

El Pensamiento Reflexivo Pedagógico en profesores universitarios sin formación docente de base

Pedagogical Reflective Thinking in university professors without basic teacher training

Camilo Malavé¹

cmalave.ucv@gmail.com

ORCID 0000-0003-2009-0499

Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación de la UCV

Artículo recibido: 12/03/2021

Aceptado para publicación: 24/04/2021

Resumen

El objetivo del presente artículo es identificar las premisas del pensamiento reflexivo propuestas por Dewey (1989) y Schön (1998) en profesores(as) universitarios(as) sin formación docente de base, a partir de la reflexión presentada por los(as) participantes en formación y/o egresados del Diplomado de Formación Integral para el Docente de la Universidad Central de Venezuela, conocido como Aletheia, gestionado por el Sistema de Actualización Docente del Profesorado SADPRO. Para ello, se decantaron los planteamientos de ambos autores extrayendo características que permitieron definir categorías de análisis. Esta investigación se realizó con base en un estudio de tipo explicativo de fuente mixta, abarcando tanto fuentes documentales como vivas. Se logra demostrar que la percepción sobre el Diplomado Aletheia de los(as) profesores(as) participantes consultados promueve en ellos de manera significativa disposición para el aprendizaje y el fortalecimiento de la práctica docente que vienen ejerciendo como profesores(as) instructores. Así mismo, este artículo de investigación pretende el desarrollo de investigaciones posteriores para conocer cómo ha sido la transformación de la práctica pedagógica de los profesionales que han ejercido la docencia universitaria en la UCV, posterior a la formación recibida con una muestra más representativa.

Palabras clave: pensamiento reflexivo, práctica pedagógica, formación docente, transformación e innovación docente.

Abstract

The objective of this article is to identify the premises of reflective thinking proposed by Dewey (1989) and Schön (1998) in university professors without basic teacher training, based on the reflection presented by participants in training and / or graduates of the Diploma of Comprehensive Teacher Training at the Universidad Central de Venezuela, known as Aletheia, managed by the SADPRO Teacher Update System. For this, the approaches of both authors were chosen, extracting characteristics that allowed defining categories of analysis. This research was carried out based on a mixed source explanatory study, covering both documentary and live sources. It is possible to demonstrate that the perception about the Aletheia Diploma of the participating professors consulted significantly promotes in them disposition for learning and the strengthening of the teaching practice that they have been exercising as teacher instructors. Likewise, this research article aims to develop subsequent research to learn about the transformation of the pedagogical practice of professionals who have exercised university teaching at the UCV, after the training received with a more representative sample.

Key words: reflective thinking, pedagogical practice, teacher training, teacher transformation and innovation.

¹Magister Scientiarum en Educación mención Procesos de Aprendizaje egresado de la UCAB. Licenciado en Educación egresado de la UCV.

I.- PRESENTACIÓN

Hay quienes se enquistan tanto en la rutina que cualquier hecho o problema nuevo les resulta inaccesible. Otros mantienen la curiosidad únicamente en lo que atañe a su provecho personal en el marco de la carrera que han elegido.
(Dewey, 1998, p. 24)

En el escenario educativo es imperiosa la necesidad de que el docente universitario en su práctica pedagógica sea responsable de tomar decisiones apropiadas en un contexto de complejidades. Este se debe destacar por una amplia capacidad de reflexión para entender lo dinámico, cambiante y complejo de las situaciones actuales y deliberar sobre sus pensamientos y actuaciones (Bermúdez y Fandiño, 2015).

De acuerdo con el planteamiento de Stenhouse (1998), se define al profesor como un investigador de su práctica educacional, debido a que el contexto y la singularidad de cada situación educativa lo encaminan a examinar conscientemente su accionar, atender las diversas situaciones que en ésta se presenten y decidir de mejor manera según el caso. En este mismo orden de ideas, González y Flores (2005, p.14), señalan que “el docente debe ser un profesional de la docencia que tenga como punto de partida el conocimiento y la reflexión de su tarea ...” Por tanto, se reconoce el rol protagónico del docente en su proceso de formación y autoaprendizaje, posibilitando su desempeño profesional y la reflexión de su práctica como característica natural de su desempeño.

Sin embargo, aún se evidencia en la actitud y actuación del docente la realización de prácticas academicistas y centralizadas, sustentadas en la influencia de los contenidos disciplinares, copia al caletre del ejercicio docente de sus antecesores o referentes, lo cual resulta insuficiente en el desarrollo de competencias innovadoras y transformadoras.

Al respecto Álvarez (2015) establece que la experiencia adquirida por los docentes en la práctica educativa, en su sentido de autonomía y responsabilidad no se cumple ya que dicha experiencia los convierte en sujetos rutinarios y resistentes al cambio. La concepción de práctica rutinaria según lo expuesto por Dewey (1998) obedece a parámetros preestablecidos no cuestionados, modelos de enseñanza basados en actividades y contenidos repetitivos, clases magistrales y poca mediación de experiencias de aprendizaje contextualizadas. En este sentido Villalobos y Cabrera (2008) expresan que el conformismo de seguir rutinas propias o establecidas lleva al docente a que dicha rutina lo controle y no le permita responder a las situaciones desconocidas debido a su incapacidad para deliberar.

En este mismo orden de ideas, Contreras (1997) afirma que el conocimiento acumulado en la práctica adopta unas características propias que resultan ser insuficientes para dar cuenta de nuevas situaciones singulares debido a la repetición que por hábito el docente incorpora e interioriza de manera tácita y espontánea para el trabajo pedagógico.

Por tanto, dicha actuación conduce a que el docente no asuma la conciencia de autoformación y se mantenga bajo un pensamiento poco crítico y reflexivo. En un sentido más amplio, Zemelman (1998) sostiene que el docente en dichas situaciones requiere tener la capacidad de subjetivación que le lleve a cuestionar y buscar nuevas significaciones para sí mismo y el entorno.

Para superar todas estas situaciones, es necesario que el docente se forme y se disponga a un cambio de paradigma; en este sentido Oliveros (2013) plantea que el proceso de cambio de paradigmas en educación está vinculado a la formación docente, ya que en el curso del mismo se cuestiona la visión de un racionalismo instrumental que predomina en la educación y se impone una revisión de ésta que permita abordar la realidad con otro enfoque y lleve a un cambio, hacia el paradigma de la pedagogía crítica.

En el ámbito de la educación universitaria Medina, Simancas y Garzón (1999) exponen a partir de una investigación de campo, los resultados realizados a un grupo de docentes universitarios con el propósito de conocer lo que piensan dichos docentes acerca de su proceso de enseñanza, analizando cuatro dimensiones, entre las cuales se encuentran: (a) la concepción de enseñanza; (b) las teorías implícitas y explícitas; (c) la intencionalidad pedagógica y; (d) la pedagogía reflexiva. En esta investigación se revelaron los hallazgos a partir de las siguientes tendencias: (1) predominio de creencias y teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje concebidas de manera más intuitiva que racional por causa de una limitada cultura pedagógica; (2) poca reflexión y autocrítica sobre el quehacer pedagógico debido a un mayor énfasis en la actividad que en la reflexión en la acción; (3) dificultad para reconocer limitaciones en el proceso de enseñanza; (4) acción individual; (5) escasa comunicación profesional entre colegas, “entre pares”; (6) contradicciones y aversiones en los discursos docentes.

Otro de los hallazgos de dicho estudio expresa que existe una minoría de docentes que ha logrado enriquecer su conocimiento teórico y práctico como resultado de una constante preocupación de su quehacer pedagógico (Medina, Simancas y Garzón, 1999)

En el contexto universitario también es frecuente que el ejercicio docente esté en manos de profesionales expertos en sus respectivas áreas de conocimiento y disciplinas pero que no poseen formación docente y pedagógica. Este grupo de profesionales en su mayoría creen que es suficiente manejar los contenidos disciplinares para transmitirlos sin ningún tipo de mediación pedagógica, solo reproduciendo quizás, la práctica de sus antecesores. Como bien lo expresa Dewey (1998, p. 09):

Se trata de una idea que ha heredado de otros y que acepta porque es una idea común, pero no porque haya examinado la cuestión, no porque su propia mente haya tornado alguna parte activa en el logro y plasmación de la creencia. Tales «pensamientos» se dan inconscientemente. Son simplemente acogidos, no sabemos cómo.

