



REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 3
Julio-Septiembre 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 3
julio-septiembre 2026

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 3, julio-septiembre 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 julio 2026.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 3, 2026, julio-septiembre

DOI: <https://doi.org/10.71112/02ws7829>

**PRÁCTICA REFLEXIVA E IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE EN
TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN**

**REFLECTIVE PRACTICE AND TEACHER PROFESSIONAL IDENTITY IN TRAINING
TRAJECTORIES**

Edith Bravo Jara

Perú

Práctica reflexiva e identidad profesional docente en trayectorias de formación

Reflective practice and teacher professional identity in training trajectories

Edith Bravo Jara^{a,*}

ebravo@umnheval.edu.pe

edybravojara@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-2270-0808>

*Autor de correspondencia: ebravo@umnheval.edu.pe, ^aUniversidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú

RESUMEN

El objetivo del estudio fue analizar la influencia de los modos y modelos de formación inicial recibidos por docentes peruanos en la consolidación paulatina de su identidad profesional y en el desarrollo de una práctica reflexiva sobre su propia práctica pedagógica. El estudio se realizó bajo una perspectiva metodológica cualitativa, enmarcada en el paradigma interpretativo y con orientación hermenéutica. Para recoger información se usó una entrevista semiestructurada a dos docentes peruanos, identificados de manera anónima como Docente 1 y Docente 2. El instrumento se organizó en cuatro bloques: presocialización profesional, formación inicial, primeros años de ejercicio y formación continua. La información recogida fue analizada mediante codificación y categorización interpretativa. Los hallazgos son evidencia clara de que la identidad profesional docente se construye progresivamente a partir de experiencias biográficas, prácticas preprofesionales, primeros años de ejercicio, acompañamiento profesional y formación permanente. Se identificó también, que cuando la experiencia se interpreta críticamente adquiere valor formativo. Las conclusiones fueron que la práctica

reflexiva antes, durante y después de la práctica pedagógica constituye un eje fundamental para transformar la formación docente, superar modelos instrumentalistas y fortalecer profesionales autónomos, críticos e investigadores de su propia práctica.

Palabras clave: práctica reflexiva; identidad profesional docente; formación docente; entrevista; innovación educativa.

ABSTRACT

The objective of the study was to analyze the influence of the modes and models of initial teacher education experienced by Peruvian teachers on the gradual consolidation of their professional identity and on the development of reflective practice regarding their own pedagogical practice. The study was conducted from a qualitative methodological perspective, framed within the interpretive paradigm and guided by a hermeneutic orientation. Data were collected through a semi-structured interview administered to two Peruvian teachers, anonymously identified as Teacher 1 and Teacher 2. The instrument was organized into four blocks: professional pre-socialization, initial teacher education, early years of teaching practice, and continuing professional development. The information collected was analyzed through interpretive coding and categorization. The findings provide clear evidence that teacher professional identity is progressively constructed through biographical experiences, pre-service teaching practice, the early years of professional practice, professional mentoring, and ongoing education. It was also found that experience acquires formative value when it is critically interpreted. The study concluded that reflective practice before, during, and after pedagogical practice constitutes a fundamental axis for transforming teacher education, overcoming instrumental models, and strengthening autonomous, critical professionals who investigate their own practice.

Keywords: reflective practice; teacher professional identity; teacher education; interview; educational innovation.

Recibido: 10 julio 2026 | Aceptado: 23 julio 2026 | Publicado: 24 julio 2026

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la de formación docente se manifiesta como un proceso complejo, progresivo y situado, en el que intervienen experiencias biográficas, saberes disciplinares, prácticas preprofesionales, condiciones institucionales y procesos de desarrollo profesional continuo, Marcelo y Vaillant (2009) manifiestan que la vida de un profesor se desarrolla en etapas muy particulares que tiene incidencia en la forma en la cual un docente vivirá y desarrollará en la tarea de educar. Teniendo en cuenta esta mirada, la identidad profesional docente no se configura únicamente durante la formación inicial, sino a lo largo de una trayectoria vital y profesional en la que el sujeto interpreta, resignifica y transforma sus experiencias de enseñanza, Sanjurjo y Caporossi (2022) refieren que existen cuatro momentos claves en el proceso de formación docente: la biografía escolar, la formación inicial, los procesos de socialización profesional y el desarrollo profesional, las autoras hacen especial énfasis en que los aprendizajes internalizados acríticamente durante la época de biografía escolar y los procesos socializadores tienen fuerte impacto en la construcción de creencias, supuestos y saberes sobre la docencia.

