

Progresión del Pensamiento Reflexivo Docente en la Formación Inicial: eje transformador de la Práctica Pedagógica y el desempeño profesional

PROGRESSION OF TEACHER REFLEXIVE THINKING IN INITIAL TRAINING: TRANSFORMING AXIS OF PEDAGOGICAL PRACTICE AND PROFESSIONAL PERFORMANCE

Macarena Aguirre Astudillo*, Carmen Gloria Nuñez Castillo, Erika Díaz Suazo*****

Recepción: junio 6, 2023. Aceptado: agosto 9, 2023.

Resumen: La Formación Inicial del profesorado en Chile se caracteriza por ser un proceso educativo que conlleva el desarrollo de diversas competencias durante el avance académico y curricular de los múltiples programas de estudio. El Pensamiento Reflexivo Docente es una de ellas. Frente a esto, el presente escrito analiza las principales concepciones originadas en torno a esta capacidad y razona sobre la relevancia de ser andamiada en los futuros maestros a partir de instancias conscientes y progresivas en todo el transcurso de la Educación Superior. Además, a través de una revisión histórica del concepto de Pensamiento reflexivo, se aborda el impacto que el desarrollo de este genera en el desempeño profesional, específicamente, en la transformación de las Prácticas Pedagógicas. Se concluye que su abordaje debe propiciar un acondicionamiento adecuado con el fin de promoverlo a nivel escalonado, permanente, consciente y planificado. Para ello, cada institución de educación superior posee la responsabilidad de implementar en sus programas de pedagogía una eficiente y oportuna secuencia de actividades de enseñanza-aprendizaje orientadas a su desarrollo.

Palabras clave: formación inicial docente, proceso educativo, pensamiento reflexivo docente, progresión de reflexividad, desempeño profesional, prácticas pedagógicas.

* Magíster en Gestión y Liderazgo Directivo, Universidad Finis Terrae, Chile. Magister en Educación mención Intervención Cognitiva, Universidad del Mar, Chile. Profesora de Castellano y Comunicación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Académica Departamento de Literatura y Lingüística (Carrera de Ped. en Castellano), Universidad de Playa Ancha, Chile. Académica Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Medicina, Universidad de Valparaíso, Chile. Valparaíso, Chile. macarena.aguirre@upla.cl - macarena.aguirreas@uv.cl. <https://orcid.org/0000-0002-4267-6848>

** Magíster en Lingüística Aplicada, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Profesora de Castellano y Comunicación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Académica Departamento de Literatura y Lingüística (Carrera de Ped. en Castellano), Universidad de Playa Ancha, Chile. Académica Escuela de Medicina, Facultad de Medicina, Universidad de Valparaíso, Chile. Valparaíso, Chile. carmen.nunez@upla.cl - carmen.nunez@uv.cl. <https://orcid.org/0000-0001-7534-6952>

*** Doctora en Educación, Universidad de Girona, España. Master of Education, Massey University, New Zealand. Profesora de Inglés, Universidad de Playa Ancha, Chile. Académica Departamento de Lenguas Extranjeras (Carrera de Ped. en Inglés), Universidad de Playa Ancha, Chile. Académica Escuela de Derecho, Facultad de Derecho, Universidad de Valparaíso, Chile. Académica Instituto de Idiomas (Lengua inglesa), Universidad de Las Américas, Chile. erika.diaz@upla.cl - erika.diaz@uv.cl - erika.diaz.suazo@edu.udla.cl. <https://orcid.org/0000-0001-7036-5214>

Abstract: Initial teacher training in Chile is characterized as an educational process that entails the development of a variety of skills during the academic and curricular progress in multiple study programs. Teacher Reflective Thinking is one of them. In this regard, this paper analyzes the main conceptions originated around this ability. It also reasons about the relevance of scaffolding it in future teachers, through conscious and progressive instances throughout the course of Higher Education. In addition, through a historical review of the concept of Reflective Thinking, the paper addresses the impact that the development of this skill generates in the professional performance. Specifically, in the transformation of Pedagogical Practices. It is concluded that its approach should provide adequate conditioning in order to promote it at a staggered, permanent, conscious, and planned level. To this end, each Higher Education Institution has the responsibility to implement in its pedagogy programs an efficient and timely sequence of teaching-learning activities oriented to its development.

Keywords: initial teacher training, educational process, teacher reflective thinking, progression of reflexivity, professional performance, pedagogical practices.

Introducción

Desde la década del 90, variadas políticas públicas de mejora se han promulgado en el campo educacional chileno, afectando a todos los niveles e implicando a todos sus actores. No obstante, el eje nuclear de estas se focaliza en el ejercicio pedagógico debido al rol formativo que despliega el profesor al interior de las aulas. Así, el Ministerio de Educación (MINEDUC), en el año 1997 (Decreto con Fuerza de Ley N° 1 - Ley N° 19070), dispuso el programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), con la finalidad de instaurar altos estándares de calidad que acrediten desempeños adecuados de los futuros maestros en los distintos contextos educativos establecidos en el país. En concreto, la implementación de este elemento estratégico pretende que el estudiante de pedagogía obtenga conocimientos, desarrolle habilidades y despliegue capacidades para afrontar su vida profesional.

La orientación modernizadora e instrumental del FFID se plantea desde el MINEDUC (2005) sobre la base de “formar agentes profesionales educados al más alto nivel y en permanente aprendizaje, con capacidad reflexiva y autonomía para enfrentar la contingencia y la diversidad y con un desarrollo personal congruente con la índole humanizadora que su tarea merece” (p. 1). En este sentido, el Pensamiento Reflexivo Docente (PRD) se configura en una acción continua indiscutible que se debe cultivar en los futuros pedagogos, pues permite discernir respecto de ciertas acciones que ocurren en la vida escolar, las cuales se destacan por su trascendencia en el aprendizaje de todo estudiante (Narváez Prosser y Mayor Ruiz, 2020). Además, esta función intelectual superior asume un carácter de mayor profundidad a medida que se progresa en experiencias educativas, por lo cual el proceso de Formación Inicial Docente (FID) debe abordar y orientar su incipiente desarrollo.