1.1. Contexto del estudio

El Sistema de Actualización Docente del Profesorado de la Universidad Central de Venezuela (SADPRO-UCV) adscrito al Vicerrectorado Académico, ofrece un modelo de formación y actualización basado en el perfil de competencias que debe poseer el profesor universitario de la UCV. Dicho modelo se concibe como un proceso continuo para beneficiar su integración al mundo académico, replantear su acción docente en correspondencia con las exigencias que le plantea el contexto; para desarrollar actividades de investigación que favorezcan su crecimiento profesional y la actualización permanente en distintas áreas del conocimiento que le permitirán desarrollarse como individuo dentro del entorno de la carrera de docente universitario.

En este sentido, en SADPRO-UCV se busca) no solo dar herramientas didácticas a estos profesionales sino también proporcionar un ambiente crítico que les permita reflexionar sobre su práctica pedagógica hacia la innovación y la transformación. A propósito de esto, en el año 2009, fue diseñado e implementado) el Diplomado de Formación Integral para el Docente de la UCV, mejor conocido como Aletheia².

Este Diplomado ha sido especialmente diseñado con el propósito de desarrollar y fortalecer competencias para optimizar el quehacer pedagógico, potenciar la actividad de investigación, propiciar la actualización permanente y crear sentido de pertenencia y compromiso con la Institución en aquellos profesionales que ingresan a la UCV en calidad de docentes en el escalafón de Instructor.

²Alétheia (en griego ἀλήθεια alētheia 'verdad') es el concepto filosófico que se refiere a la sinceridad de los hechos y la realidad. Literalmente la palabra significa 'aquello que no está oculto, aquello que es evidente', lo que 'es verdadero'. También hace referencia al "desocultamiento del ser". (<https://es.wikipedia.org/wiki/Al%C3%A9theia>)

El Diplomado de Formación Integral “Aletheia” se sustenta en la perspectiva de la función docente centrada en la reflexión, construcción y reconstrucción de su propia práctica considerando la dimensión social, profesional y personal; como bien lo señala Serrano (2005, pp.156-157) a partir de los planteamientos de Dewey (1989):

La reflexión, entonces, tiene doble efecto: personal y comunitario ... el papel del centro educativo y del educador es capital: organizar el escenario que favorezca el pensamiento reflexivo, crear las condiciones que despierten la curiosidad.

Dentro de las estrategias pedagógicas, se combinan procesos de enseñanza y aprendizaje mixtos (presencial y a distancia). Tiene una duración de doscientas cincuenta horas (250 horas) distribuidas a lo largo de un año académico (36 semanas). La modalidad de formación es mixta (e-learning), con un 85% de las actividades a distancia mayoritariamente asíncronas y un 15% de actividades presenciales (aunque en contexto de la emergencia sanitaria por el Covid-19, ha tenido que pasar desde el año 2020 a una gestión 100% virtual). Debido a la modalidad a distancia del programa académico se promueve en los(as) profesores(as) participantes el aprendizaje a través de la interacción reflexiva y crítica de los contenidos teóricos, el trabajo colaborativo y autodirigido. En este sentido, el docente se descubre como mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dispone de un mayor compromiso como actor crítico y competente con relación a la construcción de su propio aprendizaje (auto gestión) y el de los demás. En virtud de lo anteriormente descrito, el programa académico tiene características que lo hacen adecuado para ser analizado con relación a la práctica reflexiva.

Se invita anualmente, desde el año 2009 hasta el presente (2021), a los Decanos de las once (11) Facultades con sus respectivas Escuelas, que conforman la UCV³ a que postulen a los profesionales en labor docente para que se formen y adquieran competencias pedagógicas en dicho Diplomado subsidiado por la universidad, con el compromiso de valorar la oportunidad de fortalecer y mejorar su práctica docente desde la reflexión tomando como referencia su ejercicio previo.

Desde el momento de su creación (Cohorte I 2009-2010) hasta el presente (Cohorte XI 2020-2021) de acuerdo con las cifras proporcionadas por la Coordinación Docente e Investigación del SADPRO-UCV, 747 profesores instructores de la UCV se han formado y egresado del Diplomado de Formación Integral para el Docente UCV “Aletheia”.

Con base a lo expuesto hasta ahora en el punto uno y dos, surge la siguiente pregunta: ¿Cómo los egresados del Diplomado perciben la transformación de su práctica pedagógica, posterior a la formación recibida en el Diplomado Aletheia?

1.2. Propósito y Justificación

Imbernon (1995) y Escribano (1995) señalan la importancia que las instituciones educativas lleven a cabo un plan de formación continua encaminado a capacitar a los docentes en conocimientos, destrezas y actitudes para el desarrollo de su ejercicio como profesionales reflexivos e investigadores en contextos de complejidad. Los autores enfatizan en el rol determinante del docente para la construcción del diseño y gestión del plan de formación continua que por medio de la participación dinámica y crítica tanto individual como colaborativa permiten exponer bajo una postura consciente los cambios necesarios y los resultados que se desean alcanzar para el desarrollo del propio proceso de aprendizaje que pretende trascender el simple entrenamiento y uso de competencias específicas en la práctica para ser parte de su identidad profesional.

³ Agronomía, Arquitectura, Ciencias, Ciencias Económicas y Sociales (FACES), Ciencias Jurídicas y Políticas, Ciencias Veterinarias, Farmacia, Humanidades y Educación, Ingeniería, Medicina y Odontología

En este sentido, la participación activa y crítica de los docentes con respecto a su práctica pedagógica en los diferentes escenarios institucionales conduce cada vez más a que estos se involucren de forma responsable y autónoma y asuman el compromiso de ejercitar su formación permaneciendo en su esfuerzo por alcanzar un aprendizaje significativo a partir de las complejidades de la enseñanza encaminado a transformar la concepción de práctica por una comprensión más amplia conocida como práctica reflexiva (Perrenoud, 2004).

En respuesta a los retos y necesidades educativas, y de cambio que enfrentan los docentes en su labor pedagógica, surge el interés por parte del equipo gestor del Diplomado, en conocer y analizar la práctica reflexiva de los(as) participantes. En este sentido, se presentan a continuación, testimonios y valoración de dos docentes participantes del Diplomado Aletheia:

A través del Diplomado las expectativas son muchas ya que nunca he estudiado los aspectos de Docencia. Por ser médico y ejercer en un Hospital Universitario se practica la misma con estudiantes de post grado y de pregrado en Medicina, por lo que adquirir estas herramientas de manera formal me lleva a dar y orientar más a los alumnos para que logren sus objetivos en cada etapa donde ellos se forman. Ya habiendo concursado y entrado formalmente como profesor de la UCV se adquiere mayor compromiso con los estudiantes y estamos encaminados en la adquisición de esos conocimientos. Me encanta ser docente y hacer de los alumnos gentes felices que se destaquen en sus metas. Y agradecida de ser también ahora profesional de la educación. En este Diplomado he aprendido muchísimo en cada una de las unidades que hasta ahora hemos visto y en esta de evaluación es enriquecedora toda la información que he ganado para trabajar con los alumnos. (Relato anecdótico 1. Participante del Diplomado – Cohorte X)

Les indico con franqueza que no fue fácil, nada fácil. Posiblemente a mis condiscípulos les haya resultado más llevadero, pero siento que, en mi caso, me sentí como cuando una profesora de SADPRO indicó que “debíamos salir de nuestras cajas”. Mirar hacia lo que desconocemos, aun en materia académica, nos coloca en una disposición anímica no proclive al aprendizaje. Pero, el “riesgo” de aprender jamás nos debe amilantar; por ello, luego de esa primera fase, tomé esa instrucción con la curiosidad del niño y me fui sorprendiendo de tantas cosas que ignoraba y que podía poner en práctica. Esto último fue “la tapa del frasco”. Me “enganché” en las cosas que me gustaban y dejé lo más técnico y elevado para análisis posteriores y así lo fui llevando. (Relato anecdótico 2. Participante del Diplomado – Cohorte X)

Las diversas expresiones de valoración y el impacto de este programa de formación en los profesionales que han ejercido la docencia universitaria en la UCV en y después de realizar el Diplomado, motiva el desarrollo del presente artículo en el marco de una investigación documental de fuente mixta, el cual tiene como propósito conocer el proceso de cómo estos docentes realizan la reflexión de su práctica docente posterior a la formación recibida a partir de las premisas del pensamiento reflexivo.

... la reflexión no es la autocomplacencia narcisista y tampoco es autodestrucción... En todo caso, es la vía para renovar al yo, verse de otra manera, evolucionar, en el sentido que Dewey le otorga al término. (Serrano, 2005, p.156)

Para hacer una aproximación al propósito que persigue la investigación, se plantea como objetivo identificar las premisas del pensamiento reflexivo propuestas por Dewey (1989) y Schön (1998) en los(as) profesores(as) universitarios sin formación docente de base a partir de la reflexión presentada por los(as) participantes en formación y/o egresados del Diplomado Aletheia.