De igual manera, Kelchtermans (2009) sostiene que la identidad profesional se va enriqueciendo desde la biografía, las experiencias de inserción y sobre todo la reflexión sobre la propia trayectoria, ya que en la medida que un docente se comprende a sí mismo, estas influyen en sus decisiones, relaciones pedagógicas y formas de actuar en el aula.

En la actualidad el contexto de la educación en el Perú se encuentra marcada por demandas de calidad, inclusión, innovación y transformación de la práctica pedagógica, en el

cual es imprescindible repensar en los modelos de formación docente. La Agenda 2030 plantea la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2016). Este panorama, recae directamente en la formación inicial y continua del profesorado, debido a que la mejora en la calidad de estas propuestas incidirá en gran medida, en la formación de docentes capaces de analizar críticamente su práctica, tomar decisiones pedagógicas pertinentes y responder a las necesidades de sus estudiantes y comunidades.

La práctica reflexiva docente se presenta como una propuesta de formación fundamental para comprender y mejorar la acción docente. Dewey (1933) manifestó que de la indagación deliberada de la experiencia nace el pensamiento reflexivo. Schön (1998) amplió esta comprensión al analizar cómo los profesionales piensan en la acción y sobre la acción. Perrenoud (2007) refirió que formar docentes reflexivos requiere que construyan sus saberes desde la experiencia, analizar sus decisiones pedagógicas y asumir de manera autónoma el desarrollo de su propia profesionalidad.

En esta misma línea, Kothagen(2010) sostiene que en la formación docente es sumamente importante articular la práctica, la teoría y un proceso reflexivo profundo, de modo que no solo sea un análisis técnico de la acción, más bien que ayude a comprender las creencias, valores y experiencia que configuran la acción profesional.

En esta misma línea, Bustamante y Cabrera (2022) hacen referencia a que la práctica reflexiva permite al docente actuar idóneamente en situaciones educativas que no ha previsto, a través del razonamiento profesional, integración de la experiencia y un profundo análisis de refrenes teóricos contruidos a lo largo de su trayectoria. Por tanto, reflexionar no significa únicamente pensar sobre lo ocurrido, sino interpretar la acción pedagógica, reconocer tensiones, cuestionar supuestos y generar nuevas formas de intervención educativa.

La identidad profesional docente, por su parte, se construye en un proceso dinámico que articula dimensiones personales, sociales, institucionales y pedagógicas. Vaillant (2010) sostiene que la identidad docente es una construcción individual y colectiva, vinculada a la historia personal del maestro y al contexto profesional en el que actúa. De este modo, las experiencias escolares, la formación universitaria, las prácticas preprofesionales, el ingreso a la carrera docente y la formación continua constituyen momentos decisivos para comprender cómo un sujeto llega a reconocerse como maestro.

Reforzando la idea, Beachamp y Thomas (2009) manifiestan que la identidad docente engloba un conjunto de factores, en el cual se analiza no solo la formación recibida, sino también los constructos que se adquieren a lo largo de la práctica pedagógica, este concepto está ligado al yo docente, la agencia, las mociones, la narrativa, el discurso, la reflexión y los factores contextuales.

En el campo de la investigación educativa, comprender la identidad profesional docente exige aproximarse a las experiencias, significados y sentidos que los propios maestros atribuyen a su formación. Por ello, el paradigma interpretativo resulta pertinente, dado que reconoce que la realidad social se comprende desde las subjetividades, experiencias y contextos históricos, culturales y sociales de los participantes (Miranda & Ortiz, 2020). Desde esta perspectiva, el conocimiento no se reduce a la medición de variables, sino que se construye mediante la interpretación de los significados que los sujetos elaboran sobre su realidad.