León (2014) postula que las Instituciones de Educación Superior (IES) deben asumir el PRD como un objetivo concreto al ser considerado una competencia profesional que los estudiantes desplegarán con el fin de desenvolverse de modo juicioso y racional respecto de ámbitos sociales y morales. Ahora bien, esta destreza “se consigue a través de un proceso consciente de mejoramiento mediante la autocritica dirigida a cómo está pensando uno” (León, 2014, p. 165). Por ende, el desarrollo de esta implica que el proceso de FID permita al estudiantado transitar por diferentes niveles de reflexión y evolucionar a través de sus años académicos.

El presente artículo examina la relación existente entre el PRD y la FID, considerando la transversalidad del desarrollo de este razonamiento para el futuro profesional. Por esta razón, se propone un análisis de corte ensayístico profundizando respecto de cómo la reflexividad impacta en la práctica pedagógica diaria. Asimismo, se resalta el sentido de abordar conscientemente esta capacidad durante todo el transcurso de la educación superior. Para ello, en primer lugar, se comienza con una revisión histórica del concepto de Pensamiento Reflexivo, enfatizando la importancia de autores clásicos basados en la teorización, como sustento necesario de la indagación en torno a sus niveles de desarrollo. En segundo lugar, se pondera la trascendencia de este tipo de competencia para el desarrollo de las Prácticas Pedagógicas y el beneficio para el ejercicio docente al transmitir, transformar, innovar, repensar y adecuar el proceso de enseñanza, analizando críticamente los diferentes factores involucrados que facilitan la comprensión de la realidad en el aula.

Antecedentes sobre la conceptualización del Pensamiento Reflexivo

Los primeros estudios sobre el pensamiento reflexivo en el ámbito educativo son efectuados por el pedagogo, filósofo y psicólogo Dewey (1933), quien señala: “Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends, constitute reflective thought” (p. 118). Esta acción cognitiva diligente, constante, cuidadosa se manifiesta tolerante hacia las diversas convicciones que sustentan saberes y respetuosa frente a los diferentes discernimientos que resultan conclusivos de estos. Así, Dewey (1933) propone que esta actitud se fundamenta al considerar que ella emana en cada sujeto al buscar una solución ante una condición de perplejidad, vacilación o incertidumbre. Este proceso (Tabla 1) implica una serie de cinco etapas unidas y enlazadas:

Tabla 1.

Proceso de construcción Pensamiento Reflexivo.

Ciclo	Acción
1	Concebir posibles sugerencias o soluciones ante una situación dificultosa, un incidente complejo o un problema delicado.
2	Definir inconveniente; especificar circunstancia; establecer elementos involucrados; determinar posibles efectos.
3	Investigar, rastrear y emplear una hipótesis preliminar. Con esta se inicia y conduce la observación y otras acciones que recaban información neutral.
4	Racionalizar ideas considerando: acontecimientos, antecedentes, vivencias precedentes.
5	Comprobar hipótesis estipulada implementando un plan de acción.

Nota: Elaboración propia. Información extraída de Dewey (1933).

Respecto de las cinco fases propuestas por Dewey en el año 1933, Ortiz (2021) señala que estas carecen de una secuencia fija e invariable, ya que en el transcurso de la gestación del pensamiento reflexivo, una proposición se precisa, completa, grada y perfecciona; convirtiéndose, incluso, en un nuevo planteamiento o hipótesis. Además, “una fase también se puede ampliar generando sub-fases en atención a la complejidad del problema; también puede surgir una sexta fase donde se analice una visión del futuro, un pronóstico frente a alguna posible experiencia ulterior” (Ortiz, 2021, p. 45). Por consiguiente, es imprescindible que la FID brinde a los futuros maestros diversas posibilidades de analizar (reflexionar) resultados positivos y negativos al plantear soluciones a una problemática. Este reconocimiento exhaustivo, comprensivo, recursivo les permitirá formular y reformular pensamientos en búsqueda de mejores opciones al momento de enfrentar una nueva situación incierta en el aula.

Ejercer la pedagogía requiere que el PRD se transforme en oportunidades de redefinición de las prácticas de enseñanza y de progresos respecto de las dificultades cotidianas que surgen en la interacción profesor-comunidad. De esta manera, una investigación educativa constante en torno al propio quehacer es fundamental, pues origina un conocimiento real acerca de cómo, dónde, y con quiénes se está trabajando. La búsqueda firme y tenaz es rescatada por Burton et al. (1969) al determinar que “reflexionar significa buscar pruebas adicionales, nuevos datos, que desarrollen la su-gestión y la confirmen o hagan evidente su carácter absurdo o improcedente” (p. 11).

En vías de un alcance práctico, Habermas (1982) relaciona los conceptos de razón y reflexión con la capacidad de utilizar el contexto natural-social. Así, en la FID, pensar con detención debe transformarse en una labor permanente provocada por intereses emancipatorios que provienen de la autonomía y la responsabilidad de los sujetos, ambas alcanzadas desde el autoconocimiento y el ambiente o entorno. La

reflexividad sobre los procesos de enseñanza se debe abordar y articular en conjunto con otras capacidades (genéricas, transversales, disciplinares, profesionales) que contribuyan a enfrentar disyuntivas y decidir actividades en correspondencia con el contexto. El objetivo es obtener efectos positivos en el aprendizaje del estudiantado al comprender la propia enseñanza, analizar la realidad compartida en el aula y cuestionar el saber particular. Este alcance permite formar futuros docentes más críticos y menos técnicos a la hora de indagar en sus modos de proceder.

Un maestro reflexivo se suele caracterizar por poseer una naturaleza energética, variable, vacilante y perturbadora, la cual le permite sostener una mirada atenta durante y después de que se ha materializado el proceso de enseñanza en una sala de clases. En consecuencia, su postura es descrita por Schön (1987). Este filósofo y profesor universitario de planificación urbana en educación superior, determina dos enfoques de reflexión (Tabla 2) desde el ámbito de la profesionalización, es decir, “en torno a la praxis de los profesionistas” (Ramos, 2013, p. 30):

Tabla 2.
Tipos de Reflexión

Enfoque	Definición
En la acción o Desde la acción	Reflexión efectuada durante el curso de la praxis. Mientras la acción se realiza, ésta se cuestiona, problematiza e indaga críticamente con el fin de ampliar la perspectiva inicial de abordaje. Este cuestionamiento permite adaptar y adecuar diversos planteamientos.
Sobre la acción o Sobre la reflexión en la acción	Reflexión ejecutada después de consumada la praxis, es decir, la acción es el objeto nuclear del conocimiento. En este sentido, se requiere de retrospectión para visualizar aquello que ha ocurrido, aquello que se ha realizado o aquello que se pretendió desarrollar. Esta conducta enfrenta acción y teoría con el propósito de establecer significado a lo vivenciado.

