE CLAVE PARA LA TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA

De acuerdo con lo anteriormente señalado, las perspectivas son las vertientes claves en el proceso de formación permanente del docente, las mismas se entranan para potencial el perfil idóneo de los actores garantes de la transformación universitaria, cómo se evidencia en la figura 3



Figura 3. Perspectiva de la formación permanente
Fuente: elaboración propia con apoyo Géminis IA

Como puede observarse en la figura 3, la formación permanente del docente es una demanda

que la realidad de la educación actual exige. Es fundamental que se enfatice en crear bases sólidas que potencien su perfil y por ende su quehacer. De allí la importancia que sea en las perspectivas humanista, ontológica, epistemológica, socio crítica y tecnológica, que le posibilite conjugar la teoría con la praxis.

Por tanto, la formación en estas vertientes no constituye un simple agregado curricular, sino una exigencia ontológica para el docente universitario actual. Al asumir una praxis crítico-reflexiva e inquisidora, se instituye como un agente de transformación capaz de potenciar la creatividad en escenarios marcados por la diversidad y la pluralidad.

IV. DE LA ACCIÓN A LA TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA

En el marco de las aceleradas transformaciones culturales que se viven en la compleja sociedad actual, se requiere de profesionales con alto sentido crítico y ético, que tengan una formación integral técnica, científica, social y humanística, que sean capaces de dar respuestas oportunas y acertadas a las crecientes exigencias a las que se enfrentarán en su desempeño laboral como ciudadanos y seres humanos.

Es por ello, que este capítulo profundiza acerca de la importancia de emprender acciones hacia la transformación universitaria en Venezuela, la misma requiere principalmente un enfoque pedagógico y político, orientado a superar el modelo tradicional de educación a través de la participación directa y el compromiso social.

No obstante, es perentorio un liderazgo transformacional, que las autoridades y docentes abandonen las formas tradicionales de conducción y adopten estrategias que inspiren optimismo y garanticen cambios estructurales en las casas de estudio.

Considerando que este proceso debe romper la "burbuja académica" para que la universidad sirva al sector productivo y a la soberanía nacional, integrando la educación con el servicio comunitario, una verdadera relación universidad-comunidad, que fomente la reciprocidad en el intercambio del saber.

Es preciso, un docente con vocación, comprometido con el rol que desempeña en la sociedad, está llamado a formarse permanentemente, de manera personal, a través de la autoformación y de manera colectiva, en asociación con otros para hacer de la acción docente, un esfuerzo corresponsable que le exige un alto grado de disciplina intelectual, ética, cívica,

política en concordancia con su responsabilidad social.

De manera que en su praxis logre formar a profesionales integrales, además de ser capaces de desempeñarse en un área específica del conocimiento, puedan percibir la realidad como una compleja y no como un conjunto de parcelas de conocimiento separadas.

Para profundizar en esta reflexión se estructura en las siguientes temáticas: producción intelectual desde la actividad académica, procesos formativos en comunidad; así como praxis reflexiva y transformacional institucional.

Producción intelectual desde la actividad académica

Para que la producción intelectual desde la actividad académica se logre a cabalidad, es necesario que el docente asuma una actitud crítica desde y en su propia formación, la cual, lejos de centrarse solamente en la actualización en los

últimos avances del conocimiento de su materia específica.

Es necesario que sea asumida desde la perspectiva de la praxis reflexiva y de manera permanente e integral, fundamentada básicamente en cinco dimensiones: humanista, epistemológica, ontológica, socio crítica y tecnológica.

El docente formado desde esta nueva visión será capaz de elevar las potencialidades de cada ser humano a quien le corresponda formar; adquirir autonomía, profesionalismo y capacidad crítica para definir sus valores, tomar decisiones ante situaciones emergentes, a través de la interacción teoría-praxis.

Desde esta perspectiva, se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y mejora de la tarea docente, como lo refiere Domingo (2017) por lo

tanto al asumir estas acciones, el docente está en capacidad de:

- Favorecer la socialización de experiencias de aprendizaje, más acordes con las necesidades reales actuales.

- Conducir un proceso de interaprendizaje más pertinente, efectivo y de calidad, que gire en torno al estudiante como centro y eje de este.

- Contribuir, con sus investigaciones, en el desarrollo de la ciencia y la humanidad.

- Ayudar a sus estudiantes a que construyan sus propios conocimientos, en interacción con los recursos de aprendizaje, sus compañeros y otros pares.

- Utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al servicio y en beneficio de su práctica educativa; ya que los nuevos escenarios enfrentan al docente con realidades que atenta con sus creencias y disposiciones.

Para ilustrar estas premisas, se presenta la figura 4, acerca de la producción intelectual desde la actividad académica, enfatizando en las diversas oportunidades de generar nuevos conocimientos desde el hecho académico en la interacción con los pares y sus estudiantes.



Figura 4. Producción intelectual desde la actividad académica.