En consecuencia, esta ponencia asume una perspectiva metodológica cualitativa orientada a comprender cómo los modos y modelos de formación docente inciden en la construcción de la identidad profesional y en el desarrollo de una práctica reflexiva. El problema que orientó el estudio fue el siguiente: ¿cómo inciden los modos y modelos de formación

recibidos por docentes peruanos en la construcción de su identidad profesional y en el desarrollo de una práctica reflexiva?

El objetivo general fue analizar cómo los modos y modelos de formación recibidos por docentes peruanos inciden en la construcción de su identidad profesional y en el desarrollo de una práctica reflexiva. De manera específica, se buscó identificar experiencias significativas en las etapas de presocialización profesional, formación inicial, primeros años de ejercicio y formación continua; reconocer el papel de las prácticas preprofesionales y de la experiencia situada; y proponer aportes para fortalecer programas de formación docente desde un enfoque reflexivo.

METODOLOGÍA

El estudio se realizó teniendo en cuenta la perspectiva metodológica cualitativa, debido a que buscó comprender los significados que los docentes atribuyen a sus experiencias de formación y a la construcción de su identidad profesional. La investigación cualitativa permite aproximarse a fenómenos relacionados con experiencias vividas, comportamientos, emociones, sentidos y procesos sociales que no se explican mediante procedimientos estadísticos, sino a través de una interpretación profunda de los datos (Strauss & Corbin, 2002). En esa línea, el estudio ha medido variables, sino buscó comprender trayectorias formativas desde la voz de los propios participantes.

Asimismo, fue importante la precisión conceptual de Piñero et al. (2022), quienes plantean que es más adecuado hablar de perspectiva metodológica cualitativa, debido a que la investigación cualitativa no por sí misma no representa a un paradigma o método único, sino una forma de aproximarse al conocimiento social desde la comprensión de los significados, la subjetividad y la realidad situada. Este referente, consolidó la coherencia epistemológica del estudio.

El estudio se ubicó dentro del paradigma interpretativo, pues asumió que la realidad educativa se construye desde las subjetividades y desde los significados que los sujetos elaboran en interacción con su contexto. Según Miranda y Ortiz (2020), el paradigma interpretativo permite comprender los fenómenos sociales desde las experiencias, particularidades y condiciones históricas, culturales y sociales de los participantes. Esta perspectiva fue pertinente porque la investigación abordó la formación docente como un proceso situado, atravesado por experiencias personales, escolares, universitarias y profesionales.

Además, se asumió una orientación hermenéutica, ya que el análisis buscó interpretar los sentidos presentes en los relatos de los docentes entrevistados. La hermenéutica permitió comprender no solo lo expresado de manera explícita en las respuestas, sino también los significados asociados a la elección de la carrera docente, la formación universitaria, las prácticas preprofesionales, los primeros años de ejercicio y la formación continua.

El diseño fue cualitativo de tipo interpretativo, con apoyo en elementos biográfico-narrativos, debido a que se analizaron trayectorias de formación docente a partir de los relatos de los participantes. No se pretendió reconstruir historias de vida completas, sino identificar experiencias significativas vinculadas con la construcción de la identidad profesional docente. Por ello, la entrevista permitió recuperar acontecimientos, decisiones, influencias y valoraciones que los docentes realizaron sobre su propio proceso formativo.

La técnica empleada fue la entrevista semiestructurada. Hernández-Sampieri et al. (2014) señalan que la entrevista cualitativa constituye una técnica pertinente para recolectar datos cuando se busca comprender experiencias, opiniones, significados y perspectivas de los participantes. En este estudio, se diseñó un instrumento que consistió en un guion de entrevista organizado en seis momentos: preludio a la entrevista, presentación del objetivo, presentación del participante, desarrollo de preguntas centrales, metacognición y despedida. La estructura

del instrumento permitió construir un ambiente de confianza, guiar la conversación en función de los objetivos y recoger información confiable y relevante.

