

# 3

## PENSAMIENTO REFLEXIVO EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE LOS MAESTROS.

## REFLECTIVE THINKING IN PRACTICAL TEACHER TRAINING

**Mary Luz Ortiz Ortiz**<sup>1</sup>

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja Colombia.

<sup>1</sup> Docente adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja, Colombia). Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación. Magíster en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación. Investigadora Grupo Ciencia y Educación en Tecnología e Informática - CETIN. mary.ortiz@uptc.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3706-6188>

## RESUMEN

El pensamiento reflexivo en el marco de la formación práctica de los maestros le permite al sujeto aprender de la experiencia y racionalizar este para aplicarlo en un contexto real. El escrito es el resultado de una tesis doctoral que busca comprender el desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación de los estudiantes de Licenciatura en Informática y Tecnología de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en el escenario de la práctica pedagógica. Presenta la discusión de varios autores frente al pensamiento reflexivo, su formación como una habilidad superior de pensamiento y delibera sobre algunas estrategias para generar una práctica reflexiva que favorezca los procesos de aprendizaje. La investigación tiene un enfoque cualitativo y aplica el método fenomenológico hermenéutico expuesto por Van Manen con el propósito de determinar el sentido pedagógico de los fenómenos educativos vividos por un grupo de estudiantes de décimo semestre de la Licenciatura en Informática y Tecnología durante la práctica pedagógica. Se identificó que este tipo de pensamiento desarrolla habilidades para comunicar, construir, indagar y expresarse, se fundamenta en la curiosidad innata del sujeto y favorece los hábitos de exploración, investigación, capacidad de análisis y disertación sobre los hechos observados; así mismo, varios autores coinciden en que el pensamiento reflexivo se da en distintos momentos o fases, que responden a la situación o contexto del sujeto en formación. El documento concluye con una reflexión sobre la necesidad de estimular el pensamiento reflexivo en todos los niveles de formación.

**PALABRAS CLAVE:** educación, maestro, pedagogía, práctica docente, reflexividad.

## ABSTRACT

Reflective thinking within the framework of the practical training of teachers allows the subject to learn from experience and rationalize that knowledge to apply it in a real context. The writing is the result of a doctoral thesis that seeks to understand the development of reflective thinking in the training of undergraduate students in Computer Science and Technology of the Pedagogical and Technological University of Colombia, in the setting of pedagogical practice. The article presents the discussion of several authors regarding reflective thinking, its formation as a superior thinking skill and deliberates on some strategies to generate a reflective practice that favors learning processes. The research has a qualitative approach and applies the hermeneutical phenomenological method exposed by Van Manen in order to determine the pedagogical meaning of the educational phenomena experienced by a group of students in the tenth semester of the Bachelor of Computer Science and Technology during pedagogical practice. It was identified that this type of thinking develops skills to communicate, construct, inquire and express oneself, is based on the innate curiosity of the subject and favors the habits of exploration, investigation, analysis and dissertation capacity on the observed facts; Likewise, several authors agree that reflective thinking occurs in different moments or phases, which respond to the situation or context of the subject in training. The document concludes with a reflection on the need to stimulate reflective thinking at all levels of training.

**KEYWORDS:** education, teacher, pedagogy, teaching practice, reflexivity.

## INTRODUCCIÓN

El escrito forma parte de la investigación “Pensamiento reflexivo en la formación de los licenciados en informática y tecnología. Caso de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”. El estudio parte del análisis de investigaciones a nivel nacional e internacional, donde se identifica la necesidad de fomentar la reflexividad desde la edad escolar, señalando la importancia de desarrollar pensamiento reflexivo durante la formación inicial de los maestros,

especialmente en la práctica pedagógica, siendo un escenario donde se articula la teoría y la práctica, favoreciendo la posibilidad de resignificar la labor docente desde la experiencia y a vez, promover el ejercicio reflexivo en los estudiantes (Pedemonte, 2009; Tagle, 2011; Calvo & Barba, 2014; Fernández-Fernández et al., 2016; Jarpa, 2017; Vanegas & Fuentealba, 2019). Por otra parte, las recientes políticas del Ministerio de Educación en Colombia (resolución 18583/2017), demandan cambios profundos en la formación de maestros y hace especial énfasis en la práctica pedagógica; situación que implica revisión y ajustes en los planes de estudio de los programas de formación de docentes, siendo pertinente analizar la incorporación de elementos del pensamiento reflexivo, que respondan a las necesidades de formación de los futuros licenciados, a partir de las vivencias en la práctica pedagógica, permitiendo reconstruir sobre la experiencia. De esta manera, se formula la pregunta en torno a ¿cómo se aborda el pensamiento reflexivo en la formación de los licenciados y cómo lo aplican en su práctica pedagógica?

Se presenta una revisión de la fundamentación teórica del pensamiento reflexivo y un análisis en torno a su importancia en la formación de maestros, especialmente en el contexto de la práctica pedagógica, donde el futuro profesor orienta el desarrollo del pensamiento reflexivo en sus estudiantes y a la vez debe reflexionar sobre su quehacer pedagógico. El artículo inicia con el diálogo de varios autores que estudian el pensamiento reflexivo y cómo se forma en el ser humano, luego se exponen resultados a partir de la discusión del concepto de formación, pedagogía y el papel de la práctica pedagógica en la formación de docentes a la luz de la normatividad nacional vigente y la necesidad de generar una práctica reflexiva, que le permita al sujeto aprender de la experiencia y racionalizar ese conocimiento para aplicarlo en un escenario real. Las conclusiones se orientan hacia la necesidad de identificar el sentido pedagógico de los fenómenos educativos desde la experiencia del maestro en formación y la relación entre el pensamiento reflexivo y la práctica pedagógica.