Fuente: Géminis IA

Desde esta visión, el docente a través de una praxis reflexiva potencia las capacidades de sus estudiantes y convierte su quehacer en un proceso

de interaprendizaje para la investigación y la producción intelectual, contribuyendo así en la socialización del saber desde la academia.

Procesos formativos en comunidad

La creciente complejidad de la sociedad contemporánea exige una resignificación de la educación en todos sus niveles. Una de sus premisas, la formación del docente a partir de las necesidades reales del contexto en inserción con la denominada sociedad de la comunicación.

La vinculación de la universidad con el contexto social comunitario se observa cada vez más distante, lo que podría entenderse, como en una profunda crisis, cuyos efectos hoy se revierten en caos social.

Por ello la formación del docente amerita ser asumida desde una visión compleja, que le posibilite concebir la educación como un medio socializador, reivindicando el sentido legítimo de la pedagogía como práctica social y política.

El saber pedagógico en la actualidad circula por todos los recintos de la sociedad, se construye a partir de la realidad concreta en la que se vive, por tanto, corresponde al docente de estos tiempos interactuar con un colectivo humano en procura de intervenir, reflexionar y accionar para transformar las profundas desigualdades e injusticias sociales.

Le corresponde tener presente el espíritu de la duda, de la incertidumbre permanente, para una constante revisión intersubjetiva, que posibilite la deconstrucción, construcción y reconstrucción de las teorías, conceptos y métodos, dentro de la dinámica del mundo actual, impregnado por lo fugaz, lo diverso, lo holográfico y la perplejidad.

Por tanto, se requiere de docentes formados con bases sólidas en los fundamentos pedagógico-epistemológico, que les posibilite conjugar la teoría con la praxis, apostando a ser autónomo, crítico, reflexivo, inquisidor, despertando en sus discentes el potencial creativo, reconociendo la diversidad, la

pluralidad, conjugando lo inter y transdisciplinario, todos estas son condiciones indeclinables de quien pretenda educar en el siglo XXI, frente a la demanda social de impulsar una educación transformadora.

Efectivamente, el objetivo es una formación continua que impulse al docente a adoptar una postura crítica y renovadora. Se busca que el profesor deje de separar lo que sabe teóricamente de lo que siente personalmente, permitiendo que el conocimiento lo transforme. Al unir sus saberes con sus propias vivencias, el docente puede darle un nuevo significado al mundo y a su propia labor educativa

Es una formación transgresiva, irreverente, con la libertad de elegir entre lo meramente importante, necesario y los requerimientos formales tradicionales para cumplir con las exigencias académicas y laborales, que propicie la discontinuidad y el quiebre de los paradigmas hegemónicos, que a través del tiempo han

legitimado modos de sentir, decir y hacer de la educación, un instrumento más para la sumisión de los pueblos que para su liberación.

Un educador que “aprende al educar y educa mejor, porque aprende”, que enfatiza en el ejercicio de la capacidad de reflexión-acción permanente para lograr la transformación innovadora y trascendental del proceso educativo.

Así mismo, enfrenta las condiciones que restringen el aprendizaje de los estudiantes, al tiempo que se incita el propio desarrollo profesional del educador, puesto que todavía se asume el enfoque de formación reflexiva y el trabajo docente como el proceso de acción, reflexión, indagación y experimentación, lo cual parece poco coherente con los planteamientos antes señalados.

Un educador que estimule en sus estudiantes la capacidad de aprender y su desarrollo integral, para lo cual es necesario que entre otros aspectos tenga conocimientos de los métodos fundamentales

de investigación que permitan el desarrollo intelectual sustentado en el razonamiento riguroso y en el pensamiento crítico-reflexivo.

Praxis reflexiva y transformacional institucional

El docente que asume su labor con verdadero compromiso desarrolla al máximo sus aptitudes y demuestra, en su praxis, una conjugación de elementos fundamentales. Estos potencian en los educandos competencias para amplificar, con libertad, su capacidad de captación y comprensión del mundo. Así, la realidad no se les presenta como un contexto limitado, sino en constante proceso de transformación

La propensión, entonces, tanto del educador-educando es la de establecer una forma de articulación auténtica de pensamiento y acción: pensarse a sí mismo y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción.

En consecuencia, la formación no debe ser teórica y luego práctica; debe basarse en generar

conocimiento profesional desde la experiencia cotidiana de trabajo, donde se evidencie la vinculación teoría-praxis, inspirado en la pedagogía de la pregunta, de Freire (2013) es decir, transformar el aula en un espacio donde la reflexión y la acción cuestionen la realidad para cambiarla, no solo para explicarla.

Además, al proceso de formación se deben incorporar las tecnologías emergentes, la inteligencia artificial y entornos digitales no como herramientas accesorias, sino como objetos de reflexión sobre cómo cambian la relación docente-estudiante.