El guion de entrevista se organizó en cuatro bloques temáticos, teniendo en cuenta la propuesta de Sanjurjo y Caporossi (2020). El primero correspondió a la presocialización profesional, orientado a indagar por los motivos de elección de la carrera docente, las experiencias de vida influyentes y la presencia o ausencia de orientación vocacional. El segundo bloque abordó la formación inicial, considerando la incidencia de la universidad y de las prácticas preprofesionales en la construcción de la identidad docente. El tercer bloque se centró en los primeros años de ejercicio profesional, con énfasis en la inserción laboral, el acompañamiento, la mentoría y las comunidades de aprendizaje. El cuarto bloque abordó la formación continua, considerando las condiciones laborales, la actualización profesional y los elementos que contribuyen a formar un docente experto.

Participaron dos docentes peruanos seleccionados de manera intencional, considerando su experiencia profesional y su disponibilidad para participar en la entrevista. Para resguardar la confidencialidad de la información, los participantes fueron identificados como Docente 1 y Docente 2. El Docente 1 cuenta con formación doctoral en Ciencias de la Educación, especialidad Matemática y Física, y veinte años de experiencia profesional. El Docente 2 posee licenciatura en Ciencias de la Educación, especialidad Lengua y Literatura, y diez años de experiencia profesional. La participación fue voluntaria y se respetaron criterios éticos de confidencialidad, anonimato y uso académico de la información.

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de codificación y categorización cualitativa. En primer lugar, se organizaron las respuestas de los participantes de acuerdo con los bloques temáticos del guion de entrevista. En segundo lugar, se identificaron unidades de significado relacionadas con vocación docente, formación inicial, práctica preprofesional, experiencia situada, acompañamiento, formación continua, identidad

profesional y práctica reflexiva. En tercer lugar, se agruparon dichas unidades en categorías interpretativas que permitieron establecer relaciones entre las experiencias formativas y la construcción de la identidad profesional docente.

Strauss y Corbin (2002) sostienen que la codificación permite fragmentar, conceptualizar e integrar los datos, de modo que el investigador pueda identificar categorías, propiedades, dimensiones y relaciones significativas. Desde esta perspectiva, análisis realizado a la información recogida no buscó cuantificar experiencias, sino interpretar patrones con significado presentes en los relatos de los participantes del estudio.

Para fortalecer el rigor del análisis, se consideraron los criterios de credibilidad, coherencia interna y fundamentación empírica. La credibilidad se procuró mediante el uso directo de relatos de los participantes y la interpretación cuidadosa de sus significados. La coherencia interna se garantizó mediante la correspondencia entre objetivo, técnica, instrumento, categorías y resultados. La fundamentación empírica se sostuvo en la relación entre los testimonios recogidos y los referentes teóricos sobre práctica reflexiva, identidad profesional y formación docente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se organizaron en cuatro dimensiones: presocialización profesional, formación inicial, primeros años de ejercicio docente y formación continua. Estas dimensiones permitieron interpretar la construcción de la identidad profesional docente como un proceso progresivo, situado y reflexivo.

Presocialización profesional y elección de la carrera docente

La primera dimensión evidencia que la decisión de ser docente no siempre responde a un proceso formal de orientación vocacional. En los relatos analizados, la elección de la carrera aparece vinculada con experiencias personales, situaciones familiares, necesidades

insatisfechas o circunstancias fortuitas. Este hallazgo resulta relevante porque muestra que la identidad profesional docente comienza a configurarse antes del ingreso a la formación universitaria.

En el caso del Docente 1, la elección de la carrera docente se relacionó con experiencias escolares desarrolladas en un contexto rural, donde la ausencia de profesores especializados generó una necesidad personal de responder a una carencia educativa vivida. Esta experiencia muestra que la vocación puede construirse desde una situación de necesidad, pero también desde el deseo de transformar aquello que fue experimentado como limitación.