Nota: Elaboración propia. Información extraída de Schön (1987).

Años más tarde, en 1998, a partir de lo observado en programas universitarios de arquitectura, agronomía, ingeniería, diseño, entre otras, Schön estipula y desarrolla la noción de práctica reflexiva:

Cuando un profesional reflexiona desde y sobre su práctica, los posibles objetos de su reflexión son tan variados como los tipos de fenómenos ante él y los sistemas de saber desde la práctica que él les aporta. Puede reflexionar sobre las normas y apreciaciones tácitas que subyacen en un juicio, o sobre las estrategias y teorías implícitas en un modelo de conducta. Puede reflexionar sobre los sentimientos respecto de una situación que le ha llevado a adoptar un curso particular de acción, sobre la manera en la que ha encuadrado el problema que está tratando de resolver, o sobre el papel que ha construido para sí mismo dentro de un contexto institucional más amplio (Schön, 1998, p. 67).

En el caso de los profesionales de educación, los aspectos y los núcleos posibles de reflexionar son variados y complejos. Por ejemplo, Torres et al. (2020) señalan: saberes generales y disciplinares que despliegan los maestros; selección cuidadosa de contenidos; formas de enseñar; materiales que se desarrollan e implementan; características de los estudiantes (fortalezas, debilidades); abordaje de los intereses del alumnado; dominio del grupo curso con sus factores asociados; implementación de la evaluación formativa y sumativa; propio sistema de creencias y valores sobre el actuar. Ante esta multiplicidad de elementos, la FID debe andamiar la práctica reflexiva, pues un futuro pedagogo debe ser capaz de establecer conscientemente todo aquello que implica su quehacer a nivel cognitivo, lo cual impacta en los procesos referidos a planificación de actividades y evaluación de aprendizajes (Medina et al., 2017).

Concretar el andamiaje del PRD en FID requiere acrecentar, intensificar y reforzar didácticas que promuevan una perspectiva crítica ascendente, la cual plantee semestre a semestre nuevos aspectos por calibrar. Esta acción, al ser continua, constante, y metódica, logra conocimientos al establecer vínculos entre teoría y praxis que evolucionan en profundidad durante el transcurso de la actividad académica. De esta forma, se ratifica que “la reflexión crítica no es una habilidad intuitiva, y el desarrollo del pensamiento reflexivo hay que fomentarlo en espacios educativos adecuados” (Sabariego Puig et al., 2019, p. 816). Resulta relevante establecer con claridad el punto de partida de esta competencia a desarrollar, pues ello permitirá configurar objetivos y metas que se deben alcanzar al terminar la educación superior.

Progresión por niveles del Pensamiento Reflexivo Docente

Desplegar la competencia de PRD en FID origina la interrogante referida a ¿qué niveles se reconocen y promueven de principio a fin en la configuración de los estudiantes de pedagogía? Diversos son los autores que han explorado parámetros para identificar el desarrollo de la reflexión. En este proceso, diferentes niveles son propuestos por Van Manen (1977); Zeichner y Liston (1996); Larrivee (2008); Farrell (2016), y Díaz Suazo (2021).

Van Manen (1977) diferencia tres categorías jerárquicas en el proceso reflexivo que los docentes deben efectuar al realizar elecciones sobre diversas opciones de desempeño. Así, se visualizan los niveles:

1. Técnico: las resoluciones adoptadas no contemplan el entorno de la comunidad educativa; sin embargo, se aplican saberes, supuestos teóricos y técnicas. “El foco está puesto solo en la eficiencia y eficacia de los medios utilizados para alcanzar ciertos fines” (Jarpa Azagra et al., 2017, p. 166).
2. Práctico: las decisiones aplicadas no consideran los efectos educativos, pues las prácticas se enfocan en el logro de los objetivos y la revisión de las conductas (experiencias, creencias, juicios, propósitos, etc.). Jarpa Azagra et al. (2017) establecen que, en este tipo de reflexión, “se reconoce que existe una negociación de los significados que se ponen en juego en el proceso de aprendizaje y, por lo mismo, el lenguaje adquiere una importancia relevante para este nivel” (p. 166).
3. Crítico: las determinaciones emprendidas radican en un análisis crítico de las instituciones educativas y los criterios morales-éticos sobre la acción pedagógica. Jarpa Azagra et al. (2017) exponen que estos parámetros están “relacionados con una perspectiva histórica, social y política de los fenómenos implicados” (p. 166).

Zeichner y Liston (1996) proponen una escalada donde el conocimiento y la comprensión de la relación teoría-práctica desempeñarán un punto de inflexión. Así, sobre la base espiral de la actividad educativa, se determinan cinco dimensiones de reflexión docente:

1. Reflexión Rápida: sucede de forma automática mientras el docente está efectuando la acción pedagógica. “This choice is practically automatic. It does not involve a great deal of thought to make the decision” (Bailey, 2012, p. 25). Por consiguiente, según Díaz Suazo (2021), esta deliberación se caracteriza por ser mental y silenciosa, es decir, personal y privada.
2. Reflexión Reparadora: ocurre mientras el profesor está realizando la acción pedagógica, pues “while we are teaching, we are aware that some adjustment may be needed, and we think about what to do” (Bailey, 2012, p. 25). Así, en esta ocasión, se efectúa un breve alto en la acción con la finalidad de reflexionar conscientemente respecto de la circunstancia emergente. En este proceso, se contempla el ambiente y se examina a los participantes para comprender a cabalidad la situación (Díaz Suazo, 2021).
3. Revisión: acontece luego de sucedido el quehacer pedagógico y, por lo tanto, se realiza reflexión sobre la práctica buscando progresar en el avance de los estudiantes y del currículo. “In review, teachers think about, discuss, or write about their teaching or the students’ learning” (Bailey, 2012, p. 25). Por ello, los razonamientos se expresan lingüísticamente usando el relato de lo ocurrido (Díaz Suazo, 2021).
4. Investigación: acaece después de ocurrida la actividad docente, involucrando reflexión sobre la práctica; sin embargo, “It is a more systematic type of reflection on action which involves a long-term process of collecting data over a period of time” (Bailey, 2012, p. 25). Según Díaz Suazo (2021), esta dimensión es desarrollada, generalmente, por docentes que materializan proyectos de investigación, ya que se requiere de una indagación consciente para respaldar la práctica en la teoría.