En este mismo orden de ideas, esta investigación resulta relevante ya que: (a) aportará insumos sobre la transformación o no de la práctica pedagógica de los docentes involucrados posterior a la formación hacia mejorar la calidad del proceso de enseñanza en el desempeño profesional y pedagógico;

(b) invitará a los docentes a asumir en sus prácticas un pensamiento reflexivo y a examinar su quehacer de forma continua y natural; (c) el análisis y los hallazgos como resultado de la investigación, pretenden ser de utilidad y base para futuros proyectos investigativos que se diseñen con tal propósito.

Desde el punto de vista teórico la investigación ofrece una contribución sobre el ejercicio pedagógico reflexivo, innovador y autónomo. Igualmente, ofrece el conocimiento acerca de) cómo se genera dicha reflexión. Por otra parte, la investigación, gracias al enfoque fenomenológico con el que será abordada, pretende en términos de Bogdan y Biklen (2003), reconocer las percepciones, significados y acciones de las personas que intervienen con el objeto de estudio siendo de gran importancia puesto que brinda oportunidades de aprendizaje por la retroalimentación que surge de las técnicas de recolección de datos, análisis y hallazgos encontrados de la práctica docente de los y (las) profesores(as) participantes egresados(as) del Diplomado.

II.- REVISIÓN DE LA LITERATURA

*“La función del pensamiento reflexivo, por tanto, es la de transformar una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, en una situación clara, coherente, estable y armoniosa”
 (Dewey, 1998, p. 98).*

2.1. Antecedentes de la investigación

A pesar de encontrar numerosos trabajos orientados a estudiar la práctica reflexiva del docente, se observó un número reducido de investigaciones relacionadas con el tema de estudio, sin embargo, se identificaron los aportes más relevantes de algunos autores (Ortiz y Suárez, 2009; Erazo, 2009; Torres y Gallardo, 2011; Oliveros, 2013) los cuales coinciden con la intencionalidad de la investigación, ampliando la comprensión de la práctica reflexiva y la relación que posee con los procesos de autoformación y mejoramiento de la enseñanza.

Ortiz y Suárez (2009) en su tesis “La formación de maestros y la noción de maestro investigador (1996-2005). Un espacio para la reflexión y el debate” abordan la conceptualización de docente-investigador destacando el papel fundamental de la reflexión y la indagación sobre la práctica pedagógica, las cuales posibilitan la mejora de la calidad de los procesos educativos e inciden en el desarrollo profesional docente.

La contribución de ese estudio aporta valoraciones acerca de la función investigadora del docente sobre su práctica pedagógica reflexiva la cual comprende tres modos, tales como: a) herramienta de enseñanza; b) reflexión sobre la práctica y c) producción científica de la práctica. Además, los autores conciben un nuevo entendimiento de la noción de maestro investigador como un sujeto de autonomía intelectual que delibera sobre las problemáticas educativas, las interioriza para aprender a autorregular sus acciones.

Por otro lado, se referencia a Erazo (2009) a través de su investigación “Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes”, un estudio de tipo interpretativo que fue realizado a docentes de instituciones de educación primaria en Chile, el cual busca averiguar la importancia de las prácticas de reflexión colectiva de los profesores y las condiciones institucionales en que éstas se desarrollan, que resultan ser aspectos poco estudiados en la investigación pedagógica según lo expuesto por la autora.

Los hallazgos encontrados del análisis de los procesos de reflexión colaborativa de los docentes en las reuniones observadas evidenciaron la poca presencia de reflexión colectiva de los docentes; el reducido

tiempo para la selección de temáticas a discutir y la falta de profundización de las temáticas planteadas en las reuniones habituales de profesores las cuales se centran en un intercambio técnico pedagógico y se encontraban poco provistas de intencionalidad reflexiva. Con respecto a la caracterización de la estructura de reflexión colectiva de los profesores se detectan en el estudio cuatro tipos: reunión colectiva interactiva (reflexión construida por el conjunto de participantes); reunión colectiva centrada en el conductor, reunión colectiva centrada en el sujeto profesor, reunión colectiva unipersonal (se genera en contexto de interacción social bajo un proceso reflexivo orientado al grupo).

En los trabajos analizados se puede identificar unos indicadores comunes de actividad reflexiva empleados por los docentes, dando cuenta de una serie de elementos que se exponen como parte del marco conceptual de los aportes de Dewey (1998) y Schön (1996), los cuales básicamente comprenden: a) la reflexión para la mejora de la práctica educativa; b) aprendizaje experiencial y reflexivo; c) posibilidad de cambio en la labor educativa; d) la toma de conciencia de manera permanente acerca de sus concepciones.

El documento “La práctica reflexiva del docente de las Universidades Tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Torres y Gallardo, 2011) presenta un estudio descriptivo acerca del proceso de práctica reflexiva de los docentes de las tres Universidades Tecnológicas del estado de Nayarit (México) y analiza los cambios que se producen en la práctica con relación a las tres primeras etapas del ciclo de vida del docente según el marco conceptual propuesto por Biddle, Good y Goodson (2000) correspondientes a: introducción a la carrera, estabilización, experimentación y diversificación.

Los autores hacen referencia en el documento al concepto de docente como profesional reflexivo reconociendo el papel que desempeña en la práctica pedagógica, que desde la apertura intelectual y la propia experiencia le permite continuamente la incorporación de aprendizajes para el ejercicio de la enseñanza y su desarrollo profesional. Los resultados encontrados evidenciaron que las prácticas reflexivas desarrolladas por los docentes universitarios presentaban un cambio en las diferentes etapas del ciclo de vida del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El texto “La formación docente: cambio de paradigma y compromiso social”, (Oliveros, 2013) sostiene, que la formación docente debe estar orientada en tres direcciones: primero, como política de Estado que responda a las necesidades del país dentro del marco de la Constitución y que abra espacios para generar políticas con la participación activa de sus docentes. Segundo, como parte de las funciones que deben cumplir las instituciones educativas en su reflexión sobre el acto educativo y sobre la sistematización de experiencias que permita construir teorías. Y tercero, como la autoformación de cada docente, orientada a la actualización de su conocimiento, de la reflexión de su práctica y de su compromiso con el quehacer educativo.

Se necesita, de una propuesta de formación que resulte significativa para el desarrollo profesional del docente, que no solo este enfocado en cambiar sus concepciones, sino que se oriente en su acción en el contexto del aula que es el espacio donde se suscitan las necesidades de formación, de esta manera se podrá promover docentes reflexivos, creativos e innovadores que podrán actuar en correspondencia con las necesidades y fortalezas manifestadas por los estudiantes.

2.2. Planteamientos de la Práctica Educativa Reflexiva

a) **La reflexión como mecanismo de mejora de la práctica educativa.** Existen diferentes aproximaciones conceptuales que han abordado el concepto de reflexión. La conceptualización de reflexión en la práctica educativa tiene un lugar central en los trabajos de Dewey (1989) y Schön (1998). En relación al primero de dichos autores, uno de los temas centrales de sus estudios estuvo referido a la epistemología de la práctica, de la cual Dewey (1998) sostuvo que dicho conocimiento genera en el

profesional un mayor aprendizaje sobre su proceso de enseñanza permitiendo descubrir las concepciones pedagógicas que sustentan su práctica y el contexto en que se desenvuelve.

Para Dewey el pensamiento reflexivo es un logro del individuo. Es el escrutinio de aquello que fundamenta nuestras propias creencias y de sus producciones. Para lograrlo hay que poner en duda nuestras ideas preconcebidas. (Serrano, 2005, p.155)

Por otro lado, el aporte de Schön (1996) estuvo enfocado al desarrollo de la teoría de la acción de la cual sustentó que la reflexión realizada por el profesional puede potenciarse en el antes (reflexión sobre la acción), durante (reflexión en la acción) o después de la acción (reflexión para la acción). Desde la perspectiva de aprendizaje reflexivo, se favorece la actuación eficaz del docente para la comprensión y resolución de problemas, así como el desarrollo de habilidades de pensamiento y metacognitivas que conducen a influir significativamente en su práctica; esto significa que el docente comienza a introducir mejoras a partir de su apertura intelectual siendo lo suficientemente crítico y exigente consigo mismo en cuanto a sus propias ideas, planes de acción y conclusiones en las diferentes situaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bartlett, 1990)

De acuerdo con los planteamientos de varios autores York-Barr, Sommers, Ghery y Montie (2006); Perrenoud (2007a); Aranguren (2007); Krichesky y Murillo (2011); Lucero (2015) se ha sostenido que la reflexión además de ser un proceso en solitario, es decir, de percibirse a sí mismo en un contexto específico también consiste en un proceso colectivo el cual comprende de comunidades profesionales de aprendizaje que a través del diálogo interactivo, la socialización de experiencias y la colaboración entre colegas proporcionan el intercambio de inquietudes, análisis de problemas y discusión de temáticas, así como la actualización, profundización y construcción de conocimientos; los cuales contribuyen al alcance de niveles profundos de aprendizaje significativo (Bermúdez y Fandiño, 2015). Para Krichesky y Murillo (2011) este tipo de comunidades de aprendizaje ofrecen a las instituciones educativas una visión amplia sobre el trabajo colaborativo ya que empoderan a los docentes a aprender y a trabajar en conjunto con el propósito de impactar positivamente en los procesos de enseñanza y en los procesos de aprendizaje.