En el caso del Docente 2, la decisión de estudiar educación fue descrita como una situación más fortuita que planificada. Sin embargo, con el transcurso de la formación y del ejercicio profesional, dicha elección fue resignificada hasta convertirse en una experiencia vinculada con satisfacción, identidad y sentido profesional.

La etapa de presocialización constituye un momento clave para determinar ese llamado interior; sin embargo, en las entrevistas realizadas, ninguno de los participantes manifestó haber recibido orientación vocacional, durante su formación escolar. Esta situación permite afirmar que la vocación no siempre aparece como un llamado interior, sino como un proceso continuo que se construye a partir de las experiencias biográficas, intereses, expectativas y decisiones que se vinculan con un proyecto de vida (Savickas, 2019)

Estos hallazgos permiten afirmar que la vocación docente no siempre aparece como una certeza inicial. En muchos casos, se construye progresivamente mediante experiencias, encuentros, modelos, desafíos y procesos de reflexión (Casanova-Fernández et al., 2022). Desde la práctica reflexiva, esta etapa resulta clave porque invita al futuro docente a analizar su biografía escolar, reconocer las huellas de sus experiencias previas y comprender cómo estas influyen en su manera de concebir la enseñanza.

Formación inicial y prácticas preprofesionales

La segunda dimensión evidencia que la formación universitaria resulta importante, pero no suficiente para consolidar la identidad profesional docente. En las respuestas de los participantes se aprecia que los contenidos disciplinares aportan herramientas valiosas, pero la experiencia práctica adquiere un peso decisivo cuando permite enfrentar situaciones reales de enseñanza.

El Docente 1 reconoció que su formación disciplinar en Matemática y Física fue relevante; sin embargo, destacó que la práctica pedagógica y la experiencia en contextos reales fueron determinantes para comprender el sentido de la docencia. Del mismo modo, el Docente 2 valoró los aprendizajes disciplinares recibidos durante la universidad, pero señaló que las prácticas preprofesionales y la experiencia de aula permitieron perfilar con mayor claridad su identidad docente.

Las prácticas preprofesionales aparecen, por tanto, como un momento clave en la transición de estudiante a profesor. Estas experiencias permiten confrontar los saberes teóricos con los desafíos concretos del aula, observar modelos de enseñanza, recibir retroalimentación y comenzar a construir criterios propios de actuación pedagógica.

Resultados del análisis de las respuestas de los entrevistados permiten reflexionar sobre la incidencia de la formación inicial en la práctica pedagógica del futuro maestro. En ambos casos, se evidencia que la experiencia en la práctica profesional fue más significativa que los contenidos disciplinares recibidos en la universidad. Esto sugiere la necesidad de optar por propuestas innovadoras de formación docente, ya que el habitus profesional se construye articulando dos contextos fundamentales: los ambientes formales de formación y la práctica cotidiana. En este sentido, el *prácticum* y las prácticas preprofesionales se constituyen en hitos importantes de esta etapa. Como propone Martín-Cuadrado et al. (2020, p. 179), el punto de

partida debe considerar tres modelos de aprendizaje: el experiencial, el situado y el aprendizaje por incidentes críticos. Ello permitiría una supervisión pautada, con retroalimentación de los mentores, integración en comunidades de interacción social y articulación de conocimientos teóricos y prácticos

Primeros años de ejercicio docente

La tercera dimensión se refiere a los primeros años de ejercicio profesional. Esta etapa resulta decisiva porque el docente principiante enfrenta situaciones reales que ponen a prueba su formación inicial, sus creencias, su seguridad profesional y su capacidad de adaptación.

Los testimonios permiten reconocer que el aprendizaje docente no concluye con la universidad. Por el contrario, se intensifica en los primeros años de trabajo, cuando el maestro debe resolver problemas concretos, responder a las características de sus estudiantes, adaptar estrategias, gestionar el aula y tomar decisiones pedagógicas en contextos muchas veces complejos.