5. Reformulando y Re-teorizando: sobreviene posterior a la ejecución de la tarea docente, por lo cual implica una reflexión sobre la práctica que puede continuar durante años. “This dimension involves making connections to others’ work and may involve attending conferences, reading professional books and academic journals and so on” (Bailey, 2012, p. 25). Por esta razón, este tipo de reflexión se califica como más abstracta y rigurosa que las anteriores, ya que los profesores examinan sus acciones bajo la visión de teorías (Díaz Suazo, 2021).

Larrivee (2008) diseña una escala de reflexión docente que cuenta con cuatro niveles:

1. Pre-reflexión: reacción automática, rutinaria y sin respaldo de evidencia o experiencia ante hechos ocurridos en el aula (Díaz Suazo, 2021). Estos son comprendidos como sucesos puntuales aislados sin relación con otras situaciones (Salinas et al., 2017).
2. Reflexión superficial: revisión de las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar fines predeterminados. Las convicciones y los posicionamientos acerca de las prácticas de enseñanza son coherentes con la evidencia de la experiencia, pero no se respaldan en teorías (Díaz Suazo, 2021). Producto de lo expuesto, “el profesor identifica diferencias entre sus estudiantes y es capaz de acomodarse a ellas” (Salinas et al., 2017, p. 292).
3. Reflexión pedagógica: análisis de la práctica pedagógica que involucra un elevado nivel de reflexión sobre los objetivos educativos. Este examen se sustenta en un marco conceptual pedagógico, saberes didácticos, conclusiones de estudios educativos, teorías que subyacen a los enfoques de enseñanza y conexiones entre fundamentos y ejercicio en la sala de clases (Díaz Suazo, 2021). Por esta razón, el docente permanentemente piensa en “cómo sus prácticas de enseñanza afectan el aprendizaje de los alumnos y en cómo expandir las experiencias de aprendizaje” (Salinas et al., 2017, p. 292).
4. Reflexión crítica: examen analítico sobre los factores sociales, políticos, morales, éticos y las consecuencias de estos en la práctica pedagógica. El énfasis se focaliza en el contexto y el escenario en el que se desarrolla una intervención docente. Desde esta perspectiva, se manifiesta investigación y juicio deliberado respecto de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de pensamiento (Díaz Suazo, 2021).

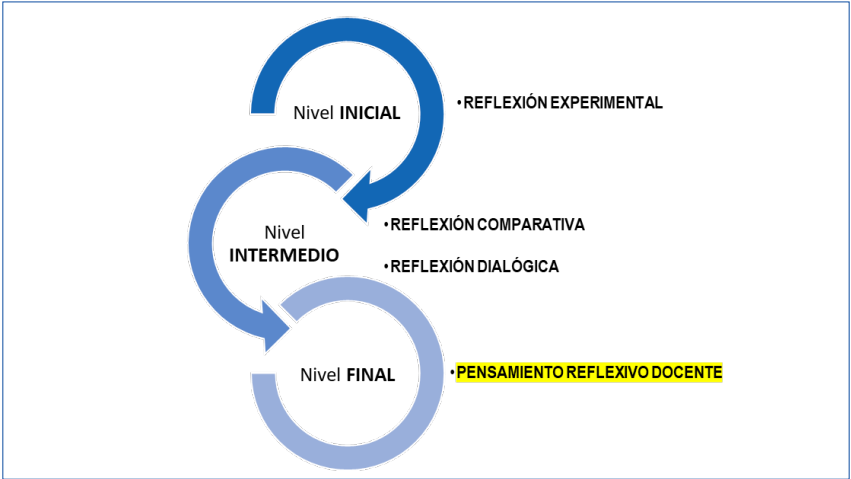
Farrell (2016), a partir de la revisión de 116 estudios publicados entre los años 2009-2014, formula un esquema descriptivo estableciendo cinco etapas de la práctica reflexiva:

1. Filosófica: Comprensión de cuál es el fundamento de la práctica del profesor por medio de la reflexión. Esta acción se encontraría vinculada a la conciencia de quiénes son y quieren ser como educadores, es decir, la definición de la identidad profesional docente (Lara Subiabre, 2019).

2. Principios: Supuestos, premisas, convicciones, enfoques y nociones respecto del proceso aprendizaje-enseñanza. Estas creencias fundamentan y respaldan las determinaciones docentes (Lara Subiabre, 2019).
3. Teorías: Conocimientos empleados con el propósito de justificar cómo se debe enseñar. En diversas ocasiones, estos preceptos se construyen a partir de la práctica y, por ello, se denominan teorías no oficiales o en uso (Lara Subiabre, 2019).
4. Práctica: Acciones que se realizan y pueden ser observadas (Lara Subiabre, 2019).
5. Más allá de la práctica: Impacto o consecuencias sociales, políticas, culturales y morales originadas por las acciones de enseñanza y que requieren de conciencia por parte del docente (Lara Subiabre, 2019).

Los diversos modelos expuestos sostienen niveles de PRD que presentan en común una visión ascendente, es decir, el punto de partida es un plano concreto y la meta, una perspectiva abstracta y crítica. Así, se observa, a la base, una posición que no visualiza discriminación de causas y consecuencias; en el extremo superior, un escalafón asentado en la comprensión de un fenómeno en su totalidad, considerando diversas acciones y el efecto de ellas. Ahora bien, estos niveles de reflexión (Van Manen, 1977; Zeichner y Liston, 1996; Larrivee, 2008; Farrell, 2016) son el fundamento de la propuesta elaborada por Díaz Suazo en el año 2021. Esta iniciativa proyecta una concreción real a través de un ciclo de tránsito progresivo de avance curricular en la FID.