## **PERSPECTIVA TEÓRICA.**

### **Pensamiento reflexivo.**

John Dewey es el principal exponente del pensamiento reflexivo; este filósofo, pedagogo y psicólogo estadounidense se destacó por el tratamiento de una filosofía que integra la teoría y la práctica, la cual aplicó en su propia vida intelectual y política, así como en las reformas educativas de la época. Dewey (1989) afirma que el niño llega al aula de clase inmensamente activo, en este sentido, el papel de la educación es orientar y potencializar los cuatro impulsos innatos: comunicar, construir, indagar y expresarse. Así mismo, hace énfasis en el interés y el desarrollo de habilidades adquiridas en el hogar y el contexto, convirtiéndose en la base fundamental para que el maestro oriente actividades hacia el logro de los objetivos de aprendizaje.

Tener la capacidad de enfrentarse a una dificultad o problema es el inicio de un proceso reflexivo que va más allá de un grupo de ideas. Para Dewey (1989) la reflexión es una estructura consecucional ordenada de ideas, donde una idea es el resultado de la anterior y causa de la siguiente idea. Las ideas se encadenan con el propósito de buscar la mejor solución a la problemática planteada. El proceso de reflexión incluye observación, en algunos casos a través de los sentidos y en otros se recurre al recuerdo de observaciones previas. La reflexión involucra las sugerencias, es decir, los posibles modos de actuar, donde se decide la mejor alternativa, la que tiene mayor probabilidad de dar con una solución favorable; los datos también son indispensables en la reflexión, pues son hechos que se deben interpretar y explicar, las ideas son sugerencias, posibles soluciones a las dificultades que se presentan.

Para Dewey (1989) el pensamiento reflexivo tiene cinco fases: sugerencia, frente a una dificultad la mente busca de forma espontánea posibles soluciones, corresponde a la idea de qué hacer; intelectualización, en esta fase la dificultad se precisa, se define, se localiza, se establecen sus condiciones, dando lugar al auténtico problema, con una connotación intelectual; hipótesis, al definir una dificultad se tiene una mejor idea del tipo de solución que se requiere, la comprensión del problema permite corregir, modificar o ampliar la sugerencia inicial, dando lugar a la hipótesis; razonamiento, este depende de los conocimientos disponibles en la mente, basados en la experiencia previa, en la educación especial del sujeto de investigación y del contexto (estado cultural y científico de la época y el lugar), el razonamiento ayuda a ampliar el conocimiento, además de aplicar los saberes ya conocidos, facilitar su comunicación y compartirlo como un recurso abierto.

La fase cinco es la comprobación de hipótesis, corresponde a la corroboración experimental o comprobación de la idea para determinar si sus resultados son los esperados teóricamente, si se comprueba que los resultados racionalmente deducidos coinciden con los obtenidos en la experimentación, se llega a una conclusión, si no coinciden, entonces la idea es refutada, sin embargo, igualmente se aprende, siempre y cuando sea un fracaso mediante el ejercicio del pensamiento.

Cabe destacar que en el desarrollo del pensamiento reflexivo la secuencia de las cinco fases no es fija, a medida que se avanza en el conocimiento se perfecciona la formación de una sugerencia y en consecuencia, su transformación de idea conductora a hipótesis; por otra parte, una fase también se puede ampliar generando subfases 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.

El concepto de “curiosidad epistemológica” propuesto por Freire (1987) considera que la curiosidad parte del sentido común, y a través de la relación de los saberes fundamentales y la experiencia social de los estudiantes, suscita una curiosidad crítica metodológicamente rigurosa. Se encuentra estrechamente vinculado con el pensamiento reflexivo expuesto por Dewey (1989), donde se parte de la “sugerencia” como la habilidad de proponer de forma espontánea posibles soluciones a los problemas, luego intelectualización, aquí pasa de ser un acto de curiosidad a un proceso más complejo donde se cimienta el problema y se le da un rigor científico. La curiosidad es una estrategia inmersa en el pensamiento reflexivo, que lleva al estudiante a cuestionarse, fortalecer su capacidad crítica, comparar, comprobar, crear y aprender.

En el recorrido histórico de autores que estudian el pensamiento reflexivo se encuentra Meichenbaum (1977), quien presenta estrategias de entrenamiento conductual cognitivo para robustecer el proceso de enseñar a pensar. Dentro de las estrategias se considera primordial el lenguaje interior conformado por el lenguaje verbal y las imágenes mentales, que a la postre conforman las estructuras cognitivas, es el encargado de regular el pensamiento y la conducta. Meichenbaum (1977) establece que las dificultades en el control de los metaprosesos es la causa de los problemas en el aprendizaje. El autor presenta su teoría del lenguaje interior que enmarca en cinco pasos metodológicos: modelado cognitivo, guía externa manifiesta, autoguía manifiesta, autoguía manifiesta atenuada y autoinstrucción encubierta.

Para Schön (1988) el pensamiento reflexivo se presenta en dos momentos: reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. El primero corresponde al proceso en el que el conocimiento asimilado se hace explícito, se analiza y se comprueba a través de acciones definidas, donde están las estructuras teóricas del sujeto con los problemas que debe enfrentar en la realidad. Por su parte, la reflexión sobre la acción se refiere al análisis que hace el sujeto, posterior a la

práctica, sobre la acción realizada; una vez finaliza la práctica o ejecuta la acción el sujeto puede analizar con calma lo hecho y utilizar sus propios instrumentos y estrategias para comprender, valorar y reconstruir su práctica (*Gimeno & Pérez, 2000*).

De acuerdo con Fisher y Scriven (1997) se debe dar importancia al desarrollo del pensamiento reflexivo, involucrándolo como una actividad esencial en la educación y generando espacios adecuados para su entrenamiento. Así mismo, indican que se requiere crear una cultura para la comprensión, análisis crítico y reflexivo del actuar, con una disposición permanente frente al aprendizaje, que conlleve el disfrute de lo que se aprende y no la repetición o transmisión de saberes preestablecidos.