En esta etapa, el acompañamiento, la mentoría y las comunidades de aprendizaje pueden cumplir un papel fundamental. La interacción con colegas más experimentados permite construir criterios profesionales, fortalecer la seguridad docente y transformar la experiencia individual en aprendizaje compartido.

La teoría del aprendizaje situado, Vangroeken et al. (2017) sostienen que las comunidades docentes se convierten en espacios ideales para el desarrollo del profesoro, este tipo de estrategias favorecen el trabajo en equipos, la generación colaborativa de conocimientos pedagógicos y por ende la mejora en la práctica pedagógica. Desde esta mirada, la formación docente, en sus primeros años se deben de desarrollar con procesos de acompañamiento, diálogo profesional y siendo parte de comunidades de interaprendizaje dentro y fuera de la institución.

Desde la perspectiva de la práctica reflexiva, los primeros años de ejercicio deben ser acompañados por procesos de reflexión guiada. El docente principiante necesita espacios para narrar su experiencia, analizar incidentes críticos, recibir retroalimentación y reconocer progresivamente su propio estilo profesional.

Perrenoud (2007) sostiene que formar practicantes reflexivos implica desarrollar profesionales capaces de aprender de su experiencia, construir saberes nuevos, analizar sus decisiones y asumir su evolución profesional. En ese sentido, la inserción docente no debería entenderse como un proceso individual y solitario, sino como una etapa que requiere acompañamiento institucional, reflexión colegiada y comunidades profesionales de aprendizaje.

Formación continua y desarrollo profesional

La cuarta dimensión muestra que la formación continua no debe entenderse como una actualización ocasional, sino como una condición constitutiva de la profesión docente. En un contexto educativo cambiante, el docente requiere aprender de manera permanente, investigar su práctica, participar en comunidades profesionales y responder creativamente a los desafíos de su entorno.

En concordancia con lo mencionado, Ávalos (2011) refiere que el desarrollo profesional docente se enriquece con el aprendizaje situado en el que la influencia del contexto, las oportunidades de elaboración, las condiciones institucionales y las posibilidades de transformación de la práctica son imprescindibles. Es decir, que la formación continua de maestros tiene sentido cuando se incluya con el contexto y de esa manera se generan aprendizajes profesionales sostenidos en el tiempo.

Los resultados sugieren que la formación continua adquiere mayor sentido cuando se relaciona con problemas reales de la práctica pedagógica. En ese sentido, la investigación-acción, la formación situada, el asesoramiento pedagógico y las comunidades de aprendizaje se presentan como estrategias pertinentes para formar docentes reflexivos.

Los testimonios evidencian que, en esta etapa, la formación docente se desarrolla principalmente de manera individual. No obstante, los entrevistados destacan la importancia del desarrollo profesional cooperativo y de la investigación-acción como vías para fortalecer una práctica pedagógica reflexiva, situada y transformadora.

De acuerdo con Bustamante y Cabrera (2022), la práctica reflexiva constituye una vía formativa porque permite al docente responder a situaciones nuevas integrando experiencia, ingenio y conocimiento profesional. Esta afirmación dialoga con los hallazgos del estudio, pues los docentes entrevistados reconocen que gran parte de su aprendizaje profesional se consolidó al enfrentar situaciones reales y reflexionar sobre ellas.

Tabla 1.

Síntesis interpretativa de los hallazgos

Dimensión analizada	Hallazgo principal	Interpretación desde la práctica reflexiva
Presocialización profesional	La elección de la carrera docente se relaciona con experiencias personales, necesidades o situaciones fortuitas.	La vocación docente se construye progresivamente y requiere ser reflexionada desde la biografía escolar.
Formación inicial	La universidad aporta bases disciplinares, pero la práctica preprofesional resulta decisiva.	La formación docente debe articular teoría, práctica y reflexión sistemática.
Primeros años de ejercicio	El aprendizaje profesional se intensifica en la experiencia real de aula.	El acompañamiento y la mentoría favorecen la construcción de criterios profesionales.
Formación continua	La actualización docente adquiere sentido cuando responde a problemas reales de la práctica.	La práctica reflexiva fortalece la autonomía, la innovación y el desarrollo profesional permanente.