Figura 1.
Progresión del PRD en FID.



Fuente: Elaboración propia. Información extraída de Díaz Suazo (2021)

El planteamiento de Díaz Suazo (2021), referido al despliegue de la competencia reflexiva, se organiza en tres niveles (inicial, intermedio y avanzado) asociados a ciclos formativos (semestres) de una carrera pedagógica:

1. Nivel Inicial - reflexión experimental - primer ciclo: en este estadio de FID, entre el primer y el segundo semestre formativo, los estudiantes desarrollan un pensamiento con elementos de carácter descriptivo, de carácter individual. Las evidencias de este tipo de reflexión se pueden observar tanto de forma verbal como escrita. El cuestionamiento central es su rol como estudiante de pedagogía, su vocación y sus creencias (Díaz Suazo, 2021).
2. Nivel intermedio - reflexión comparativa - segundo ciclo: durante el tercer y cuarto semestre, el pensamiento reflexivo del alumnado continúa con aspectos de tipo descriptivo, pues identifican la observación como táctica para reflexionar. Se incluye la confrontación entre situaciones prácticas reales y otras simuladas. Asimismo, el estudiante va incorporando en su reflexión ideas fuerza sobre las situaciones visualizadas. En esta fase, el proceso es individual y entre pares (cooperativo), como estrategia reflexiva. Las principales temáticas de cuestionamientos son los cometidos o quehaceres profesionales del profesor y los distintos papeles que este cumple dentro de la sala de clase (Díaz Suazo, 2021).
3. Nivel intermedio - reflexión dialógica - tercer ciclo: durante el quinto y sexto semestre, el estudiantado despliega una reflexión desde los constructos teóricos que han sido dados en la formación tanto disciplinar como pedagógica. Principalmente, el proceso de cuestionamiento es de tipo dialógico, pues se establece en momentos de trabajo colaborativo entre pares, también junto con el tutor de la institución educativa (escuela, colegio, liceo, instituto, etc.) y con el académico encargado del acompañamiento en las prácticas intermedias. Por lo anterior, el cuestionamiento o indagación reflexiva es realizada desde las experiencias reales y propias frente a un grupo curso, así como sobre el análisis de las decisiones que se toman como asistente del profesor de aula (Díaz Suazo, 2021).
4. Nivel final - Pensamiento Reflexivo Docente - cuarto ciclo: durante el séptimo y octavo semestre se constituye la última etapa de la reflexión. En esta fase del proceso, el docente en formación se sitúa como protagonista, pues asume una responsabilidad mayor durante la praxis. El cuestionamiento y el análisis se centran sobre su rol como docente, observando su quehacer pedagógico y extrayendo conclusiones sobre la toma de decisiones propias en aula. Ello, junto con los referentes teóricos que sustentan su actuar. Además, un eje de cuestionamiento es la identificación de situaciones problemáticas y la búsqueda de soluciones que pueden plantearse para ser investigadas (Díaz Suazo, 2021)

A partir del modelo diseñado por Díaz Suazo (2021), es posible sostener que, durante el proceso de despliegue y desarrollo del PRD en el futuro maestro, se vuelve fundamental relacionar una serie de elementos como: conocimientos propios correspondientes a un área de saber; habilidades individuales que le facultan en la indagación; actitudes que se integran a las características personales (capacidades, personalidad,

aptitudes y/o motivación). Un estudiante de pedagogía debe comprender que no basta con detentar y ostentar el conocimiento disciplinar a base de actividades puntuales, transmitir contenidos alojados en un programa de estudio, precisar resultados de aprendizaje ni conseguir indicadores de logros satisfactorios (Domingo, 2021). Esta tarea en FID se asume modelando profesores activos en cuanto a la construcción de su saber profesional, es decir, capacitados para pensar, confeccionar y adaptar estrategias didácticas-metodológicas innovadoras acordes a la realidad en la que se desenvuelven. Alcanzar un alto nivel reflexivo se transforma en un reto para la FID. Un primer aspecto por considerar es la posibilidad de hallar estudiantes de pedagogía con sentimientos de satisfacción y complacencia frente a sus propias conductas sin evaluar la pertinencia de estas. Según Perrenoud (2011), estos alumnos traspasan la responsabilidad de sus acciones a otros y, por ello, no se posicionan en un nivel intermedio de pensamiento reflexivo. Asimismo, Rufinelli (2018) expone la existencia de un bajo grado de reflexividad en futuros docentes, el cual se caracteriza por sustentarse sólo en descripciones carentes de saberes abordados durante los años de la formación académica. Un escaso desarrollo de PRD en FID trasciende esta etapa y se perpetúa más allá de ella, es decir, impacta negativamente en el actuar de un educador en ejercicio laboral. Este antecedente, en alguna medida, explicaría los resultados de la Evaluación Docente (ED), la cual es aplicada desde el 2004 a los profesionales de pedagogía insertos en el sistema municipal escolar chileno (Ley 19.961, 2004). Los datos entregados por la ED demuestran que el profesorado presenta impedimentos para reflexionar, específicamente, sobre: cuánto contribuyen sus determinaciones pedagógicas en los logros de sus estudiantes y cuál es la relevancia en el aumento del aprendizaje de una retroalimentación pertinente, puntual y precisa (Roberts-Sánchez et al., 2019). Un segundo factor desafiante es el desarrollo del PRD que cada IES, autónomamente, decide implementar en sus programas de pedagogía. Más allá del modelo por niveles determinado por una casa de estudio u otra, lo relevante es planificar actividades de enseñanza-aprendizaje orientadas a la reflexividad. Estas deben establecerse bajo condiciones que permitan al futuro docente adquirir conciencia respecto de lo que expresa y realiza (González-Moreno, 2012). Así, este proceso cognitivo, guiado por un conjunto de actitudes personales, debe acompañarse sistemáticamente por la acumulación de información objetiva sobre la praxis. El PRD se relaciona con la ejecución de una acción que involucra conocimientos, los cuales deben adecuarse al contexto. Ante esta relación dialéctica, se requiere enlazar concepciones y planteamientos que faciliten la comprensión respecto de cómo se ejecutan concretamente las prácticas de enseñanza-aprendizaje:

Si la teoría educativa es el conocimiento formal sobre la educación y la práctica es la actividad a enseñar, podemos decir que existe un complemento en el cual la primera nutre y enriquece a la segunda, al tiempo que los nuevos saberes prácticos se cristalizan en categorías y reflexiones que pasan a formar parte del corpus teórico, servirán de punto de partida a nuevas prácticas (Perrupato, 2020, p.122 - 123).