La reflexión sobre la práctica pedagógica también comprende una valoración por parte del docente sobre las actitudes que asume en el abordaje de la enseñanza que según Dewey (1998) requiere de tres condiciones: a) apertura intelectual frente a diversas perspectivas; b) el sentido de responsabilidad; c) honestidad.

Los autores del aprendizaje experiencial y reflexivo ponen su atención sobre los aspectos característicos que proporciona la reflexión para superar los obstáculos epistemológicos que frenan una educación de calidad. En cuanto a los aspectos, Fernández (2004) sostiene que no existe un proceso de mejora en el desempeño cognitivo, actitudinal y pedagógico del docente si éste no asume a) el ejercicio de su práctica educativa de forma deliberada; es decir, con un alto nivel de conciencia (Villalobos y Cabrera, 2008); b) el aprendizaje de la reflexión se concibe como una experiencia de por vida (Schön, 1998); esto significa el empleo de la reflexión de forma continua por el docente en el trabajo diario influyendo significativamente en su práctica y en la capacidad de control sobre su vida profesional.

b) El pensamiento reflexivo y crítico como herramienta para la práctica docente. De acuerdo con una variedad de autores (Dewey, 1998; Tardif, 2005; Perrenoud, 2007a), el desarrollo del pensamiento reflexivo en la práctica docente es de gran relevancia ya que favorece el análisis y la transformación de dicha práctica fortaleciendo las habilidades del profesor acerca de su quehacer educativo. En este apartado se toma los aportes y la contribución conceptual de John Dewey sobre el pensamiento reflexivo.

El pensamiento reflexivo como función principal de la inteligencia y en su poder supremo para que la lucha humana por la supervivencia desemboque en el triunfo de la innovación, del cambio y del progreso y en la derrota del statu quo (Dewey, 1998, p. 07)

El pensamiento reflexivo es definido por Dewey (1998) como un mecanismo para “pensar mejor” el cual se encuentra provisto de un sentido lógico, analítico y racional que se caracteriza por perseguir un objetivo consciente e impulsar la investigación en la práctica. La función del pensamiento reflexivo, por tanto, es la de transformar una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, en una situación clara, coherente, estable y armoniosa. (Dewey, 1998, p.50)

Un aspecto reflexivo en la práctica docente se debe a una serie de atributos y acciones que lo constituyen los cuales permiten que dicha práctica sea comprendida y analizada de una manera consciente y crítica. Los atributos que comporta este tipo de pensamiento se deben a su naturaleza intencional, sistemática y significativa. Por otra parte, dicho pensamiento también conduce a unas acciones que conducen al docente a examinar las creencias, investigar los fundamentos que sostienen dichas creencias y considerar las conclusiones a las que tiende. (Dewey, 1998)

El desarrollo del pensamiento reflexivo se produce ante una situación de complejidad e incertidumbre en el que, según Dewey, se manifiestan dos momentos: 1) un estado de desconcierto y dificultad mental en la que se suscita el pensamiento, y 2) un acto de investigación, para descubrir alguna evidencia (datos o sugerencias) que esclarezca y disipe la duda. Cabe anotar que la dificultad o duda se convierte en el factor orientador de todo el proceso de reflexión que conllevará examinar los fundamentos sobre los que se sostienen las creencias del docente y al mismo tiempo comprobar su valor.

El pensamiento reflexivo como característica profesional del docente también implica que éste trabaje en unos valores específicos: el activismo, la perseverancia y la postura cautelosa. Acorde con lo anterior, para potenciar el pensamiento reflexivamente se requiere que el docente se encuentre dispuesto a: a) soportar el suspenso; b) permanecer en una búsqueda intelectual permanente; c) tener disciplina; d) pensar cautelosamente y con rigurosidad. (Dewey, 1998). Este tipo de pensamiento estimula a mantener una investigación rigurosa y exige un mayor compromiso con la reflexión.

La formación del pensamiento reflexivo en la enseñanza obedece a un esfuerzo voluntario y consciente del docente, llevando consigo el desarrollo de unos hábitos y actitudes de exploración e investigación permanente en la práctica cotidiana para el logro de una formación que inicia en una situación dudosa y con una deliberación gradual y se convierte en una situación estable y de deliberación duradera.

Debido a que la conducción del pensamiento ha sido construida en el método lógico y el curso de la reflexión, el ejercicio de la actividad profesional del docente se extiende y se precisa de manera eficaz basado en la exactitud de relación, es decir, la búsqueda de la relación más exacta al problema en cuestión. (Dewey, 1998)

Para Dewey (1998) la única forma que el docente en la enseñanza pueda lograr la habilidad de realizar juicios o consideraciones precisas y generalizaciones comprensivas de la situación es pensando y realizando una revisión crítica detenidamente de su desarrollo profesional; llevando a cabo un autoanálisis de sí mismo y de su práctica o de lo contrario se formará hábitos de vaguedad y un pensamiento ilógico que no tiene ningún efecto sobre lo personal y lo vivido.

Por otra parte, Dewey (1998), sobre la base de la consideración de que el perfeccionamiento del pensamiento reflexivo es imprescindible para preparar al docente a desarrollar capacidades en el entorno social y la posibilidad de llegar así a especializarse en la experiencia, el autor hace un análisis de la

secuencia de las características o fases del pensamiento reflexivo en relación con cinco aspectos: a) la manifestación de sugerencias, b) la intelectualización de la comprensión del problema, c) la elaboración de hipótesis, d) la naturaleza del razonamiento y e) la comprobación de hipótesis. Al igual que otros autores, señala que estas características contribuyen a formar un hábito de pensamiento duradero en el docente, que requiere ser aprendido, practicado, desarrollado ante situaciones complejas y desafiantes. (Brubacher, Case y Reagan, 2000; Tardif, 2005; Perrenoud, 2007b; Bermúdez y Fandiño, 2015)

Sobre estas fases del pensamiento reflexivo, Dewey señala que no admiten una estructura rígida ni resultan siendo garantía para pensar correctamente en el ejercicio educativo, sino se representa en una serie de actitudes que orientan a que el docente desarrolle buenos hábitos enfocados a un pensamiento reflexivo. Estas actitudes le exigen al docente tres condiciones de disposición personal:

- 1) Mentalidad abierta para escuchar a los demás, acoger los hechos observables, contemplar problemas y asumir ideas a través de una constante curiosidad y la comprensión de nuevas concepciones.
- 2) Entusiasmo para la búsqueda de nuevos puntos de vista e ideas en los contextos cambiantes de la acción pedagógica.
- 3) Responsabilidad para asumir las consecuencias que se derivan de las creencias que sigue.

Por su parte, Dewey (1998) señala que el perfeccionamiento del pensamiento reflexivo, además de contraer unas actitudes, debe también buscar que el docente desarrolle unas capacidades si su pretensión es orientada a enfrentar los retos que se presenten en la acción pedagógica y desarrollar un pensamiento eficaz. De acuerdo con lo anterior, el autor señala cinco capacidades que requieren su ejercitación y la puesta en práctica por los docentes:

- 1) Capacidad para organizar el conocimiento relacionando las ideas previas entre sí con la conclusión y decisión a la que se ha llegado.
- 2) Capacidad para enunciar juicios pertinentes y detallados con la adecuada meditación, análisis de la situación y percepción de experiencias pasadas que conduzca a la interpretación precisa de la situación para la solución de problemas similares en el futuro.
- 3) Capacidad para discernir los datos importantes de la situación frente a lo trivial captando los factores significativos de la situación inquietante.
- 4) Capacidad de comprender el significado de los acontecimientos y juicios explicativos mediante el razonamiento deliberado.

Acorde con lo anterior, el pensamiento reflexivo involucra el desarrollo de capacidades cognitivas en los docentes las cuales emergen del cuestionamiento crítico como resultado de una postura de acción transformadora en la construcción de sus aprendizajes. Este modo profundo de pensar propicia en los docentes las condiciones para desarrollar habilidades de pensamiento crítico que favorecen el desarrollo intelectual y el aprendizaje autónomo.