Otro autor con estudios en torno al pensamiento reflexivo es *Feuerstein (1986)*, quien presenta la teoría denominada modificabilidad estructural cognitiva: el sujeto tiene la capacidad de modificar su estructura de pensamiento, de esta manera, su capacidad intelectual está mediada por la interacción entre él y los estímulos internos y externos, para lo cual es indispensable el rol de los padres de familia o del docente, responsables de la selección, transmisión y organización de los estímulos. Feuerstein (1986) sostiene que los cambios en la estructura cognitiva no suceden al azar, por el contrario, son producto de acciones claramente intencionadas.

Para *Lipman (1991)* el pensamiento reflexivo debe ser sensible al contexto, en este sentido, se deben tener en cuenta las condiciones excepcionales o irregulares, las limitaciones o posibilidades de que algunos conocimientos generados en un contexto no puedan aplicarse a otro. Para el autor el pensamiento reflexivo es un proceso de autocorrección, dando importancia a pensar en el propio pensamiento con el propósito de establecer su veracidad y validez. Así, el pensamiento reflexivo lleva a los juicios orientados por estándares, criterios y razones, y los juicios prácticos producto del análisis y perfeccionamiento de la experiencia.

*Van Manen (1998)* propone cuatro formas de reflexión a partir de la postura de *Schön (1988)*, haciendo ajustes con relación al tiempo en el que se desarrolla el acto reflexivo: reflexión anticipada, corresponde a un análisis en la planeación a partir de experiencias previas; reflexión durante la acción, que va en el mismo sentido de Schön (1988); conciencia o tacto, alude a la acción instantánea que aunque no es reflexiva, puede ser consciente y brinda experiencia; y reflexión sobre los recuerdos, la cual busca cuestionar lo que se hizo y qué se debería haber hecho.

*Santiuste et al. (1996)* alejan el pensamiento reflexivo de la estructura conceptual y lo fundamenta como una categoría, estableciendo que es un pensamiento que se piensa a sí mismo, que trasciende de la curiosidad a un estado de motivación frente al conocimiento. Es menester entonces que el sujeto implemente estrategias que le permitan llegar al nuevo conocimiento partiendo de lo ya conocido, y sin perder la coherencia con el contexto.

*Cambers et al. (2000)* argumentan que el pensamiento reflexivo es un proceso muy elaborado, donde se debe hacer conciencia del contexto, implica metacognición respecto al propio pensamiento, y se generan habilidades cognitivas como el análisis, evaluación, inferencia y autorregulación. Se destaca la necesidad de una buena disposición y motivación de los estudiantes que implica estar abierto frente a diferentes puntos de vista.

*Giancarlo y Facione (2001)* consideran el pensamiento reflexivo un fenómeno humano intencional y persuasivo, que implica destrezas para el análisis, inferencia, interpretación, evaluación, explicación y autorregulación; de este modo, los sujetos que adquieren estas habilidades poseen la capacidad para afrontar las preguntas y problemas de diversas maneras, distinguiéndose por su destreza cognitiva.

*Ennis* (2002) insta una concepción relacionada con la justicia, definiendo el pensamiento reflexivo como la capacidad de decidir acerca de qué creer o qué hacer, a través de la propia argumentación, análisis de la situación, identificando las diversas variables que intervienen y teniendo en cuenta otras perspectivas. Se requieren así cinco habilidades: clarificación de la situación, argumentación para la toma de decisiones, inferencia, suposición e integración y capacidades críticas.

*Paul y Elder* (2003) conciben el pensamiento reflexivo como la capacidad para reconocer miradas diferentes a la propia, dándole valor al diálogo como elemento capital en la construcción de pensamiento. Para los autores existe necesidad de pensar sobre el propio pensamiento con el fin de mejorarlo o autocorregirlo. El pensamiento reflexivo se liga al contexto y a los intereses del pensador, potenciando la habilidad para cuestionar y autocuestionarse y conllevando el desarrollo de destrezas cognitivas.

Según *Reguant* (2011) el pensamiento reflexivo es un proceso metacognitivo que trae consigo el automejoramiento a través de la elaboración de juicios y acciones, considerando tres elementos vitales: reconocimiento de perspectivas diferentes a las propias, identificación y apropiación del contexto y hacer de lo aprendido una práctica permanente.

En síntesis, a partir de autores sobre el pensamiento reflexivo, como: *Dewey* (1989), quien presenta las etapas en el proceso de desarrollo de pensamiento reflexivo (curiosidad, hábitos de exploración, investigación, capacidad de análisis y disertación sobre los hechos observados); *Heidegger* (1960) con sus postulados sobre pensamiento calculador y pensamiento reflexivo; *Meichenbaum* (1977) sobre las estrategias de entrenamiento conductual cognitivo; *Schön* (1988) sobre los momentos en el desarrollo de pensamiento (reflexión en la acción y reflexión sobre la acción); y *Van Manen* (1998), quien desde la perspectiva de los estudios de *Schön* (1988) agrega dos momentos o etapas al pensamiento reflexivo, arguyendo que se genera cuando hay reflexión anticipada, reflexión durante la acción, conciencia o tacto, y reflexión sobre los recuerdos; se evidencia la importancia de desarrollar pensamiento reflexivo en los profesionales desde el ámbito de la educación superior y en especial en la formación de maestros, ya que el pensamiento reflexivo motiva un conocimiento más complejo, singular y analítico, favoreciendo la práctica profesional de la enseñanza.

### **Formación de pensamiento reflexivo.**

En el proceso de construcción de pensamiento es necesario que el estudiante aprenda a pensar (*De Bono*, 1997; *Giry*, 2003), en particular cuanto en el aula de clase se centra en el proceso de enseñanza y no en el de aprendizaje, de manera que el estudiante está acostumbrado a ser receptor de información y estima que su función es almacenar para cuando se requiera. En este sentido, se debe desarrollar en los estudiantes habilidades para pensar a través de actividades que ameriten la reflexión y el análisis, teniendo en cuenta que se deben enfocar en el área de conocimiento que se pretende aprender y el contexto real de los estudiantes.