El andamiaje del Pensamiento Reflexivo Docente en las Prácticas Pedagógicas

Las variadas acciones efectuadas por los docentes al impartir, reformar, ahondar y adaptar un proceso de enseñanza, reflexionando respecto de los diversos elementos que intervienen en éste, constituyen la denominada Práctica Pedagógica. Esta permite la identificación del conocimiento requerido para actuar significativamente y la comprensión en profundidad de la realidad considerando sus diversas perspectivas. Al respecto, Tamayo Garza (2017) establece tres dimensiones pedagógicas (Tabla 3) que un docente debe considerar al interactuar en el aula.

Tabla 3. Dimensiones de la Práctica Pedagógica.

MACRO- PEDAGÓGICA	Ámbito sociocultural y político de la educación
	❖ Principios y fines educativos explícitos en la Constitución • Modelo pedagógico y curricular en los planes y programas de educación ❖ Enfoque pedagógico asumido por el docente ❖ Teorías explícitas que operan en la práctica del proceso enseñanza-aprendizaje
MESO- PEDAGÓGICA	Contexto institucional
	❖ Condiciones materiales ❖ Ámbito social-cultural Trabajo Cotidiano ❖ Gestión educativa • Acciones de organización • Actividades reglamentarias ❖ Gestión pedagógica • Acciones enseñanza-aprendizaje • Previas (planificación didáctica) • Interacciones con estudiantes

MICRO- PEDAGÓGICA	Identidad Docente ❖ Historia individual ❖ Interacción e interpretación del mundo ❖ Pensamientos ❖ Percepciones ❖ Normas ❖ Valores ❖ Saberes ❖ Conocimientos ❖ Capacidades ❖ Habilidades cognitivas ❖ Habilidades sociales ❖ Habilidades emocionales
	Docente sujeto histórico-psico-social ❖ Biografía individual ❖ Historia de las prácticas sociales de la escuela ❖ Historia de las prácticas educativas de la escuela

Nota: Elaboración propia. Información extraída de Tamayo Garza (2017).

Las tres dimensiones expuestas “interferirán en la acción pedagógica en función del contexto mismo y de la dinámica escolar concreta y la forma en que el/la docente se incorpore a éstas últimas” (Tamayo Garza, 2017, pp. 7-8). Así, la interdependencia entre teoría-praxis es innegable, pues, en educación, el “saber” requiere el “saber hacer” en contexto. Los conocimientos que un profesor posee se incrementan a partir de una experiencia real en el aula; un ejercicio concreto en un escenario educativo acrecienta las perspectivas sobre cómo transposicionar didácticamente conceptos, ideas, planteamientos, principios, etc. En consecuencia, la FID debe establecer esta conexión de forma transparente. Torres Cañizález (2015) destaca el hecho de que:

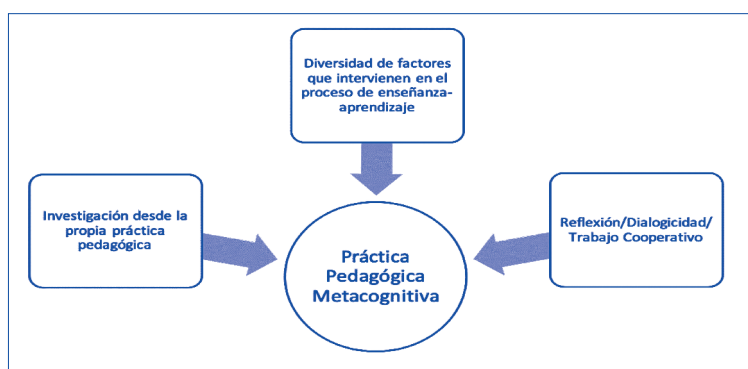
La formación de un profesor requiere una clara integración de la teoría con la práctica, no tanto por la tradicional aspiración de que la teoría ilumine la práctica, sino para que, a partir de la reflexión sobre la práctica, se pueda construir teoría. Así, la práctica debe constituirse en un referente, en un eje conductor de la formación de docentes, la base sobre la cual tendrían que estructurarse los planes de formación (p. 50).

La instrucción de profesores competentes para la actividad profesional se logra en FID efectuando un ejercicio constante de cuestionamientos y juicios, analizando y reflexionando en torno a cada dimensión entrelazada en la Práctica Pedagógica. Lin et al. (2005) ratifican la influencia de variados factores (emocionales, sociales, curricu-

lares, económicos, culturales, éticos, morales, intelectuales) en un proceso enseñanza-aprendizaje, los cuales exigen al profesor replantearse a sí mismo y a su contexto *in situ* y *a posteriori*. Por esta razón, Pájaro-Manjarrés (2020) evidencia que investigar sobre “qué hacer” y “cómo actuar” se concibe como una actividad metacognitiva (Figura 2) en constante adaptación.

Figura 2.

Práctica Pedagógica Metacognitiva.



Fuente: Pájaro-Manjarrés, 2020, p.141

En FID, se requiere que el futuro profesor adquiera conciencia de los procesos cognitivos propios (percepción, atención, comprensión y memoria) así como de sus estrategias cognoscitivas (preparación, confección, estructuración, instrucción). Estos discernimientos son fundamentales para asociarlos con las acciones perpetradas en el aula, pues, por medio de ellos, se efectúa una reconceptualización de la labor del pedagogo y del propio rol en la construcción del conocimiento. Este despliegue de PRD asociado a la Práctica Pedagógica, de acuerdo con Sepúlveda Parra et al. (2017), conduce a los nuevos profesores a observar y analizar sus prácticas considerando que ellas implican partir desde un saber, un saber hacer y un saber ser. Asimismo, canaliza razonamientos sobre las situaciones de enseñanza, es decir, el modo de enfrentar su actuar en el aula y las dificultades que emergen en el aprendizaje de los estudiantes.