Favorecer en los docentes procesos de reflexión y de pensamiento crítico desde la práctica educativa de acuerdo con Halpern (2014) se puede generar con el uso de preguntas reflexivas que permitan comprender tanto los múltiples problemas como la información que se presentan en el entorno y se transforman en una experiencia de aprendizaje significativo.

Los tipos de pensamiento expuestos requieren, como se puede inferir de sus planteamientos, de un carácter intencional y propositivo en la práctica docente para que se lleve a cabo un hábito de pensamiento duradero con fines de mejora (Perrenoud, 2007a). El pensamiento crítico y reflexivo promueven la ruptura de esquemas preestablecidos por disposición del docente enfocado en el desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras como posibilidad de cambio en la labor educativa.

Las anteriores disposiciones del pensamiento guían al docente hacia una independencia intelectual para que se incline o motive a ejecutar conductas cognitivas y adquiera así conciencia y control de sus procesos intelectuales para la toma de decisiones. (Villalobos y Cabrera, 2008)

En síntesis, a partir de las investigaciones de los autores referenciados, se constata que el pensamiento reflexivo- crítico es una herramienta que favorece el desempeño del docente en su quehacer personal y pedagógico.

c) El profesional docente: un investigador reflexivo de su práctica. De acuerdo con Silva (2013) la reflexión epistemológica en la práctica de los docentes emerge de un proceso de investigación auténtico que busca, además de resolver los problemas de la cotidianidad pedagógica, brindar sentido a su práctica profesional. Esta concepción de construcción del conocimiento de los docentes que es concebida como un efecto de alcance formativo, está presente en las propuestas hechas por una variedad de autores, relativas al desarrollo profesional docente. (Perrenoud, 2004; Perafán, 2004)

Las relaciones entre la investigación y la reflexión del docente puestas en juego por la práctica reflexiva pueden notarse en las cuatro condiciones del desarrollo profesional docente que tienen lugar en los trabajos de varios autores. Tales condiciones son las siguientes:

- 1) Desarrollo de actitudes y capacidades reflexivas y críticas las cuales permiten potenciar o hacer más eficientes las prácticas de los docentes (Adler, 1993; Villar, 1995; Liston y Zeichner, 2003). Adler (1993) argumenta que la actitud de conciencia crítica, compromiso y responsabilidad es crucial para el docente investigador.
- 2) Fomento del trabajo colaborativo entre las comunidades de aprendizaje, dado que la experiencia sobre la práctica requiere actividades de socialización centrada en reflexiones críticas dentro de un contexto comunitario que favorezca a la retroalimentación y aprendizaje con otros. (Carr y Kemis, 1988; Adler, 1993; Van Manen, 1998; Shulman, 1998; Liston y Zeichner, 2003; Perrenoud, 2004; Lucero, 2015)
- 3) Incorporación de estrategias favorecedoras de la investigación crítica en la práctica pues el proceso se enmarca mediante un proceso de reflexión y de cuestionamiento continuo. (Adler, 1993; Villar, 1995; Liston y Zeichner, 2003; Perrenoud, 2004)
- 4) Toma de decisiones sobre las modificaciones que se llevarán a cabo en la práctica/ que se realizarán en la práctica en tanto el docente propone nuevas formas de pensar y realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Adler, 1993; Schön, 1996; Schön, 1998).

Una vez que el docente ha desarrollado las condiciones anteriores, comienza a lograr cambios significativos y duraderos tanto en el desarrollo laboral como profesional; es decir, emerge un sentido diferente en la decisión de asumir y valorar su labor y la práctica pedagógica como un plan de desarrollo personal que se convierte en una espiral reflexiva continua (Adler, 1993; Villar, 1995; Perrenoud, 2007a). Bajo esta perspectiva el aporte de la investigación y la reflexión a la práctica docente permite la posibilidad de una enseñanza reflexiva (Bartlett, 1990) y a la calidad de su ejercicio profesional (Aranguren, 2007).

En relación con la calidad de la enseñanza, Larrivee (2000) y Latorre, (2003) señalan que un proceso clave en el desarrollo profesional docente lo constituye la autorreflexión de sí mismo y del contexto el cual involucra cambios de mejora en los fines que se persiguen. Sin embargo, según Aranguren (2007) el tiempo que el docente emplea para reflexionar sobre su desempeño es mínima como consecuencia de una práctica permeada por la rutina y marcada por la complejidad. De este modo, propender por una enseñanza reflexiva resulta de un proceso largo y difícil. (Bermúdez, 2013).

Para que se propicie la idoneidad de una práctica reflexiva a través de la investigación crítica, Adler (1993) propone que el docente implemente una serie de estrategias que contribuyen a estimular la reflexión

y repensar las creencias habituales en el aula. En tal sentido, destaca las siguientes estrategias específicas tales como: a) el uso del diario como un medio para registrar y describir ideas, situaciones, cuestiones desconcertantes que conducen a reconocer temas de interés por investigar; b) el diálogo y discusión entre colegas como una experiencia cooperativa de aprendizaje; c) la escritura como medio de reflexión retrospectiva que hace explícito los pensamientos y acciones y brinda sentido a las percepciones de la experiencia obtenida por el docente.

Si bien todas las estrategias anteriores tienen el potencial para alentar la reflexión de la investigación sobre la práctica pedagógica, Hatton y Smith (1995) afirman que existe poca evidencia de investigación que demuestre la efectividad que se logre con dichas estrategias. En tal sentido, los autores mencionan que la implementación de una estrategia no es suficiente para la efectividad de la reflexión en la práctica y destacan la necesidad de especificar los medios que demuestren que se estén llevando a cabo tipos particulares de reflexión (descriptiva, dialógica y crítica). Tal postura insta a que se aborden medios técnicos (la observación, la lectura, la escritura, el diálogo interactivo y personal) que a su vez se conviertan a través del tiempo en elementos de interés para ampliar la reflexión docente conduciendo a comprender la práctica pedagógica desempeñada y adquirir las competencias esenciales para el desarrollo de una práctica reflexiva.

d) Conceptos y elementos de la práctica reflexiva docente. La noción de práctica reflexiva representa una variedad de significados que han abordado autores (Schön, 1987, Dewey, 1989; Zeichner, 1993; Valli, 1997; Feldman, 1999; Perrenoud, 2004; Perrenoud, 2007a; Bronckbank y McGill, 2007; Pultorak, 2010) para el estudio de este concepto. En tales concepciones se identifican un conjunto de aspectos en común que se exponen a continuación: a) la motivación del docente en su deseo por mejorar la práctica y su desarrollo profesional; b) la investigación y revisión crítica de la práctica pedagógica como una necesidad para la comprensión del ejercicio docente; c) la autonomía y la responsabilidad de las decisiones y actos; d) el mejoramiento continuo del proceso de enseñanza y el desarrollo personal y profesional docente.

Los anteriores aspectos señalados se interrelacionan entre sí y tienen como finalidad el desarrollo de competencias específicas, las cuales según Legault (2012) requiere la adquisición de habilidades cognitivas y metacognitivas mediante el uso de estrategias de aprendizaje que buscan estimular a su perfeccionamiento. Este desarrollo de competencias se lleva a cabo de manera compleja y exige tiempo (Imbernon, 1995; Clark y Peterson, 1997) por consiguiente, los docentes tienen la responsabilidad de asumir el compromiso de su aprendizaje en el proceso de enseñanza de modo consciente, persistente y simplificado, además de adquirir un entrenamiento voluntario y permanente que finalmente los prepara para ser autónomos (Domingo, 2013).

De este modo, el concepto de práctica reflexiva se aborda como el proceso de reflexión del docente sobre su propia experiencia lo cual implica la toma de conciencia de manera permanente acerca de la calidad de sus concepciones, acciones y del contexto en el que éstas tienen lugar, reconociendo las posibles fallas o limitaciones de tales acciones y creencias (Requena, 2011). Este proceso de involucramiento activo y de investigación personal por el docente precisa la transferencia de nuevos conocimientos orientados a la mejora continuada de su labor profesional. Promueve también un aprendizaje intencionado, significativo y estratégico. “Bajo esta perspectiva, la reflexión en la práctica pedagógica que lleva a cabo el docente se convierte en un medio de aprendizaje propio, es decir, en un proceso de autoformación” (Jiménez. 2010, p.23).