Por consiguiente, se requiere que en el nivel universitaria se genere una educación problematizadora, como lo afirma Freire (2006) donde se refuerce de manera permanente las condiciones para que los estudiantes analicen, critiquen, reflexionen y creen nuevos saberes que contribuyan al desarrollo social.

Así mismo, capaces de revisarse y comprometerse críticamente en su condición de ser histórico, para que tomando conciencia de su verdadera condición puedan apropiarse de su realidad histórica y transformarla.

Por consiguiente, esta reconfiguración del rol académico exige una ruptura paradigmática con los modelos educativos lineales y fragmentados. Al asumir la transdisciplinariedad, el profesional universitario no solo gestiona información, sino que produce nuevos sentidos y significados en medio de la incertidumbre.

Como se evidencia en la figura 5, se trata de una apuesta por una educación dialógica, donde el reconocimiento de la otredad y el respeto a la pluralidad de saberes constituyen los cimientos sobre los cuales se construye el pensamiento crítico en la sociedad del conocimiento.

PRAXIS REFLEXIVA Y FORMACIÓN PERMANENTE CLAVE PARA LA TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA



Figura 5. De la acción a la transformación universitaria
Fuente. Géminis IA

La transformación universitaria solo es posible cuando el docente reconoce que su mayor herramienta no es el contenido que imparte, sino la capacidad de reflexionar sobre su propio hacer.

Al integrar la praxis y la formación continua, la universidad deja de ser una repetidora de saberes para convertirse en un espacio vivo de entelequia

social. El futuro de la educación universitaria no está en el desarrollo de la tecnología, sino en la mirada crítica y humana de quienes ocupan sus aulas.

La transformación de la universidad no es un cambio de infraestructuras o de normativas, sino un cambio de la mentalidad. La praxis reflexiva no es solo pensar en lo que se hizo, sino someter la propia práctica a una crítica constante, para cerrar la brecha entre lo que decimos que educamos y lo que realmente sucede en el aprendizaje, para estar al ritmo de las exigencias que se esperan de la educación universitaria a nivel planetario.

REFERENCIAS

- Balza, A. (2010). *Complejidad, Transdisciplinariedad y Transcomplejidad. Los caminos de la nueva ciencia*. Fondo Editorial Gremial. Asociación de profesores Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez (APUNESR).
- Billings, J. (2012). *Análisis de Incidentes Críticos: Una estrategia para el desarrollo de la práctica reflexiva*. En Moore, A. (Ed.), *Enseñanza y Aprendizaje: Pedagogía, Currículo y Cultura*. Routledge.
- Domingo, A. (2021). *La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente*. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Domingo A. (2017). La práctica reflexiva: nueva perspectiva para la formación docente, en Domingo A & Anijovich R (coord): *Práctica Reflexiva: Escenarios y Horizontes. Avances en el contexto Internacional*. <https://shre.ink/L6m3>
- García, L. (1998). *Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Informe Mundial sobre la Educación. UNESCO.

- García, C. (2001). *Transición y transformación universitaria: algunas ideas para el caso de Venezuela*. <https://shre.ink/L6mq>
- Guerrero, T. (2023). *Las tecnologías emergentes en la praxis del docente universitario*. <https://Revistauba.com>.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI*.
- Freire P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía, Siglo XXI*. <https://shre.ink/L6mq>
- Freire, P & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: críticas a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- González, J (2017). *Teoría educativa transcompleja*. PRISA Ltda.
- Hattie J. (2009). *Aprendizaje Visible: Una síntesis de más de 800 metaanálisis relacionados con el logro*. Routledge. <https://shre.ink/L6m8>
- Lyons, N. (1999). *El uso del portafolio. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Amorrortu. <https://shre.ink/L6mc>

Morín E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ministerio de Educación Nacional.

Morín, E. (2003). *Educar en la era planetaria*. Gedisa.

UNESCO. (1998). *La educación superior en el Siglo XXI. Visión y Acción*. Panorama Estadístico de la Enseñanza Superior en el Mundo: 1980 1995. <https://shre.ink/L6mn>

Schön, D. A. (1983). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. <https://shre.ink/L61Y>

Zabalza, M. (2011). *Diario de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea. <https://shre.ink/L61V>

PRAXIS REFLEXIVA Y FORMACIÓN PERMANENTE

Clave para la transformación universitaria



Milagro Milexa Cordero Mejías

Doctora en Educación

Docente Agregado Universidad Nacional
Experimental Simón Rodríguez Apure,

Correo electrónico:

cor.mla2025@gmail.com.

<https://orcid.org/0009-0006-5068-6006>

El libro enfatiza en la importancia de repensar la praxis del docente universitario, como un proceso sistemático en su formación permanente, para enfrentar los desafíos de las nuevas modalidades de enseñanza, integrando la experiencia con la teoría y la reflexión, la socialización y la construcción colectiva, que conlleve a la producción intelectual en la actividad académica, para propiciar las transformaciones que exige la educación universitaria de los nuevos tiempos.