La reflexividad ligada a la Práctica Pedagógica en FID fomenta e impulsa que el futuro docente desee, por una parte, auto-observar y analizar sus propios requerimientos junto con las necesidades e intereses de su estudiantado; por otra, aspire a aprender nuevos procedimientos, didácticas, metodologías, técnicas y estrategias para materializar sus clases. De esta forma, surgen múltiples cuestionamientos que

conducen este proceso, entre ellos: ¿qué competencias docentes poseo? (conocimiento de la materia, dominio de los contenidos, estilo de enseñanza) - ¿cuáles son las condiciones materiales y de organización que requiero? (institucionales y propias) - ¿cuáles son las características de los estudiantes a quienes enseño? (emocional, social, cultural, entre otros) - ¿qué tipo de motivación tienen los estudiantes frente al contenido que pretendo enseñar? (intrínseca / extrínseca). Al respecto, Domingo y Gómez (2014) destacan un desarrollo de PRD en FID orientado sobre sí mismo, los demás y el entorno. Este se fundamenta o contrasta con la teoría, mientras se levanta, construye y edifica por medio de las Prácticas Pedagógicas vivenciadas en diversos centros educativos. La unión que se logra entre suposiciones y praxis profesionaliza la acción docente al adquirir un conocimiento práctico en el aula y al efectuar la gestión de esta, aprendiendo a ser, hacer y actuar con visión de agente de cambio.

Conclusiones

El concepto de pensamiento reflexivo se comienza a proyectar a partir de lo postulado por Dewey en la década del 30. Su planteamiento se sustenta en la curiosidad e investigación de soluciones ante una situación problemática, logrando así alguna meta, resultado o acción. Schön, 50 años después, profundiza en dos tipos de reflexión y estipula el concepto de práctica reflexiva. En el ámbito educativo, actualmente, la reflexividad o PRD (Pensamiento Reflexivo Docente) se configura en Chile como una competencia a desarrollar y andamiar durante toda la FID (Formación Inicial Docente) porque resulta un eje transformador de la Práctica Pedagógica y del desempeño profesional del futuro maestro..

De acuerdo con Páez Sánchez y Puig Rovi (2013), es fundamental destacar que el PRD ilumina acontecimientos, sucesos atrayentes o trascendentes, los cuales permiten pensar sobre aquello que se postula, expone y demanda. El fin consiste en “obtener aprendizajes que permitan entender y actuar mejor en la realidad, dar sentido a lo vivido y abrirse a experiencias de mayor profundidad” (Páez Sánchez & Puig Rovi, 2013, p. 17). De este modo, cada vivencia en el aula, a través del tiempo, articula reflexividad sistemáticamente como mecanismo de autoconocimiento e investigación.

Los antecedentes presentados revelan la importancia de abordar el PDR en FID progresivamente o por niveles ascendentes. De modo pausado, un futuro profesor aprende a meditar sobre su quehacer y a realizar modificaciones, alcanzando concreciones específicas durante los semestres del proceso cuando se cursan asignaturas de Práctica Pedagógica. Dichas instancias formativas representan los primeros contactos con el posterior desempeño profesional “cuando se inician esas dialécticas entre “el pensar y el hacer”, entre “la teoría y la práctica”, situaciones que favorecen el surgimiento de la práctica reflexiva” (Ruiz-Bernardo et al., 2021, p. 98). En este sentido, es indiscutible que esta relación teórica-práctica posibilita a un docente replantear y reformular todo su dominio al concebir el saber desde una reflexión sistemática y compartida (Rufinelli, 2018).

Alcanzar un alto nivel de PRD constituye un reto para la FID por dos razones. En primer lugar, el alumnado de pedagogía tiende a visualizar sus propias conductas sin

evaluar la pertinencia de estas, por lo que se concuerda con Perrenoud (2011) al respecto, ya que no logran posicionarse en un grado intermedio de reflexión. Este mismo dilema lo indica Rufinelli (2018), quien señala una baja calidad de reflexividad en los futuros docentes, por sustentarse sólo en descripciones desprovistas de abordaje teórico. Este escaso desarrollo de PRD en FID trasciende la etapa formativa y se instala en el educador en ejercicio; muestra de ello, según Roberts-Sánchez et al. (2019), son los resultados de la Evaluación Docente (ED), aplicada a profesores que se desempeñan en el sistema escolar chileno. En segundo lugar, el plan de trabajo del PRD que cada IES decide implementar en sus programas de pedagogía es considerado clave en el desarrollo de esta competencia profesional. Independiente de la elección que una u otra universidad determina como modelo estratificado a instaurar, lo importante es efectuar acciones de enseñanza-aprendizaje dirigidas a la reflexividad, pues:

Las evidencias son todavía incipientes respecto a los modos en que se logra alcanzar formas de pensamiento reflexivo a nivel crítico o transformador, y escaso abordaje respecto del modo en que la reflexión sobre la experiencia se convierte en conocimiento profesional y se traduce en mejores prácticas pedagógicas (Rufinelli, 2018, p. 61).

En consecuencia, más allá de las configuraciones seleccionadas y las constataciones positivas que estas tengan en el despliegue del PRD, significativo es establecer de modo formal y responsable el despliegue de esta competencia. Esta es la base para cimentar las condiciones que permitirán al docente en formación adquirir un nivel de cuestionamiento adecuado (González-Moreno, 2012) al estimar todas las dimensiones involucradas en la Práctica Pedagógica. Pensar la reflexividad desde este escenario es considerar conjuntamente la propuesta planteada por Díaz Suazo (2021) y el esquema metacognitivo propuesto por Pájaro-Manjarrés (2020), los cuales resultan esclarecedores para guiar y andamiar este proceso cognitivo con las acciones en contexto educativo realizadas al cursar la FID.

Un PRD avanzado surge en conexión con la progresión por ciclos formativos en FID y la profundidad que adquiere cada nueva instancia de Prácticas Pedagógicas. Ante un hecho discutible o dudoso, surge la necesidad de investigar desde el propio actuar en relación con aspectos macro-pedagógicos, meso-pedagógicos o micro-pedagógicos. La reflexividad, abordada escalonadamente a nivel experimental, comparativo, o cooperativo y dialógico, decanta en un PRD contextualizado, consciente y estable.