La mayoría de las investigaciones consultadas con respecto a la práctica reflexiva (Bartlett, 1990; Bronckbank y McGill, 2007; Domingo, 2013) coinciden en que el docente para iniciarse en dicha práctica debe ser guiado a través de instrucciones explícitas que estimulen a su reflexión en la práctica durante la

formación inicial como estudiante por medio de la tutoría pedagógica o socialización entre pares, direccionada por un “profesional universitario transformativo” (Giroux, 1990, p. 171), que aprende por sí mismo mediante la lectura, la conversación con los colegas, la puesta a prueba de nuevas estrategias de enseñanza, la confrontación reflexiva con su propia práctica diaria, la propia experiencia personal (Knowles, 1975, Imbernon, 1995; Bronckbank y McGill, 2007) y la apuesta por la renovación permanente del quehacer académico. En todas estas situaciones el profesorado aborda el aprendizaje de su práctica como una estrategia de autoformación continua sin la presencia de un programa formal de formación permitiéndole obtener un progreso en todo momento (Imbernon, 1995; Escribano, 1995; Legault, 2012).

Para Bronckbank y McGill (2007) la práctica reflexiva del docente se concibe como una opción explícita e intencionada que aporta para la formación, la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Dicha práctica se propicia con la ayuda del diálogo crítico consigo mismo, la interacción y la construcción compartida del conocimiento con otros permitiendo evolucionar conscientemente en el desarrollo de la práctica pedagógica cotidiana. En tal sentido, llevar a cabo una práctica reflexiva contribuye a generar en el docente la posibilidad de explicar las propias acciones y reorientarlas si es necesario, otorgando de esta manera un nuevo valor educativo a sus procesos de actuación (Bárcena, 1994).

III.- ABORDAJE METODOLÓGICO

En Dewey no hay una vía predeterminada para realizar la tarea. El camino de la reflexión no es único y cerrado: los senderos se multiplican y la vara del éxito será la prudencia de los sujetos en las soluciones encontradas para disipar la duda, la perplejidad inicial. (Serrano, 2005, p.156)

Para cumplir con el objetivo propuesto, esta investigación se realizó con base en un estudio de tipo explicativo de fuente mixta, abarcando tanto fuentes documentales como fuentes vivas. De acuerdo a Hurtado (2012, p.116):

... el investigador trata de encontrar posibles relaciones ... no se conforma con descripciones detalladas. Intenta descubrir leyes y principios y generar modelos explicativos y teorías ... La explicación se limita a establecer relaciones, ya sea de causalidad o de contingencia entre diferentes fenómenos. Busca razones y los mecanismos por los cuales ocurren los procesos estudiados.

En cuanto al diseño de la investigación Hurtado (2012, p.156) señala que: “... si las fuentes no son vivas, sino documentos o restos, el diseño es documental. También pueden utilizarse diseños de fuente mixta, los cuales abarcan tanto fuentes vivas como documentales”.

Para el desarrollo de una investigación más extensa y completa, se aspira que el grupo amplio de estudio sea la totalidad (o la mayoría) de los profesionales universitarios egresados del Diplomado de Formación Integral para el Docente UCV “Aletheia”, desde la I cohorte (2009-2010) hasta la actualidad (2021), como parte de la investigación de diseño documental de fuente mixta; sin embargo, la selección de participantes para este artículo comprende una muestra de solo 4 participantes.

El objetivo de la presente investigación es “identificar las premisas del pensamiento reflexivo propuestas por Dewey (1989) y Schön (1998) en los(as) profesores(as) universitarios sin formación docente de base a partir de la reflexión presentada por los(as) participantes en formación y/o egresados del Diplomado Aletheia”, para ello se decantaron los planteamientos de ambos autores extrayendo las siguientes características que permiten definir las categorías de análisis:

a) Descubrir las concepciones pedagógicas del docente que sustentan su práctica y el contexto en que se desenvuelve:

- La motivación del docente en su deseo por mejorar la práctica y su desarrollo profesional.
- La investigación y revisión crítica de la práctica pedagógica como una necesidad para la comprensión del ejercicio docente.
- La autonomía y la responsabilidad de las decisiones y actos.
- El mejoramiento continuo del proceso de enseñanza y el desarrollo personal y profesional docente.

b) Momentos en que transcurre la reflexión:

- El antes (reflexión sobre la acción).
- Durante (reflexión en la acción).
- Después de la acción (reflexión para la acción).

c) El desarrollo del pensamiento reflexivo se produce ante una situación de complejidad e incertidumbre en la que comprende dos momentos:

- Estado de desconcierto y dificultad mental en la que se suscita el pensamiento, lo cual conduce a examinar las creencias, investigar los fundamentos que sostienen dichas creencias y considerar las conclusiones a las que tiende.
- Acto de investigación, para descubrir alguna evidencia (datos o sugerencias) que esclarezca y disipe la duda. Su función es la de transformar una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, en una situación clara, coherente, estable y armoniosa.

d) Actitudes que asume el docente en el abordaje de la enseñanza:

- Apertura intelectual frente a diversas perspectivas. Mentalidad abierta para escuchar a los demás, acoger los hechos observables, contemplar problemas y asumir ideas a través de una constante curiosidad y la comprensión de nuevas concepciones.
- Entusiasmo para la búsqueda de nuevos puntos de vista e ideas en los contextos cambiantes de la acción pedagógica.
- El sentido de responsabilidad, para asumir las consecuencias que se derivan de las creencias que sigue.
- Honestidad.
- La reflexión como una experiencia de por vida.

e) El pensamiento reflexivo persigue que el docente trabaje en unos valores específicos, tales como:

- Activismo para soportar el suspenso y/o la incertidumbre.
- La perseverancia para permanecer en una búsqueda intelectual permanente.
- Tener disciplina.
- Pensar cautelosamente y con rigurosidad.

f) Capacidades que requieren ser desarrolladas por los docentes para enfrentar los retos que se presenten en la acción pedagógica y para desarrollar un pensamiento eficaz.

- Capacidad para organizar el conocimiento relacionando las ideas previas entre sí con la conclusión y decisión a la que se ha llegado.
- Capacidad para enunciar juicios pertinentes y detallados con la adecuada meditación, análisis de la situación y percepción de experiencias pasadas que conduzca a la interpretación precisa de la situación para la solución de problemas similares en el futuro.
- Capacidad para discernir los datos importantes de la situación frente a lo trivial captando los factores significativos de la situación inquietante.

·Capacidad de comprender el significado de los acontecimientos y juicios explicativos mediante el razonamiento deliberado.

A partir de estas características decantadas y brevemente definidas, se establecen las siguientes categorías de análisis para identificar las premisas del pensamiento reflexivo de acuerdo a los postulados teóricos de Dewey (1989) y Schön (1998) en los(as) profesores(as) participantes en formación y/o egresados del Diplomado Aletheia: Concepción pedagógica, Momento, Situación de complejidad e incertidumbre, Actitudes, Valores, Capacidad.

Para el registro de la información se utilizó un cuestionario abierto de naturaleza autobiográfica el cual proporciona relatos personales y remite a contextos históricos y sociales específicos. El acompañamiento a los(as) profesores(as) participantes para responder el cuestionario se realizó a través de una serie de preguntas orientadoras las cuales permitieron a los mismos situarse de forma crítica y reflexiva frente a la relación consigo mismos con respecto a su proceso formativo y laboral.

Las preguntas orientadoras son las siguientes: (1) Punto de partida. ¿Cuáles fueron tus expectativas iniciales respecto al Diplomado?, (2) ¿Cómo fue tu proceso de aprendizaje? Dificultades y buenas prácticas, (3) ¿Qué descubriste? A nivel personal y como mediador del aprendizaje, (4) ¿Cómo fue el papel de todos los medios, recursos, estrategias, docentes y otros actores que intervinieron en el proceso?, (5) ¿Tus expectativas iniciales fueron cubiertas?, (6) Punto de llegada. ¿Qué aprendizajes nuevos te llevas?

Cabe destacar que, para el análisis, solo se consideraron aquellos argumentos que tributan a la investigación.