De acuerdo con *Ortega* (2006) el proceso de aprender a pensar es dispendioso y requiere ir de los problemas más sencillos a otros más complejos, de forma escalonada. Una estrategia propuesta es construir preguntas intencionadas sin brindar soluciones y motivando a los estudiantes a indagar y profundizar para que cada vez sean más precisos al expresar sus respuestas, ya sea de forma oral o escrita. En este proceso es primordial la relación docente-estudiante y la actitud que el docente asume, pues debe ser un acompañante dispuesto a pensar y reflexionar con los estudiantes.

El pensamiento es una pieza única que requiere ejercitación a través de estrategias y actividades especiales, diseñadas específicamente para potenciarlo mediante el desarrollo de la curiosidad, hábitos de exploración, investigación, capacidad de análisis y disertación sobre los hechos observados y la información recolectada (Dewey, 1989). Las asignaturas, temas y preguntas son relevantes e inteligibles en la medida que desempeñan un papel en el pensamiento de las personas. La formación de hábitos de pensamiento reflexivo requiere condiciones que despierten y orienten la curiosidad y permitan establecer relaciones entre las experiencias, para que puedan utilizarse con coherencia lógica en la solución de problemas futuros. A los niños no se les puede callar cuando formulan preguntas, ni pretender que desarrollen un mero ejercicio memorístico, por el contrario, se deben promover espacios de indagación, experimentación y análisis que favorezcan el pensamiento reflexivo.

La formación del pensamiento es posible en tanto que exista regulación de las condiciones en que se orienta, sobre todo las condiciones genéricas como el carácter, mentalidad abierta, entusiasmo y responsabilidad, las cuales influyen en la creación de actitudes permanentes. Los hábitos afectan la actitud del sujeto en formación, en este sentido, todo lo que el maestro hace influye para que el estudiante responda de una u otra manera, incluso el hecho de aceptar hábitos descuidados de lenguaje, respuestas literales, actitudes impropias, entre otros, equivale a reforzar estas situaciones y, por ende, se convierten en hábitos.

La transferencia de adiestramiento del pensar, según Dewey (1985), apunta a que la habilidad para pensar que se adquiere en una situación sea igualmente eficaz al utilizarla en otra, partiendo de la existencia de elementos similares en ambas situaciones. La transferencia está ligada a hallar elementos comunes en las experiencias; sin embargo, el pensamiento es un proceso que toma los elementos comunes de manera consciente. En las primeras etapas de la vida, los elementos comunes son los que se dan en las relaciones con los padres y familiares, luego esto se amplía a la relación con el entorno y con otros seres humanos.

La evaluación en la construcción de pensamiento reflexivo

La evaluación como elemento de formación es de cardinal importancia para identificar la retención, comprensión y uso del conocimiento en la solución de problemas. Ortega (2006) considera que a través de la evaluación se establece la riqueza de pensamiento, para lo cual se deben diseñar actividades que arrojen resultados o productos tangibles; en la evaluación se busca identificar fallas en el proceso de enseñanza, así que se debe tener cuidado de no convertirla en una crítica o caracterización negativa de los estudiantes.

Para Ortega (2006) la evaluación es elemento constructor de economía cognitiva, por lo tanto, se espera que los estudiantes desarrollen habilidades para la solución de problemas, generando riqueza de pensamiento a través de la retención, comprensión y uso del conocimiento y no memorización de la información; además, los problemas se deben plantear de manera que el estudiante los resuelva por medio de diferentes métodos, integrando contenidos temáticos de las asignaturas y socializando los resultados.

## MÉTODO

El estudio se desarrolla con enfoque cualitativo a partir de los postulados de Taylor y Bogdan (1986), dado que la investigación conduce a datos descriptivos sobre las experiencias de los sujetos, de forma hablada y escrita, y la conducta observable. Desde el enfoque cualitativo la investigación se preocupa por el entorno de los acontecimientos, centrándose en indagar la reflexividad de los maestros en formación durante la práctica pedagógica y dentro de un

contexto natural, es decir, tal como se encuentran.

En la investigación se aplica el método fenomenológico hermenéutico expuesto por Van Manen (2003), con el propósito de determinar el sentido pedagógico de los fenómenos educativos vividos cotidianamente y comprender la naturaleza del conocimiento y su vinculación con la práctica. La fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003) no es un método en el sentido de seguir un procedimiento específico, sin embargo, se desarrolla a través de un camino guiado por la tradición investigativa a partir del análisis de entrevistas en profundidad y la observación. La población objetivo corresponde a los 15 estudiantes matriculados en décimo semestre de la Licenciatura en Informática y Tecnología; este es el último semestre en el plan de estudios del programa mencionado y los estudiantes, denominados maestros en formación, tienen como única asignatura inscrita la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización, la cual deben desarrollar en una institución de educación básica o media, cumpliendo las funciones de docencia con una intensidad entre 10 y 12 horas de clase efectivas durante la semana, asumiendo actividades de asesoría a estudiantes e investigación. A partir del análisis de las categorías del pensamiento reflexivo (sugerencia, intelectualización, hipótesis, razonamiento, y aplicación y evaluación), se definieron indicadores, los cuales fueron observados en tres momentos de la práctica pedagógica (inicio, mitad y cierre del semestre), registrados en un diario de campo y analizados para contrastar con los resultados de una entrevista a profundidad realizada posterior a la práctica, con el propósito de recoger la reflexión de los maestros en formación sobre la experiencia vivida en la práctica pedagógica y su relación con el pensamiento reflexivo.

La investigación se desarrolló acogiendo las Fases metodológicas propuestas por Van Manen (2003):

- **Descripción:** recoger la experiencia vivida directamente e indirectamente a través de la observación y la entrevista a profundidad.
- **Interpretación:** reflexionar acerca de la experiencia vivida.
- **Descripción + Interpretación:** analizar las categorías formuladas acerca de la experiencia vivida.

## RESULTADOS

De acuerdo con *García et al.* (2008) la práctica pedagógica docente se percibe como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los estudiantes, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente en el aprendizaje de los estudiantes y su relación. A continuación, se presentan elementos que se conectan con la práctica pedagógica, iniciando con la concepción de formación, práctica en la formación de docentes y se finaliza con algunas conclusiones sobre práctica reflexiva.

### Formación de sujetos y educación.

La formación es un proceso que se basa en el saber tanto práctico como teórico, generando un conocimiento previo que se aplica en situaciones particulares. Gadamer (1989) concibe la formación a partir del espíritu y las ciencias naturales como origen de todas las ciencias, en este sentido, el ideal de una ciencia natural de la sociedad termina al descubrir las leyes que rigen los fenómenos. La formación es uno de los conceptos más representativos del siglo XVIII, va más allá de la reunión de saberes previos, es un proceso en constante desarrollo para alcanzar objetivos y más aprendizajes.

Para *Herder* (1772) la formación surge de vencer el perfeccionismo de la ilustración por medio

de los ideales del hombre. Por su parte, *Hegel* (1973) argumenta que la formación viene de las combinaciones de lo espiritual y racional como esencia, ascendiendo a la generalidad, estableciendo dos modos de formación. La formación práctica que consiste en construir en sí mismo la generalidad pensada desde las propias necesidades, deseos e intereses, y la formación teórica que corresponde a aceptar la validez de las cosas sin interés ni beneficio propio, concierne más a lo cultural y las costumbres.

En la deconstrucción de los conceptos de formación se toma la formación desde su esencia interpretativa y comprensiva, atendiendo a su relación con el desarrollo social y cultural del ser humano o, de esta manera se puede afirmar que la formación es la médula de la pedagogía, de las instituciones de educación y de la vida en general. Se integra a la mirada autónoma y volitiva que reside en cada persona, como parte de su labor activa en la condición que atañe a cada individuo y que recae en sus intereses, deseos, anhelos y capacidades. Todos los días el sujeto cumple un rol en la sociedad y todo lo que sucede a su alrededor lo ayuda a crecer.

En el proceso de formación surge la proyección del lenguaje como medio y puente para tejer relaciones consigo mismo y con la sociedad que le rodea. Lenguaje que desde la perspectiva de *Duch* (1997) se representa con polifonías en el contexto de las múltiples interpretaciones de la realidad, todas estas aunadas a las contingencias, tensiones, complejidades sistémicas de la sociedad y cultura de la cual forma parte el ser humano.

Según *Maturana* (1996) el transcurso del ciclo de la vida no es independiente de la complejidad de los organismos, que en su interacción con otros seres humanos se convierte en una red de experiencias transdisciplinarias, multidimensionales, vitales para dar sentido a la vida, compleja por el efecto que suscita al interior y exterior de la condición humana, y contextualizada según los factores históricos y sociales que determinan la realidad.

El concepto de formación se sitúa en un campo del saber: pedagogía, didáctica y currículo. En cuanto a la pedagogía, se interpreta la formación como un concepto transdisciplinar que aporta al currículo, comprendiendo este mismo como la organización de los saberes; aquí es importante aclarar que lo curricular también es organización del tiempo y el espacio, haciendo un proceso de tasación que limita y controla el proceso de aprendizaje. En relación con la didáctica, se debe nutrir el conocimiento práctico, donde se integra la enseñanza y aprendizaje como prácticas que dan cuenta de los saberes, los nuevos conocimientos y las experiencias propias de una comunidad. Estos referentes deben dialogar entre sí, aportando a la comunicación como una actividad que fundamenta la formación de la persona y la formación profesional.

#### Práctica pedagógica en la formación de docentes

Para los docentes un elemento clave a la hora de configurar sus metodologías de enseñanza es la pedagogía, ya que involucra el saber con el hacer y permite desarrollar la difícil tarea de dar a conocer saberes y experiencias. Es por ello por lo que la pedagogía conjuga elementos teóricos con las prácticas que se dan dentro del aula de clase, teniendo en cuenta el contexto en el cual está inmersa y partiendo de los intereses y gustos de sus educandos, lo cual le ayudará a conducirlos por la senda del conocimiento.

*García et al.* (2008) proponen entender la pedagogía como una disciplina que se mueve entre la teoría y la práctica. La primera sirve para crear formas de mejorar la efectividad de la segunda en el aprendizaje de las personas, por medio de la experiencia y la investigación, de cualquier naturaleza que esta sea.

Para *Doyle* (1986) la práctica pedagógica docente (la enseñanza que ocurre en el aula) es

multidimensional por los diversos acontecimientos simultáneos que en ella ocurren, ya que la enseñanza se caracteriza también por su inmediatez, dado que los acontecimientos suceden con una rapidez extrema y en muchas ocasiones no son fáciles de entender, de controlar y de dirigir; sobrevienen situaciones imprevisibles que dan un giro a la clase, lo que puede resultar favorable si el docente tiene la capacidad de adaptarse a las nuevas circunstancias.

Es así como se debe mirar la práctica pedagógica desde diversos ámbitos que permitan relacionar de mejor manera la pedagogía con el hacer, donde se abarque de un modo más amplio la labor que se realiza dentro del aula de clase, tanto del maestro como del estudiante, es decir, donde se tenga en cuenta el pensamiento, la praxis y la interacción entre pares, puesto que todo lo que sucede dentro y fuera del aula favorece nuevos procesos reflexivos reconociendo la manera como se efectúa la práctica docente, generando análisis reflexivo de la misma, que conlleve retroalimentar la labor docente y su función dentro del aula. Desde esta mirada, se logró identificar aspectos de las categorías del pensamiento reflexivo inmersos en el desarrollo de la práctica pedagógica, a la luz del análisis de las observaciones realizadas en el presente estudio. En la tabla 1, se exponen los indicadores de cada categoría del pensamiento reflexivo en relación con los elementos observables en la práctica pedagógica.

**Tabla 1.** Práctica pedagógica y su relación con el pensamiento reflexivo comentarios y aportes.

CATEGORÍA DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO	PRÁCTICA PEDAGÓGICA
<p><b>SUGERENCIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir la situación problema.</li> <li>- Establecer posibles soluciones.</li> </ul>	<p>El maestro en formación motiva y despierta el interés en los estudiantes incluyendo en el desarrollo de las clases las relaciones entre diferentes áreas de conocimiento.</p> <p>La situación de enseñanza aporta al ámbito de realidad de los estudiantes.</p> <p>El maestro en formación propicia el desarrollo de la curiosidad en los estudiantes, orientando la identificación de problemas o necesidades.</p> <p>El maestro en formación propicia el pensamiento reflexivo, orientando a los estudiantes para sugerir posibles soluciones a los problemas planteados.</p> <p>El maestro en formación llama la atención de los estudiantes motivándolos a participar más activamente.</p> <p>El maestro en formación estimula en el estudiante la curiosidad, interés y expectativas para aprender.</p>

<p><b>INTELECTUALIZACIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descripción de las condiciones que constituyen el problema.</li> <li>- Formulación del problema mediante una pregunta</li> </ul>	<p>El maestro en formación orienta a los estudiantes para que establezcan relaciones entre el problema o actividad planteada y lo abordado en clases anteriores u otras disciplinas.</p> <p>El maestro en formación motiva y orienta a los estudiantes para que indaguen y describan las condiciones que constituyen el problema.</p> <p>El maestro en formación orienta a los estudiantes para que se cuestionen y realicen la formulación del problema mediante una pregunta.</p> <p>El maestro en formación aplica estrategias para que los estudiantes se enfoquen en el desarrollo de las actividades planteadas. El maestro en formación motiva a los estudiantes resaltando los elementos positivos de sus comentarios y aportes.</p>
<p><b>HIPÓTESIS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definición de hipótesis.</li> <li>- Corrección, modificación o ampliación a la solución inicial.</li> </ul>	<p>El maestro en formación orienta a los estudiantes para que establezcan posibles soluciones a los problemas planteados en la clase.</p> <p>Durante la clase se aprecia un diálogo continuo que posibilita la construcción del conocimiento entre maestro de formación y estudiantes.</p> <p>El maestro en formación permite diversos caminos de aprendizaje.</p> <p>El maestro en formación propicia actividades que conllevan a la corrección, modificación o ampliación de la solución inicial.</p> <p>El maestro en formación orienta a los estudiantes para que definan hipótesis, basándose en el problema planteado, la solución propuesta y la información analizada.</p>

<p><b>RAZONAMIENTO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación de saberes pedagógicos y disciplinares en la solución del problema.</li> <li>- Ampliación de conocimiento.</li> <li>- Uso de estrategias para la comunicación.</li> </ul>	<p>El maestro en formación propicia un ambiente adecuado para que los estudiantes hagan aportes al proceso de aprendizaje.</p> <p>El maestro en formación, en el desarrollo de su práctica, integra los conocimientos disciplinares y pedagógicos para orientar a los estudiantes en la solución de los problemas.</p> <p>El maestro en formación mantiene un dominio permanente de los principios básicos de su área, e incorpora a su didáctica el uso de recursos tecnológicos disponibles en la institución.</p> <p>El maestro en formación orienta a los estudiantes hacia la indagación en diferentes fuentes de información para ampliar el conocimiento sobre el tema en desarrollo.</p> <p>El maestro en formación motiva a los estudiantes a trabajar de forma colaborativa con sus compañeros.</p> <p>El maestro en formación promueve en los estudiantes la responsabilidad, el respeto, y la autonomía.</p> <p>El maestro en formación promueve el uso de estrategias para la comunicación.</p>
<p><b>APLICACIÓN Y EVALUACIÓN</b></p> <p>(Comprobación de hipótesis por la acción)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación de la solución planteada.</li> <li>- Análisis de los resultados obtenidos en la experimentación y comparación con la solución propuesta.</li> <li>- Elaboración y argumentación de las conclusiones.</li> </ul>	<p>El maestro en formación orienta a los estudiantes en la aplicación de la solución planteada al problema.</p> <p>El maestro en formación orienta a los estudiantes para hacer el análisis de los resultados obtenidos en la experimentación y comparación con la solución propuesta.</p> <p>El maestro en formación orienta a los estudiantes en la elaboración y argumentación de las conclusiones.</p> <p>El maestro en formación propicia un ambiente adecuado para la socialización de los resultados.</p> <p>Los métodos o estrategias planteadas durante la clase permiten alcanzar los objetivos de la misma.</p> <p>Las estrategias de evaluación empleadas por el maestro en formación valoran el proceso, los resultados y la argumentación de los mismos.</p>

*Fuente:* Elaboración propia.

En la categoría Sugerencia, los resultados evidencian una tendencia hacia la identificación de problemáticas a partir de necesidades del contexto o temáticas de interés para los estudiantes,



## DISCUSIÓN

A partir de las concepciones sobre práctica pedagógica y los cambios realizados en las reformas a la educación, se ha visto que la práctica toma relevancia en los procesos de formación de docentes, ya que se entiende como un elemento vital que debe incluirse en el p $\acute{e}$ nsum acad $\acute{e}$ mico, el cual debe ser procesual y favorecer nuevas din $\acute{a}$ micas de aprendizaje. Es as $\acute{\i}$  como el Ministerio de Educaci $\acute{o}$ n Nacional (2017), mediante la resoluci $\acute{o}$ n 18583/2017, da gran valor a las pr $\acute{a}$ cticas docentes, estableciendo que los programas de licenciatura deben asegurar la formaci $\acute{o}$ n pr $\acute{a}$ ctica, de manera que le permita a los estudiantes conocer y apropiarse el ejercicio docente en el aula de clase, reconocer el contexto de la escuela, las modalidades de formaci $\acute{o}$ n, y determinar las estrategias did $\acute{a}$ cticas adecuadas a la disciplina ( $\acute{a}$ rea de formaci $\acute{o}$ n), nivel educativo, caracter $\acute{\i}$ sticas de la poblaci $\acute{o}$ n y las situaciones inmersas en un proceso educativo. As $\acute{\i}$ , la pr $\acute{a}$ ctica pedag $\acute{o$ gica debe estar organizada de forma tal que en el mismo proceso el estudiante de licenciatura sea protagonista de una reflexi $\acute{o}$ n sistem $\acute{a}$ tica sobre su propia pr $\acute{a}$ ctica para mejorarla y garantizar su aprendizaje.

Estas y otras normativas ayudan a vislumbrar la importancia de estos espacios en la formaci $\acute{o}$ n del docente, debido a que se originan nuevos procesos de reflexi $\acute{o}$ n pedag $\acute{o$ gica para alcanzar una mejor conexi $\acute{o}$ n entre la universidad, emisora de informaci $\acute{o}$ n, y la realidad educativa, que debe enmarcarse en un an $\acute{a}$ lisis cr $\acute{i$ tico.

Es notorio que la pr $\acute{a}$ ctica pedag $\acute{o$ gica docente ejercida en una instituci $\acute{o}$ n educativa permite al docente construir su actuar, de ah $\acute{\i}$  la importancia que tiene en los procesos de formaci $\acute{o}$ n de docentes, pues a partir de dicha praxis se fortalecen los procesos pedag $\acute{o$ gicos y did $\acute{a}$ cticos, y por ende, enlazar el saber con el hacer. De Lella (1999) sostiene que las instituciones de ense $\tilde{n}$ anza constituyen espacios donde se llevan a cabo y se configuran las pr $\acute{a}$ cticas de los profesores; estos escenarios son formadores de docentes, debido a que modelan sus formas de pensar, percibir y actuar.

El an $\acute{a}$ lisis de la pr $\acute{a}$ ctica docente debe ejecutarse a trav $\acute{e}$ s de los acontecimientos que resultan de la interacci $\acute{o}$ n maestro-estudiantes y estudiantes-estudiantes (Zavala, 2002). Para ello es necesario considerar la pr $\acute{a}$ ctica docente una actividad din $\acute{a}$ mica, reflexiva, que debe incluir la intervenci $\acute{o}$ n pedag $\acute{o$ gica ocurrida antes y despu $\acute{e}$ s de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar los procesos de planeaci $\acute{o}$ n docente y los de evaluaci $\acute{o}$ n de los resultados, por ser parte inseparable de la actuaci $\acute{o}$ n docente.

Se puede decir que la pr $\acute{a}$ ctica pedag $\acute{o$ gica est $\acute{a}$  enmarcada en elementos propios del quehacer del profesor, como lo es: el saber disciplinar, el saber pedag $\acute{o$ gico, el saber did $\acute{a}$ ctico y el saber pr $\acute{a}$ ctico, los cuales se integran de manera arm $\acute{o}$ nica al momento de interactuar dentro de un aula de clase, generando en los estudiantes un inter $\acute{e}$ s por el tema que se va a desarrollar. Se concibe la pr $\acute{a}$ ctica docente como un mecanismo de desarrollo profesional que estimula la transformaci $\acute{o}$ n del ser desde el mismo ejercicio, donde surgen nuevos conocimientos, habilidades y destrezas que coadyuvar $\acute{a}$ n a mejorar la labor dentro del aula de clase, fortaleciendo los procesos educativos de las instituciones educativas.

Se requiere hacer un planteamiento sobre c $\acute{o}$ mo influye la relaci $\acute{o}$ n conocimiento-conciencia en la formaci $\acute{o}$ n de los sujetos y lo habitual de este proceso (G $\acute{o}$ mez & Zemelman, 2006). En este sentido, se requiere construir espacios educativos que cumplan con la funci $\acute{o}$ n fundamental de ampliar y activar las potencialidades del pensamiento. Para esto, se parte de las condiciones del desarrollo de la mente del sujeto y el contexto social, econ $\acute{o}$ mico y cultural en el cual se desenvuelve. As $\acute{\i}$  pues, el sujeto tiene un papel protag $\acute{o$ nico en la construcci $\acute{o}$ n de su relaci $\acute{o}$ n con la realidad, lo cual se da gracias al proceso de problematizaci $\acute{o}$ n que capacita para identificar

los alcances del conocimiento acumulado y la necesidad de producir un nuevo conocimiento, fortaleciendo la visión que percibe el sujeto de su vínculo con el mundo.

Es trascendental atender los retos sobre la complejidad de conformación de un pensamiento reflexivo, pues actualmente el sujeto se encuentra inmerso en una sociedad en constante transformación económica, política y tecnológica, demandando cambios y formas de innovación en todos los campos de acción; en especial, en el ámbito cultural los medios de comunicación y el cúmulo de información motivan la conformación de nuevas formas de pensar. En este sentido, el rol del maestro es fundamental en la formación de sujetos capaces de desarrollar pensamiento reflexivo y aplicarlo en la solución de problemas del contexto, convirtiéndose en agentes activos del cambio suscitado. Sin embargo, esta tarea requiere fortalecer la formación de los futuros licenciados, generando habilidades para enseñar desde y para una práctica reflexiva, permitiendo definir y aplicar estrategias que conlleven a la construcción de conocimiento más complejo, singular, y analítico.

En la práctica pedagógica, los maestros en formación del área de Tecnología e Informática, aplican su conocimiento disciplinar, especialmente en el uso de herramientas y recursos digitales para fortalecer su quehacer pedagógico; se destacan actividades tendientes a plantear problemas y sugerir posibles soluciones, aplicar el conocimiento científico, comprobar y comparar resultados, y uso de estrategias para la comunicación. Sin embargo, el estudio permitió evidenciar escasas acciones orientadas a fomentar habilidades para analizar las causas de problemáticas planteadas, formular problemas mediante preguntas, profundizar en posibles soluciones y definir hipótesis; la evaluación se centra principalmente en el producto, el tiempo es un factor que limita la posibilidad de socializar resultados y argumentar las conclusiones. En general, se evidenció distancia entre los saberes teóricos adquiridos por los futuros licenciados durante su proceso de formación y su articulación con la práctica pedagógica en relación al desarrollo del pensamiento reflexivo.

## **CONCLUSIONES**

Dewey (1933) entregó las bases de la práctica reflexiva acuñando el concepto de *reflective action*: el maestro en su rol de investigador reflexiona sobre su quehacer docente y esto le permite aprender de su propia experiencia. El despliegue de habilidades para la práctica reflexiva se da justamente en la formación práctica de los estudiantes de licenciatura, para esto es primordial hacer un proceso progresivo, iniciando con aspectos básicos de la práctica pedagógica, definiendo prioridades, analizando las problemáticas comunes de la profesión docente y teniendo en cuenta la inexperiencia de los estudiantes en la identificación de problemas reales y la definición de estrategias efectivas para su solución.

Los maestros en formación requieren dominar los elementos teóricos de su disciplina, así como la didáctica para enseñarla, en este sentido, es necesario una formación que vincule estrechamente la teoría con la práctica, donde los ejercicios prácticos se den de manera paulatina y les facilite a los maestros en formación, desarrollar habilidades para aprender de su experiencia, mediando entre los objetivos ambiciosos de los procesos educativos y la realidad en los ambientes escolares.

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia por avalar la investigación en el marco de la tesis doctoral "Pensamiento reflexivo en la formación de los licenciados en informática y tecnología. Caso de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia", adscrita al Doctorado en Ciencias de la Educación. Así mismo, a la Licenciatura en Informática y Tecnología de la

misma institución por brindar el acceso a la información, insumo importante para el logro de los objetivos del proyecto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Calvo, G. G., & Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 397-412.

Cambers, A., Carter-Wells, K., Bagwell, J., Padget, J. & Thomson, C. (2000). Estrategias creativas y activas para promover el pensamiento crítico. Anuario de la Conferencia de Lectura de Claremont. Claremont: Claremont Graduate School.

De Bono, E. (1997). *Aprende a pensar por ti mismo*. Ciudad de México: Paidós.

De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Recuperado de: <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath & Co. Publishers.

Dewey, J. (1985). *Democracy and education*. Vol. 9 of John Dewey: the middle works, 1899-1924. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós Ibérica.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En: M. C. Whitrock (ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 397-431). Nueva York: Macmillan.

Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

Ennis, R. (2002). *An outline of goals for a critical thinking curriculum and its assessment*. Chicago: University of Illinois.

Fernández-Fernández, S., Arias-Blanco, J. M., Fernández-Alonso, R., Burguera-Condon, J., & Fernández-Raigoso, M. (2016). Pensamiento reflexivo e investigador en educación. Aspectos a tener en cuenta en la formación del profesorado. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-16.

Feuerstein, R. (1986). *Mediated learning experience*. Jerusalén: Hadassah-Wizo Canada Research Institute.

Fisher, A. & Scriven, M. (1997). *Critical thinking: Its definition and assessment*. Point Reyes: EdgePress.

Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido* (17ª ed.). Río de Janeiro: Paz e Terra. Recuperado de: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Gadamer, H. (1989). *Truth and method*. Nueva York: Continuum.

García, B., Loredó, J. & Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los*

docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, especial, 1-15. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412008000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412008000300006&script=sci_arttext)

Giancarlo, C. A. & Facione, P. A. (2001). A look across four years at the disposition toward critical thinking among undergraduate students. *Journal of General Education*, 50(1), 29-55.

Gimeno J. & Pérez, A. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Giry, M. (2003). *Aprender a razonar, aprender a pensar*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.

Gómez, M. & Zemelman, H. (2006). *La labor del maestro: formar y formarse*. Ciudad de México: Pax México.

Hegel, G. W. F. (1973). *Fenomenología del espíritu*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.

Heidegger, M. (1960). Serenidad. *Eco. Revista de la Cultura de Occidente*, 1 (4).

Herder, J. (1772). *Ensayo sobre el origen de la lengua*. Berlín: Academia de las Ciencias de Berlín.

Jarpa, M. (2017). El diario del profesor en formación: diagnóstico y caracterización de la reflexión pedagógica en las prácticas iniciales. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review*, 5(2), 103-113.

Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Maturana, H. R. (1996). *El sentido de lo humano* (8ª ed.). Santiago de Chile: Dolmen.

Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification. An integrative approach*. Nueva York: Plenum Press.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Resolución 18583. Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la resolución 2041 de 2016. Recuperado de: [https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion\\_final\\_18583\\_de\\_2017deroga\\_2041.pdf](https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf)

Ortega, J. (2006). El cambio posible: educación centrada en el desarrollo del pensamiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(6), 1-11.

Paul, R. & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.

Pedemonte, F. B. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción pedagógica*, 18(1), 42-51.

Reguant, M. (2011). *El desarrollo de las metacompetencias: pensamiento crítico reflexivo y autonomía de aprendizaje, a través del uso del e-diario en el prácticum de formación del profesorado*. Tesis doctorado en Educación y Sociedad. Barcelona: Facultad de Pedagogía,

Universidad de Barcelona.

Santiuste, V., García, G., Ayala, C., & Briquette, C. (1996). Procesos y estrategias de comprensión lectora, aplicación a la enseñanza de la filosofía a través de textos. Madrid: Fugaz Ediciones.

Schön, D. A. (1988). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la Educación*, (34), 203-215.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ciudad de México: Paidós.

Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós.

Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Barcelona: Idea Books.

Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138.

Zavala, A. (2002). La práctica educativa, cómo enseñar. Barcelona: Graó.