A la luz de los hallazgos en la presente investigación, se puede afirmar que la identidad profesional docente se construye de manera progresiva, situada y reflexiva. No se consolida en un solo momento formativo, sino surge de la sinergia entre biografía, formación inicial, práctica profesional, acompañamiento y formación permanente. En ese proceso, la práctica reflexiva actúa como un eje articulador que permite al docente en formación interpretar su experiencia, cuestionar sus creencias y transformar su acción pedagógica.

CONCLUSIONES

La investigación permite concluir que la identidad profesional docente se configura a partir de un proceso dinámico que integra experiencias personales, formación universitaria, prácticas preprofesionales, primeros años de ejercicio y formación continua. Cada una de estas etapas aporta elementos que influyen en la manera en que el docente comprende su rol, asume su función social y construye su estilo pedagógico.

La práctica reflexiva se presenta como un pilar para transformar la formación docente, pues permite superar una visión instrumental de la enseñanza y reconocer al maestro como profesional autónomo, crítico e investigador de su propia práctica. A través de la reflexión, el docente puede analizar sus decisiones, cuestionar sus creencias, interpretar su contexto y generar respuestas pedagógicas pertinentes y transformar su práctica pedagógica.

Los resultados evidencian que las prácticas preprofesionales y las experiencias situadas tienen un alto valor formativo cuando están acompañadas de procesos de análisis, retroalimentación y reflexión. Por ello, la formación inicial docente debe fortalecer el vínculo entre universidad, escuela y comunidad, evitando la separación entre teoría y práctica.

Asimismo, la formación continua debe asumirse como una dimensión permanente del desarrollo profesional. Esta formación debe orientarse hacia modelos situados, colaborativos y reflexivos, capaces de responder a los problemas reales de la práctica educativa.

Finalmente, se sostiene que una propuesta de formación docente centrada en la práctica reflexiva contribuye a formar profesionales capaces de construir conocimiento desde la experiencia, transformar su práctica pedagógica y aportar a una educación más humana, crítica e innovadora.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Edith Bravo Jara: metodología, conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara que utilizó la inteligencia artificial como apoyo para este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, los autores manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>

- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Bustamante, G., & Cabrera, L. (2022). Fundamentos de la práctica reflexiva en la docencia. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Casanova-Fernández, M., Joo-Nagata, J., Dobbs-Díaz, E., & Mardones-Nichi, T. (2022). Construction of teacher professional identity through initial training. *Education Sciences*, 12(11), 822. <https://doi.org/10.3390/educsci12110822>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40155>
- Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. D. C. Heath. <https://archive.org/details/howwethinkrestat00dewerich>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill Education. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83–101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276048>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar? Narcea. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=703590&utm_source=chatgpt.com

- Martín-Cuadrado, A. M., González-Fernández, R., Méndez Zaballos, L., & Malik Liévano, B. (2020). Competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia. *Revista Prisma Social*, (28), 176–200. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3385>
- Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e113. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Graó. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_2007_B.html
- Piñero Martín, M. L., Esteban Rivera, E. R., Vanga Arvelo, M. G., & Rivera Machado, M. E. (2022). Hacia una reconceptualización de la investigación cualitativa. *Revista de Filosofía*, 39(Especial 2), 524–536. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7312693>
- Sanjurjo, L., & Caporossi, A. (2022). *Modelos de práctica reflexiva en la docencia*. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Savickas, M. L. (2019). *Career construction theory: Life portraits of attachment, adaptability, and identity*. Mark L. Savickas. https://www.marksavickas.com/files/1_Savickas_bio/Career%20Construction%20Theory/Publications/Books/Career%20Construction%20Theory/Career_Construction_Theory_Book.pdf
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296650>

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.
https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9789587145137_A27383295/preview-9789587145137_A27383295.pdf
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente: La importancia del profesorado. *Novedades Educativas*, 22(234), 1–17.
https://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>