IV.- HALLAZGOS

*Puede que no pensemos en un acontecimiento en el momento en que ocurre, pero si hemos pensado antes acerca de él, el resultado de este acto de pensar adopta la forma de un significado, directamente añadido y profundizado, del acontecimiento.
 (Dewey, 1998, p. 15).*

A continuación, se presentan los siguientes relatos anecdóticos extraídos a partir del cuestionario abierto de naturaleza autobiográfica como fuente viva para el análisis. Se identifican en los relatos o testimonios las categorías con sus características predominantes (ver tabla 1 y 2):

Tabla 1: Relatos o testimonios las categorías con sus características predominantes

Relato anecdótico 1. Participante del Diplomado – Cohorte X
<p>A través del Diplomado las expectativas son muchas ya que nunca he estudiado los aspectos de Docencia, por ser médico y ejercer en un Hospital Universitario se practica la misma con estudiantes de post grado y de pregrado en Medicina, por lo que adquirir estas herramientas de manera formal me lleva a dar y orientar más a los alumnos para que logren sus objetivos en cada etapa donde ellos se forman. Ya habiendo concursado y entrado formalmente como profesor de la UCV se adquiere mayor compromiso con los estudiantes y estamos encaminados en la adquisición de esos conocimientos. Me encanta ser docente y hacer de los alumnos gentes felices que se destaquen en sus metas. Y agradecida de ser también ahora profesional de la educación. En este Diplomado he aprendido muchísimo en cada una de las unidades que hasta ahora hemos visto y en esta de evaluación es enriquecedora toda la información que he ganado para trabajar con los alumnos.</p>
Categorías
<p>Se muestran a continuación, las siguientes categorías con las definiciones y características predominantes interpretadas a partir del extracto del relato anecdótico presentado:</p> <p>Concepción pedagógica: El mejoramiento continuo del proceso de enseñanza y el desarrollo personal y profesional docente.</p> <p>Momento: Durante (reflexión en la acción).</p> <p>Situación de complejidad e incertidumbre: Transformación de una situación en la que se experimenta conflicto, en una situación clara, coherente, estable y armoniosa.</p> <p>Actitudes: Entusiasmo, el sentido de responsabilidad, la honestidad y la reflexión como una experiencia de por vida.</p> <p>Valores: Perseverancia y disciplina.</p> <p>Capacidad: Para enunciar juicios pertinentes y detallados con la adecuada meditación, análisis de la situación y percepción de experiencias pasadas que conlleve a la interpretación precisa de la situación para la solución de problemas similares en el futuro.</p>
Relato anecdótico 2. Participante del Diplomado – Cohorte X
<p>Les indico con franqueza que no fue fácil, nada fácil. Posiblemente a mis condiscípulos les haya resultado más llevadero, pero siento que, en mi caso, me sentí como cuando una profesora de SADPRO indicó que “debíamos salir de nuestras cajas”. Mirar hacia lo que desconocemos, aun en materia académica, nos coloca en una disposición anímica no proclive al aprendizaje. Pero, el “riesgo” de aprender jamás nos debe amilantar; por ello, luego de esa primera fase, tomé esa instrucción con la curiosidad del niño y me fui sorprendiendo de tantas cosas que ignoraba y que podía poner en práctica. Esto último fue “la tapa del frasco”. Me “enganché” en las cosas que me gustaban y dejé lo más técnico y elevado para análisis posteriores y así lo fui llevando.</p>
Categorías
<p>Se muestran a continuación, las siguientes categorías con las definiciones y características predominantes interpretadas a partir del extracto del relato anecdótico presentado:</p> <p>Concepción pedagógica: La investigación y revisión crítica de la práctica pedagógica como una necesidad para la comprensión del ejercicio docente.</p> <p>Momento: Durante (reflexión en la acción).</p> <p>Situación de complejidad e incertidumbre: Transformación de una situación en la que se experimenta conflicto, en una situación clara, coherente, estable y armoniosa.</p> <p>Actitudes: Entusiasmo, el sentido de responsabilidad, la honestidad y la reflexión como una experiencia de por vida.</p> <p>Valores: Activismo, perseverancia y disciplina.</p> <p>Capacidad: Para discernir los datos importantes de la situación frente a lo trivial captando los factores significativos de la situación inquietante.</p>
<p>Fuente: Elaboración propia</p>

Tabla 2: Relatos o testimonios las categorías con sus características predominantes

Relato anecdótico 3. Participante del Diplomado – Cohorte X
<p>Formar parte de esta cohorte es siempre un reto por todo lo que implica sus diversas y dinámicas actividades, despertaron, desde un primer momento, grandes expectativas e interés en mi formación como docente para cuidar de mejorar las estrategias y técnicas a favor de un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje. Mi proceso de aprendizaje ha sido un proceso lleno de retos, pero, al mismo tiempo, hermoso, pues valoro, en gran medida, el proceso de aprendizaje-enseñanza y Aletheia surge de manera permanente estos efectos. Por supuesto, resulta arduo el proceso de internalizar y aprehender toda la sistematización y caracterización que comprende estos temas vinculados a la educación. Muchos de sus recursos me resultaron novedosos y gratificantes en su uso práctico. Lo más importante que descubrí, que la educación no posee solo un carácter formativo, sino también un carácter humano.</p>
Categorías
<p>Se muestran a continuación, las siguientes categorías con las definiciones y características predominantes interpretadas a partir del extracto del relato anecdótico presentado:</p> <p>Concepción pedagógica: La motivación del docente en su deseo por mejorar la práctica y su desarrollo profesional. Momento: Durante (reflexión en la acción). Situación de complejidad e incertidumbre: Estado de desconcierto en el que se suscita el pensamiento e induce al docente a examinar las creencias, investigar los fundamentos que sostienen dichas creencias y considerar las conclusiones a las que tiende. Actitudes: Entusiasmo, el sentido de responsabilidad, la honestidad y la reflexión como una experiencia de por vida. Valores: Activismo, perseverancia y disciplina. Capacidad: Para organizar el conocimiento relacionando las ideas previas entre sí con la conclusión y decisión a la que se ha llegado.</p>
Relato anecdótico 4. Participante del Diplomado – Cohorte X
<p>Que el proceso de aprendizaje no solo es para los estudiantes, también es para nosotros los docentes, que constantemente tenemos que aprender y conocer herramientas que nos ayuden a lograr un proceso de enseñanza – aprendizaje efectivo y lo más completo que se pueda. Ha sido un aprendizaje basado en la reflexión y la autoevaluación. Por otra parte, las reflexiones de situaciones reales de cada uno de los profesores participantes, la retroalimentación personalizada que emitieron los facilitadores en los Foros fue de importancia para afianzar los temas y su aplicabilidad en las diferentes asignaturas, cátedras, escuelas y facultades.</p>
Categorías
<p>Se muestran a continuación, las siguientes categorías con las definiciones y características predominantes interpretadas a partir del extracto del relato anecdótico presentado:</p> <p>Concepción pedagógica: La autonomía y la responsabilidad de las decisiones y actos. Momento: Durante (reflexión en la acción). Situación de complejidad e incertidumbre: Estado de desconcierto en el que se suscita el pensamiento e induce al docente a examinar las creencias, investigar los fundamentos que sostienen dichas creencias y considerar las conclusiones a las que tiende. Actitudes: Apertura intelectual frente a diversas perspectivas, entusiasmo, el sentido de responsabilidad, la honestidad y la reflexión como una experiencia de por vida. Valores: Activismo, perseverancia y disciplina. Capacidad: Para discernir los datos importantes de la situación frente a lo trivial captando los factores significativos de la situación inquietante.</p>

Fuente: Elaboración propia

Los relatos descritos con sus categorías identificadas indican favorablemente, de acuerdo a los postulados teóricos revisados, que el proceso de reflexión de la práctica docente se ha dado desde sus particularidades en los docentes señalados. Se pueden observar puntos de encuentro o coincidencias como diferencias que igualmente forman parte de la experiencia reflexiva.

V.- CONCLUSIONES

Se finaliza este artículo de investigación con la presentación de las conclusiones derivadas de tratar de alcanzar y dar respuesta al objetivo planteado en este proceso. Además de proponer líneas de actuación, para seguir indagando y profundizando en el pensamiento reflexivo a partir de los planteamientos de Dewey (1989) y Schön (1998). Los hallazgos de la presente investigación permiten ofrecer las siguientes afirmaciones:

- La percepción de los(as) profesores(as) participantes consultados sobre el Diplomado Aletheia promueve de manera significativa disposición para el aprendizaje y el fortalecimiento de la práctica docente que vienen ejerciendo como profesores(as) instructores.
- Las metodologías y estrategias utilizadas por los(as) facilitadores(as) del Diplomado favorecen el desarrollo de habilidades en la disposición para el aprendizaje, en especial aquellas que proporcionan reflexión y pensamiento crítico, ya que les ayuda a tener más confianza, gestionar mejor su aprendizaje, fortalecer su práctica docente y auto evaluarla para que perdure en el tiempo.
- El aprendizaje reflexivo, favorece la actuación eficaz del docente para la comprensión y resolución de problemas, así como el desarrollo de habilidades de pensamiento y metacognitivas que conducen a influir significativamente en su práctica. Es de gran relevancia ya que favorece el análisis y la transformación de dicha práctica fortaleciendo las habilidades del docente acerca de su quehacer educativo.
- Se busca afianzar que los docentes en sus prácticas asuman un pensamiento reflexivo y examinen su quehacer de forma continua, natural y necesaria.
- Desde el punto de vista teórico el artículo de investigación ofrece una contribución sobre el ejercicio pedagógico reflexivo, innovador y autónomo, así como también, conocer cómo se genera dicha reflexión.
- El análisis y los hallazgos como resultado de la investigación, pretenden ser de utilidad y base para futuros proyectos investigativos que se diseñen con tal propósito. ★

Como citar el artículo:

Malavé, C. (2021). El Pensamiento Reflexivo Pedagógico en profesores universitarios sin formación docente de base. Caracas: Revista Docencia Universitaria. Edición Especial. Volumen XXI N° 1, Año 2021, pp. 144-165. Disponible en: [Colocar el enlace](#)

VI.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, S. (1993). Teacher education: Research as reflective practice. *Teacher and Teacher Education*, 9(2), 159-167. Recuperado de:
https://www.academia.edu/26098906/Teacher_education_Research_as_reflective_practice
- Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos* 37 (148), 172-189. Recuperado de
https://www.researchgate.net/publication/280608120_Teoria_frente_a_practica_educativa_Algunos_problemas_y_propuestas_de_solucion
- Aranguren, G. (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. *Revista de Pedagogía*, 28 (82), 173-195. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=659/65908202>
- Bárcena, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación*. Barcelona: Editorial Complutense.
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In J. C. Richards & D. Nunan (Eds.). *Second Language Teaching Education* (pp. 202-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bermúdez, J. y Fandiño Y. (2015). *Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente*. En R. M. Páez Martínez (Eds.), *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. (1ª ed.; 29-52). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. (4th ed.). New York: Pearson.
- Bronckbank, A. & McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in Higher Education*. Recuperado de:
<https://books.google.com.co/books?id=S3Ir9ZcHF8C&lpg=PA352&ots=QsHwX9b632&dq=Facilitating%20reflective%20learning%20in%20Higher%20Education.%20Buckingham&pg=PR3#v=onepage&q=Facilitating%20reflective%20learning%20in%20Higher%20Education.%20Buckingham&f=false>
- Brubacher, J., Case, C. y Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas. Barcelona: Gedisa
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca
- Clark, C. y Peterson P. (1997). *Procesos de pensamiento de los docentes*. En: M. Wittrock (Coord.), *La investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos* (1ª ed.; 444-479). Barcelona: Paidós.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós.
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes*. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Saarbrücken: Publicia.
- Erazo, M. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y Educadores*, 12(2), 47-74. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83412219004>
- Erazo, M. (2011). Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional. *Perfiles Educativos*, 33(133), 114-133. Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982011000300007
- Escribano, A. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 13, 89-104. Recuperado de
<http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4059>
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Recuperado de:
https://kupdf.net/download/feldman-daniel-ayudar-a-enseñar-cap-1-a-5_59aee0d4dc0d607d49568edb_pdf

- Fernández, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educación*, 33, 127-142. Recuperado de: <https://educar.uab.cat/article/view/265>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Recuperado de: <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>
- González, O., y Flores, M. (2005). *El trabajo docente: enfoques innovadores para el diseño de un curso*. México: Editorial Trilla.
- Gusdorf, G. (1980). Conditions and Limits of Autobiography. In J. Olney (Eds.), *Autobiography: Essays Theoretical and Critical* (28-49). New Jersey: Princeton University Press.
- Halpern, D. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. New York: Psychology Press.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards definition and implementation. *Teacher and Teacher Education*, 11(1), 33-49. Recuperado de https://www.academia.edu/9459270/Reflection_in_teacher_education_Towards_definition_and_implementation
- Hurtado, J. (2012). *El Proyecto de Investigación*. Comprensión holística de la metodología y la investigación. Caracas: SYPAL. Ediciones Quirón.
- Imbernón, F. (1995). La formación y el desarrollo del profesorado de la formación espontánea a la formación planificada. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, (8), 12-33. Recuperado de: <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/898/La%20Formaci%3%b3n%20y%20el%20Desarrollo%20del%20Profesorado.%20Formaci%3%b3n%20Espont%20t%3%a1nea-Formaci%3%b3n%20Planificada.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez, J. (2010). *La práctica reflexiva escritural* (Tesis de Maestría). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1241/edu65.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Association Press.
- Krichesky, G. y Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 66-83. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55118790005>
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307. Recuperado de: http://ed253jcu.pbworks.com/w/page/f/Larrivee_B_2000CriticallyReflectiveTeacher.pdf
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=e1PLxGcRf8gC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Legault, A. (2012). ¿Una enseñanza universitaria basada en competencias? ¿Por qué? ¿Cómo? *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias -REDEC*, 5(1), 1-29. Recuperado de: <https://cursotics.files.wordpress.com/2009/10/una-ensenanza-universitaria-basada-en-competencias.pdf>
- Liston, D. y Zeichner, K. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=pO0pkkPmC_cC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Lucero, E. (2015). Reflections upon a Pedagogical practice experience: Standpoints, Definitions, and Knowledge. En R. M. Páez Martínez (Eds.), *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente* (1ª ed.; 143-165). Bogotá: Ediciones Unisalle.

- Medina, A., Simancas, K. y Garzón, C. (1999). El pensamiento de los profesores universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 2 (1), 563-570. Recuperado de:
<https://pdfs.semanticscholar.org/f797/9b4fdaa1866c8471f8ed5485e7356f2af283.pdf>
- Oliveros, E. (2013). *La Formación Docente. Cambio de paradigma y compromiso social*. Colección Simón Rodríguez (22). Caracas: Fondo Editorial IPASME. MPPE.
- Ortiz, R. y Suárez, J. (2009). *La formación de maestros y la noción maestro investigador (1996-2005) Un espacio para la reflexión y el debate*. (Tesis de Maestría), Universidad de Antioquia. Recuperado de:
<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/629/1/AA0067.pdf>
- Perafán, G. (2004). *La epistemología de profesor sobre propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Revista Folios*, (37), 83-93. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=345932040006>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2007a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó
- Perrenoud, P. (2007b). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó
- Polkinghorne, D. E. (1991). Qualitative procedures for counseling research. In C. E. Watkins, Jr. & L. J. Schneider (Eds.), *Research in counseling* (pp. 163,204). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Pultorak, E. (2010). *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: Insights for twenty-first-century teachers and students*. Maryland: Rowman & Littlefield Education.
- Requena, M. (2011). *Formación del docente investigador mediante la práctica reflexiva en un ambiente de aprendizaje mixto*. (Tesis de Doctorado), Universidad Católica Andrés Bello. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/267623451_Formacion_del_docente_investigador_mediante_la_practica_reflexiva_en_un_ambiente_de_aprendizaje_mixto
- SADPRO-UCV. (2009). *Diplomado de Formación Integral del Docente UCV: ALETHEIA*. Programa sinóptico. Caracas: Sistema de Actualización Docente del Profesorado de la Universidad Central de Venezuela.
- Serrano, J. (2005). El maestro como artista: la formación reflexiva en educación puesta al día. México: *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 7, N° 2, julio-diciembre de 2005, pp. 154-162.
- Schön, D. (1996). La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de la epistemología de la práctica. En M. Pakman (Coord.), *Construcciones de la Experiencia Humana*, (1ª ed.; 183-212). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós
- Shulman, L. (1998). Theory, practice and the education of professional. *The Elementary School Journal*, 98 (5), 511-526. Recuperado de:
<http://www.csun.edu/~ml727939/coursework/610/Shulman%201998.pdf>
- Silva, W. (2013). Investigación y práctica reflexiva como categorías epistemológicas del desarrollo profesional docente. *Itinerario Educativo*, 27 (62), 241-254. DOI: 10.21500/01212753.1498
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tardif, M. (2005). *El saber docente y su desarrollo profesional*. Recuperado de:
https://books.google.com.co/books?id=QPGH2HxtfFEC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Torres, M. y Gallardo, K. (2011). *La práctica reflexiva del docente de las Universidades Tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. En XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. (1-9). Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. Doi: <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Villalobos, J. y Cabrera, C. (2008). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 139-166. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=652/65213214008>
- Villar, L. (1995). *Enseñanza reflexiva*. En L. Villar Angulo (Coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva: estrategia para el diseño curricular* (1ª ed., 21-52). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- York-Barr, J., Sommers, W., Ghere, G. y Montie, J. (2006). *Reflective practice to improve schools*. An action guide for educators. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 44-49. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35675>
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. México: Anthropos