Finalmente, cabe destacar que la profundidad reflexiva lograda por los futuros profesores depende, por un lado, del nivel alcanzado en su proceso de formación; por otro, del desarrollo durante su ejercicio profesional. Debido a ello, en FID se debe propiciar un acondicionamiento adecuado y andamiado del PRD con el fin de promoverlo en forma permanente y planificada. Un maestro reflexivo debe estar en constante aprendizaje, superando las habilidades y competencias adquiridas en la universidad, tratando de ir más allá, a modo de lograr intercambios desde una formación permanente a través de una investigación constante. Dicha indagación persistente será la que lo nutra y enriquezca, al tiempo que lo ayude a ser un agente de cambio, alcanzando tanto un crecimiento personal como laboral.

Referencias

- Bailey, K. (2012). Reflective Pedagogy. En A. Burns & J. Richards (Eds). *Pedagogy and practice in second language teaching* (p. 23-29). Cambridge University Press.
- Burton, W., Kimball R., & Wing, R. (1969). *Hacia un pensamiento eficaz*. Troquel.
- Decreto con Fuerza de Ley Nº 1 (1997). *Fija Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado de la Ley Nº 19070 que Aprobó el Estatuto de los Profesionales De Educación y de las Leyes que la Complementan y Modifican*. Diario Oficial de la República de Chile. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=60439&idVersion=2011-05-01>
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educational process*. Heath & Co. Publishers.
- Díaz, Suazo, E. (2021). *El pensamiento reflexivo, una competencia esencial en la formación inicial docente. evidencias de una investigación acción*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Girona]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=301662>
- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 1-21. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Domingo, A., & Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea. [https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/practica%20reflexiva,%20La%20-%20Domingo%20Roget,%20Angels%20subrayado\(Autosaved\).pdf](https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/practica%20reflexiva,%20La%20-%20Domingo%20Roget,%20Angels%20subrayado(Autosaved).pdf)
- Farrell, T. S. (2016). Anniversary article: The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research*, 20(2), 223–247. <https://doi.org/10.1177/1362168815617335>
- González-Moreno, C. X. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 595-617. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3578>
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Jarpa Azagra, M., Haas Prieto, V., & Collao Donoso, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 163-178. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200009>
- Lara Subiabre, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 4-25. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.802>
- Larriee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 9(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- León, F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *Propósitos y Representaciones*, 2 (1), 161-214. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.56>
- Ley 19.961. (2004). Sobre Evaluación Docente. *Diario Oficial de la República de Chile*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=228943>
- Lin, X., Schwartz, D. L., & Hatano, G. (2005). Toward teachers' adaptive metacognition. *Educational Psychologist*, 40(4), 245–255. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4004_6

- Medina, M.S., Castleberry, A.N., & Persky A.M. (2017). Strategies for Improving Learner Metacognition in Health Professional Education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(4), 72-80. <https://doi.org/10.5688/ajpe81478>
- Ministerio de Educación (2005). *Informe Comisión sobre formación inicial docente*. Santiago, Chile: Serie Bicentenario. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=430>
- Narváez Prosser, L., & Mayor Ruiz, C. (2020). Reflexión pedagógica como estrategia didáctica utilizada en la resolución de conflictos por educadoras de párvulos en ejercicio. *Paideia Revista De Educación*, (56), 97-122. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1509/2071>
- Ortiz Ortiz, M. L. (2021). Pensamiento reflexivo en la formación práctica de los maestros. *Revista Boletín Redipe*, 10(4), 42-59. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1248>
- Páez Sánchez, M., & Mª Puig Rovi, J. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 2(2), 13-32. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/370>
- Pájaro-Manjarrés, M. (2020). La práctica pedagógica metacognitiva como categoría emergente en un mundo permeado por la complejidad. *Panorama*, 14(1(26), 134-146. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1484>
- Parrupato, S. (2020). La relación entre teoría y práctica en el campo de la didáctica. Reflexiones preteritas y proyecciones actuales. *Paideia Revista De Educación*, (67), 117-139. <https://doi.org/10.29393/Pa67-4RTPCX0004>
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Ramos, R.F. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Cinzone, Revista de difusión cultural y divulgación académica*, (11), 27-32. <https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzone/article/view/2456/1886>
- Roberts-Sánchez, K., Rodríguez-Gómez, D., & Silva, P. (2019). Saber pedagógico en evaluación del profesorado de escuelas vulnerables de la comuna de Arica y sus demandas a la formación inicial docente. *Paideia Revista De Educación*, (64), 65-95. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/2135/2543>
- Ruffinelli, A. (2018). *Reflexión docente: oportunidades de desarrollo en la formación inicial*. [Tesis doctoral]. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22001>
- Ruiz-Bernardo, P., Mateu Pérez, R., & Baviera Sérico, A. (2021). Investigación Evaluativa sobre un proyecto para favorecer los Niveles de Reflexión en la Formación Docente. *Zona Próxima*, (34), 97-122. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.711>
- Sabariego Puig, M., Sánchez Martí, A., & Cano Hila, A. B. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813-830. <https://doi.org/10.5209/rced.59048>
- Salinas, Á., Chandía, E., & Rojas, D. (2017). Validación de un instrumento cuantitativo para medir la práctica reflexiva de docentes en formación. *Estudios Pedagógicos, XLIII*(1), 289-309. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173553246017>
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Sepúlveda Parra, C., Brunaud Vega, V., & Guíñez Gutiérrez, C. (2017). *Acompañamiento para la reflexión en prácticas pedagógicas: guía práctica para la observación y retroalimentación*. Universidad Católica Silva Henríquez.
- Tamayo Garza, J. (2017). *La práctica pedagógica como categoría de análisis: Acercamientos desde su construcción como objeto de investigación*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE. San Luis, Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1515.pdf>
- Torres Cañizález, P. (2015). La formación de docentes reflexivos: un reto para las universidades en el siglo XXI. *Revista Internacional de Ciencias Humanas*, 4(1), 47-52. <https://doi.org/10.37467/gka-revhuman.v4.735>
- Torres, M., Yépez, D., & Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (10), 87-101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>
- Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(2), p. 205-228. <https://doi.org/10.2307/1179579>
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah.