



## LA REFLEXIÓN DOCENTE Y LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO: UNA EXPERIENCIA DESDE LA PRÁCTICA

Sonia Helena Castellanos Galindo y Ruby Esperanza Yaya Escobar\*

**Currículo:** doctoranda en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora asistente del Centro de Investigación y Formación en Educación, Universidad de los Andes, Bogotá, DC, Colombia. Sus líneas de investigación abordan temas de cultura docente, formación de profesores y desarrollo del currículo.

\***Currículo:** magíster en Educación por la Universidad de los Andes. Profesional asistente de proyectos del Centro de Investigación y Formación en Educación, Universidad de los Andes, Bogotá, DC, Colombia. Sus líneas de investigación abordan temas de evaluación curricular en modalidad b-learning y formación docente.

**Recibido:** 15 de diciembre de 2012. Aceptado para su publicación: 18 de junio de 2013.

**Como citar este artículo:** Castellanos, S. H., Yaya, R. E. (julio-diciembre, 2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, 41. Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41\\_la\\_reflexion\\_docente\\_y\\_la\\_construccion\\_de\\_conocimiento\\_una\\_experiencia\\_desde\\_la\\_practica](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_reflexion_docente_y_la_construccion_de_conocimiento_una_experiencia_desde_la_practica)

### Resumen

En este artículo se analizan las reflexiones sobre la práctica pedagógica de profesores en ejercicio que participaron en un curso de posgrado en educación durante el segundo semestre de 2011. Para ello, se seleccionaron textos elaborados por todos los estudiantes durante el proceso, y en la lectura del material se establecieron categorías previas y emergentes que dan cuenta de la forma en que los alumnos hicieron conexiones significativas entre el conocimiento pedagógico y sus prácticas de enseñanza. Se concluye que la reflexión de los docentes sobre su práctica pedagógica permitió que construyeran conocimientos de y en sus propias realidades; sin embargo, se puede ir más allá de lo logrado si se profundiza en la descripción de las propias acciones pedagógicas y si se opta por la formación de un *practicante reflexivo* mediante esfuerzos conjuntos y transversales en los programas dirigidos a su formación continua.

**Palabras clave:** formación de docentes, aprendizaje reflexivo, pedagogía.

### Abstract

We analyze the pedagogical practice's reflections of practicing teachers who participated in a postgraduate education course during the second half of 2011. We selected texts produced by all students during the process, and previous and emerging categories that reflect how students made meaningful connections between pedagogical knowledge and their teaching practices were established. We concluded that teachers' reflection on their practice allowed them to build knowledge about and from their own realities; however, it is possible to go beyond from what was achieved in this experience, if delving into one's pedagogical actions description, and if it tends towards the training of a *reflective practitioner* through joint and cross-cutting efforts in programs focused in continuous training of teachers.

**Keyword:** teacher training, reflective learning, pedagogy.

### CONTEXTO DEL ESTUDIO

Formar a los profesores en ejercicio en ambientes de aprendizaje que favorezcan la reflexión sobre su propia acción profesional se plantea como un propósito deseable en estos procesos educativos (Munby, Russell & Martin 2001; Imbernón, 2007; Marcelo y Vaillant, 2009; Perreueud, 2010). Se considera que el ejercicio reflexivo sobre la propia práctica de enseñanza a la luz del conocimiento pedagógico puede contribuir a que los docentes en formación revisen críticamente su trabajo, puedan explicar sus propias acciones y reorienten sus prácticas pedagógicas.

Así, la presencia de la reflexión en los procesos de cualificación de maestros en ejercicio puede considerarse como el pivote central de programas de formación docente que se inclinan por una formación efectiva; sin embargo, plantear esto no es nuevo, pues es frecuente encontrarlo en las investigaciones que sobre el tema se han adelantado desde la década de los ochenta del siglo XX (Imbernón, 2007); quizás en este escenario lo que puede resultar relevante es avanzar en la comprensión del tipo de ambientes de aprendizaje que pueden contribuir a que en verdad ocurra un ejercicio reflexivo en los procesos de formación continua de docentes.

En este documento se presenta el análisis de una práctica pedagógica realizada en un curso de posgrado ofrecido a docentes en ejercicio durante el segundo semestre de 2011; para ello, se diseñó un ambiente que permitiese a los estudiantes participar en la lectura de teorías constructivistas sobre el aprendizaje, su análisis, y vivir un proceso de reflexión personal por medio de la revisión crítica de las propias experiencias de aprendizaje y su práctica pedagógica.

No sólo se pretendió que los estudiantes se apropiaran de una información sobre perspectivas pedagógicas constructivistas; se asumió que ellos son los principales actores del proceso de aprendizaje y que, como docentes en ejercicio, podrían aprender en un ambiente que les permitiera vivir una experiencia consistente con perspectivas constructivistas en pedagogía (Ordóñez, 2004). Por lo tanto, se diseñó una experiencia en la cual el estudio de estas perspectivas pedagógicas fuera un insumo para el análisis de los participantes sobre su propia labor profesional como docentes, y se pretendió generar reflexión en los participantes, la cual hizo viable una problematización de su ejercicio profesional y la identificación de posibles formas de intervenirlo. Esto se plasmó por escrito en un diario de aprendizaje semanal, que ayudó a los participantes a identificar sus propios derroteros y establecer las acciones que consideraron consecuentes con ellos con base en una rigurosidad proveniente del estudio de las teorías pedagógicas abordadas en el curso y de una revisión crítica de la propia experiencia profesional.

### MARCO TEÓRICO

Es posible identificar que los grandes pedagogos activos han concebido al educador como un inventor, un investigador, un artesano, un aventurero (Perreueud, 2010, p. 13) que va más allá de las prácticas tradicionales para diseñar y poner en marcha alternativas a partir de sus observaciones acerca de los estudiantes. Sin embargo, la consideración del ejercicio reflexivo en la formación profesional puede rastrearse desde las ideas de Dewey (1989) de la *acción reflexiva* como una forma de afrontar y responder a los problemas a través de una consideración acti-

va, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostiene y las consecuencias a las que conduce. No obstante, el desarrollo de los planteamientos del ejercicio reflexivo en la acción profesional tomó fuerza en los años ochenta del siglo XX con los trabajos de Shön (1998) sobre la *reflexión en la acción*, pues sus ideas enriquecieron la comprensión del ejercicio profesional docente y de los procesos de formación.

El autor estudió contextos de aprendizaje de distintos profesionales y señaló que el conocimiento proposicional tiene un valor limitado para el profesional que egresa de la universidad. Se entiende como conocimiento proposicional el tipo de conocimiento prescriptivo proveniente de modelos de intervención y de teorías. Muchos de los profesionales desarrollan un saber tácito a partir de su experiencia práctica cuando se enfrentan a las condiciones indeterminadas del ejercicio profesional cotidiano a través de un proceso de reflexión en la acción, en el cual se integran conocimientos proposicionales y los saberes que surgen en la acción.

Shön (1998) toma el concepto de “saber tácito” de los trabajos del economista Karl Polanyi. Es un tipo de conocimiento que se origina de la experiencia y está integrado a la acción; difícilmente, puede ser explicado por las personas, ya que es parte de sus estructuras de acción más profundas.

Las investigaciones de Shön muestran a un profesional que piensa sobre la marcha cuando enfrenta circunstancias no previstas relativas al ejercicio profesional y que estos contextos son valiosos escenarios de aprendizaje. Sin embargo, la reflexión en la acción no es la única que favorece aprendizajes; el ejercicio de la reflexión sobre la acción, es decir, del tipo de reflexión en la que se observa a posteriori lo ocurrido, también es necesaria para poder tomar distancia y estudiar de forma completa las propias intervenciones:

Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. [...] Reflexionar *sobre la acción*... eso es otra cosa. Es tomar la propia acción como *objeto de reflexión*, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica (Perreueud, 2010, pp. 30-31).

Así, la reflexión sobre la acción permite valorar lo realizado frente a lo prescrito para definir su viabilidad al favorecer la reorientación de las propias acciones de modo justificado a partir de la observación de lo ocurrido y estimular el desarrollo de la metacognición cuando se es consciente de lo efectuado y de lo que ha incidido en ello.

Lo expuesto ha dado lugar a la consideración de la necesaria presencia de este tipo de ejercicio en la educación superior, pues la reflexión y la práctica reflexiva promueven el potencial de un aprendizaje profundo y significativo. De acuerdo con Brockbank y McGill (2008), el conocimiento proposicional sólo llega a tener un significado interiorizado y real cuando el aprendiz aplica ese saber proposicional a sí mismo y lo relaciona, de alguna manera, con su experiencia. Cuando se han generado las condiciones para el ejercicio reflexivo, se favorece un tipo de aprendizaje esencial en la educación superior, quien aprende es el principal protagonista de su proceso de aprendizaje, pues encuentra significados para el saber proposicional

en sus experiencias a partir de las actividades que lo favorecen y en su interacción con tutores y otros aprendices.

*El ejercicio de la reflexión en el proceso de formación de docentes profesionales*

El estudio de los procesos de formación docente ha ocurrido en paralelo con el desarrollo de investigaciones acerca de la naturaleza del ejercicio de la enseñanza y del tipo de saber que emerge del trabajo cotidiano de los docentes. De esta forma, se ha considerado que los profesores tienen un conocimiento sobre su oficio que surge en su práctica cotidiana; en este contexto, Tardif (2005) ha propuesto que el saber docente es pragmático, pues nace de las situaciones concretas del oficio del maestro.

Por otra parte, la investigación sobre la enseñanza ha coincidido en plantear que el ejercicio de enseñar ocurre en contextos en los cuales no es posible la previsibilidad total de las acciones; por tanto, los profesores en su trabajo cotidiano están continuamente enfrentados a tomar múltiples decisiones respecto a su clase (Munby, Russell & Martin, 2001). El docente, entonces, pone en marcha procesos de razonamiento en el curso de la acción con el fin de atender lo que sucede en el contexto del aula. Tardif y Gauthier plantean que la “razón en el curso de la acción” del maestro está en relación con las contingencias que éste debe enfrentar en función de las finalidades que él mismo persigue a través de su acción. En este sentido, se trata de una razón práctica y no de una racionalidad teórica” (Tardif y Gauthier, 2008, p. 350).

El conocimiento sobre la enseñanza que pueden tener los profesores no es puede explicarse por medio de un conjunto de afirmaciones y prescripciones; este tipo de conocimiento está estrechamente relacionado con las acciones y los contextos en que ocurren. Tener presente la naturaleza del tipo de conocimiento que surge en el ejercicio de la enseñanza resulta fundamental si se pretende realizar procesos de formación docente auténticos, es decir, en los cuales se atiendan las circunstancias del ejercicio profesional de los maestros.

Se hace referencia al aprendizaje auténtico a partir de las teorías sobre el aprendizaje situado; el aprendizaje no se disocia del contexto en el que se aprende y tiende a que las actividades en las cuales se aprende correspondan al tipo de tareas reales de la acción profesional (Brown, Collins & Duguid, 1989).

Por otra parte, considerar la naturaleza de la enseñanza permite reconocer que los profesores cuentan con un saber experiencial forjado en su trabajo y desde el cual explican sus acciones. Según Altet, los profesores han adquirido sus conocimientos profesionales “sobre el terreno, en acción, por sus propios medios, a través de su experiencia, y estos conocimientos les parecen esenciales” (2008, p. 48). La consideración de estas ideas hace necesario plantear que los procesos de formación de los maestros en ejercicio deben partir de su práctica profesional y propender por la reflexión sobre ella para, en un primer momento, hacerlas explícitas a fin de que salgan a la luz y sean así pensadas y explicadas; después será posible cuestionarlas e intervenirlas.

Esta formación no resulta consistente con un proceso de aprendizaje en el que primero ocurre una formación teórica para una aplicación posterior en la práctica; es consistente con un movimiento de “práctica-teoría- práctica” (Altet, 2008, p. 38), en el cual se analiza la propia práctica y su teorización se da desde el estudio de lo que se hace para explicarlo, problematizarlo e intervenirlo; de este modo, se utiliza conjuntamente la teoría y la práctica para que el profesor desarrolle las

capacidades necesarias de metacognición y análisis de su ejercicio profesional y se convierta en un profesional reflexivo capaz de analizar su trabajo, resolver problemas y diseñar estrategias.

### *Una formación desde la práctica, pero que implica un distanciamiento*

La práctica profesional no enseña por sí misma y la reflexión sobre la propia práctica implica un cierto distanciamiento de ella. Como lo dice Charlier (2008), para que la práctica sea susceptible de contribuir a la formación de los maestros, ésta debe ser explicada por los mismos docentes para tomar distancia respecto de ella, y así entonces pueda ser expuesta, cuestionada y teorizada. En este proceso, vale la pena considerar que la práctica profesional docente debe ser deconstruida y reconstruida (Perreneud *et al.*, 2008), y para ello resulta necesario enfrentarse a la complejidad de las situaciones problemáticas de la práctica con el propósito de abonar a su comprensión, formular hipótesis y avanzar en planes de acción que puedan ponerse a prueba.

En este sentido, los saberes provenientes de la pedagogía pueden funcionar como insumos útiles para explicar la práctica de enseñanza, problematizarla e intervenirla; así, la teoría y la práctica lograrían integrarse en un proceso continuo en el cual éstas son insumos no sólo para reorientar las acciones, sino lo que se piensa sobre ellas (Perreneud, 2010). De este modo, el conocimiento pedagógico resulta relevante para ampliar la perspectiva desde la que se reflexiona sobre la propia práctica, y la reflexión, el mecanismo para apropiarse del conocimiento proposicional proveniente de la pedagogía.

El conocimiento pedagógico del cual se apropia el docente en formación para explicar y problematizar su enseñanza, en un ejercicio reflexivo, es una herramienta para ampliar la mirada sobre las propias acciones y conceptualizar lo que se hace. Así, éste puede tener varias dimensiones, según Altet (2008, pp. 52-53): “una dimensión heurística”, ya que sugiere posibilidades de reflexión teórica y hace viable el surgimiento de nuevos conceptos; “una dimensión de problematización”, pues permite plantear y determinar problemas; “una dimensión instrumental”, ya que es herramienta para describir las prácticas; y “una dimensión de cambio”, al ser un instrumento para el cambio, porque desde estos conocimientos pueden esbozarse soluciones a un problema o modificar las prácticas.

El profesionalismo docente puede construirse a través de la racionalización de los conocimientos puestos en práctica mediante el trabajo del maestro sobre su propia experiencia profesional. Para ello, resulta fundamental la articulación del conocimiento pedagógico proposicional con el contexto de la práctica de enseñanza, pues en la posibilidad de explicar, problematizar e intervenir con razones lo que se hace, se desarrollan habilidades profesionales fundamentales: la habilidad de ser capaz de dar cuenta de lo que se hace, y la de poder distanciarse de las propias acciones para pensar sobre ellas y cualificarlas.

### **METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA**

Con el fin de observar los logros y las limitaciones del ejercicio reflexivo que se desarrolló en esta experiencia pedagógica, se procedió a analizar las producciones escritas de la totalidad de los estudiantes (13) al finalizar el curso y seis meses después del cierre de éste.

El diario reflexivo semanal se realizó durante quince semanas, es decir, cada es-

tudiante debió participar en él durante quince ocasiones en el semestre, y elaborar dos escritos sobre el diseño y la aplicación de una intervención pedagógica (mi inquietud pedagógica y mi intervención pedagógica). Para conocer el proceso reflexivo, se decidió hacer la lectura del material escrito por todos los estudiantes durante el semestre académico; sin embargo, fue necesario considerar la extensión de este material y hacer una selección teniendo en cuenta que los textos elegidos aportasen información sobre distintos momentos del proceso formativo de los estudiantes.

Se seleccionaron seis diarios de aprendizaje semanal correspondientes a las semanas 3, 5, 7, 11, 12 y 14 del semestre académico y se examinaron los textos denominados “mi inquietud pedagógica” y “mi intervención pedagógica” elaborados por los participantes en el curso. En total, se estudiaron 74 textos referentes a los diarios de aprendizaje elegidos y 26 productos escritos individuales sobre la intervención pedagógica realizados en la semana 6 y 9 del semestre académico (ver tabla 1).

Tabla 1. Tipo de textos analizados

Código del texto	Nombre del texto	Cantidad de textos
T1	Diario de aprendizaje 4. El aprendizaje situado y la cognición situada	13
T2	Diario de aprendizaje 6. La experiencia de aprendizaje en el aula	13
T4	Diario de aprendizaje 7. Diseño de ambientes de aprendizaje consistentes con el constructivismo	13
T5	Diario de aprendizaje 11. Aprendizaje autorregulado	10
T6	Diario de aprendizaje 12. El ejercicio reflexivo	13
T7	Diario de aprendizaje 14. Las relaciones de poder en el aula	12
T3	Mi inquietud pedagógica	13
T8	Mi intervención pedagógica	13

Se recopilaron las producciones escritas de cada estudiante para su análisis en archivos de Word y se procedió a su lectura. Las autoras de este artículo realizaron este ejercicio, una de ellas se encargó del análisis de las producciones escritas de siete estudiantes, y la otra de las de seis alumnos. Se hicieron varias lecturas de la información; inicialmente, se hizo una lectura de los documentos de cada estudiante y luego otras más orientadas a la identificación de categorías previas y emergentes en los textos. Como categorías previas, se puntualizó un conjunto de criterios que, de acuerdo con lo propuesto por Altet (2008), dan cuenta de la forma en que el conocimiento pedagógico es útil para revisar de manera crítica la propia práctica de enseñanza. En la tabla 2 se presentan los nombres y la definición de estas categorías.

Tabla 2. Categorías previas\*

Categoría	Descripción
Perspectiva teórica	Nueva interpretación teórica de las ideas pedagógicas.
Dimensión explicativa	Usa la pedagogía para explicar situaciones de su práctica.
Formulación de problemáticas	Usa la pedagogía para identificar y sustentar problemáticas de la práctica pedagógica.
Formulación de alternativas de acción	Recurre a la pedagogía para sustentar opciones de intervención en su propia práctica.

\*Posibilidades de uso del conocimiento pedagógico en la revisión de la propia práctica de enseñanza, de acuerdo a Altet (2008).

En el proceso de lectura y análisis de la información surgieron categorías emergentes relativas a los siguientes elementos: rol del docente en la enseñanza, la experiencia de aprendizaje en el curso, el saber disciplinario, e ideas que no daban cuenta de una elaboración argumentativa a partir de la revisión de la propia experiencia o del conocimiento pedagógico. Estas nuevas categorías fueron identificadas por las dos investigadoras en los textos analizados y ampliaron el marco del análisis de esta experiencia pedagógica.

Cuando se tuvo categorizada toda la información, se procedió a agrupar la correspondiente a cada una de las categorías en matrices de análisis y de contrastación elaboradas en Excel. Durante este ejercicio, una de las investigadoras revisó la totalidad del material analizado para verificar que los datos fuesen consistentes con el sentido acordado para cada categoría. Se establecieron las frecuencias de aparición para cada una en el material estudiado, y las frecuencias de aparición de cada categoría para cada uno de los tipos de textos analizados, esto es, las frecuencias de aparición de cada categoría en las reflexiones semanales y en los dos escritos sobre la intervención pedagógica. La información categorizada y el establecimiento de estas frecuencias hicieron posible el análisis de lo ocurrido en esta experiencia pedagógica.

## RESULTADOS

En el análisis realizado a los textos escritos por los estudiantes se identificaron 413 fragmentos en los cuales los alumnos hicieron una revisión crítica de su práctica pedagógica y de su rol docente a partir del estudio del conocimiento pedagógico y su experiencia de aprendizaje en la clase. Por otra parte, se encontraron 21 apartes en los cuales se identificó un manejo de ideas que no da cuenta de una revisión cuidadosa del material estudiado o de la revisión de la propia experiencia profesional.

No es posible plantear que la aparición de los 413 apartes que dan cuenta del proceso reflexivo de los alumnos en sus textos fue progresiva, pues a lo largo del semestre no se incrementaron las frecuencias de aparición de los fragmentos analizados; más bien, la distribución de estos apartes puede relacionarse con la naturaleza de las preguntas orientadoras de los escritos que debieron realizar los alumnos. Además, fue posible identificar una distribución desigual en las frecuencias en las que cada estudiante realizó este tipo de intervenciones en sus diarios reflexivos durante el semestre; quien reportó una mayor frecuencia lo hizo en 54 ocasiones (E13) y quien registró la menor (E6) lo hizo sólo seis veces; los demás estudiantes hicieron este tipo de participaciones entre 28 y 47 veces (ver tabla 3).

Las tres mayores frecuencias corresponden a un grupo de categorías previas

que dan cuenta de la forma en que el conocimiento pedagógico se usa para plantear alternativas de intervención, revisar las propias ideas sobre el aprendizaje y explicar la propia práctica. En 126 oportunidades (29%), los alumnos recurrieron a la pedagogía para sustentar opciones de intervención en su práctica pedagógica; un fragmento da cuenta de ello:

E1T4: Para el diseño de mi ambiente de aprendizaje busco implementar un modelo de enseñanza situada donde los agentes educativos por medio de las prácticas pedagógicas adaptan estrategias que se ligan a las necesidades de los estudiantes y del contexto para generar un aprendizaje colaborativo (Díaz, 2003). El anterior modelo de enseñanza situada lo quiero promover por medio de algunas de las actividades grupales que presenten casos reales de la vida cotidiana donde se evidencie en un contexto la comprensión y reflexión de las acciones de cada estudiante en el momento que interactúan con sus pares.

Esta categoría apareció en los distintos tipos de textos analizados; esto puede mostrar que durante el proceso los estudiantes no sólo plantearon estas alternativas en el momento en que debían diseñar su intervención pedagógica (semanas 6 y 7); por otra parte, esta categoría se identificó con una frecuencia importante (48) en el último diario de aprendizaje, lo cual revela que los estudiantes continuaron pensando en posibilidades de intervención en su práctica pedagógica después del diseño y durante la aplicación de la que debían hacer en el curso (ver tabla 3).

En 78 oportunidades (18%) se identificó que los alumnos hicieron una nueva interpretación de sus ideas pedagógicas a partir del estudio de las ideas alrededor del constructivismo en pedagogía; esto puede evidenciarse en el siguiente apartado:

E4T5: No era claro para mi cuál debía ser el camino para reconocer los avances del alumno, pero tal como lo señalan Brown, Collins y Duguid (1989), el aula de clase es la situación real que el alumno debe enfrentar; no hay distinción entre aprender y actuar, pues el aprendizaje es un proceso continuo a lo largo de la vida que se deriva de actuar en distintas situaciones, ratificando que no se construye conocimiento sin un escenario en el que se desarrolle una práctica vivencial o real.

Esta categoría se identificó en todos los tipos de textos analizados, es decir, esta elaboración de las ideas estuvo presente durante todo el proceso formativo, aunque fue más frecuente en los textos 1 (18) y 6 (18) (ver tabla 3).

En 62 fragmentos (14%) de los textos analizados se encontró que los estudiantes usaron la pedagogía para explicar situaciones de sus propias prácticas de enseñanza; el siguiente fragmento puede dar cuenta de ello:

E9T5: ... busco que mis estudiantes, de Técnicas de Expresión Oral y Escrita de Gastronomía participen en un plan que les permita monitorear su progreso, su aprendizaje y su comprensión. Tal y como lo cité en mi inquietud pedagógica la idea es que: la experiencia permita a los estudiantes observarse desde un nivel inicial de sus habilidades, complementarse con las necesidades y exigencias de sus compañeros como interlo-

cutores, hasta ir alcanzando un alto nivel de expresión, evidenciado en el impacto comunicativo esperado: emitir un mensaje persuasivo para convencer a un comensal. De este modo, se puede regular su cognición y hacer que los estudiantes tengan control sobre su aprendizaje como lo expresa Pintrich (2004, p. 397).

Este tipo de explicaciones se identificaron en los distintos tipos de textos analizados, pero en una mayor frecuencia en los textos 2 (18) y 6 (10) (ver tabla 3). Llama la atención que no hayan sido más frecuentes durante el periodo en el cual los estudiantes implementaron sus intervenciones pedagógicas (semanas 9 a 15), a pesar de que la formulación de varias de las preguntas orientadoras de los diarios de aprendizaje para esas semanas tuvieron este propósito.

La cuarta de las categorías previas también tuvo una frecuencia importante, pues en 38 oportunidades (9%) los estudiantes recurrieron a la pedagogía para identificar y sustentar problemáticas de su práctica; a continuación, un ejemplo:

E10T3: Durante la experiencia que he tenido como docente de este curso, he observado que mi intención ha sido que los estudiantes aprendan la normatividad vigente en el sistema de salud. Entonces, las actividades de clase y las evaluaciones lo que han hecho es poner a prueba la memoria de los estudiantes; sin embargo, finalizando el curso planteé unos casos de situaciones reales relacionadas con esta normatividad a partir de los cuales los estudiantes debían resolver unas preguntas, frente a lo que fue evidente que los estudiantes no pudieron resolverlas, debido a que nunca tuvieron la oportunidad de desarrollar habilidades como el análisis, la síntesis y la evaluación para este tipo de situaciones concretamente [...] Por lo anterior, pienso que la limitación que presentan los estudiantes del curso Políticas en Salud para desarrollar habilidades cognitivas de nivel superior me genera una problemática pedagógica que amerita una intervención, pues, como lo plantea Cárdenas (2004, p. 11), “la educación no puede consistir en ‘llenar’ al alumno de conocimientos exteriores”.

La presencia de apartes en los cuales los estudiantes identifican y sustentan distintas problemáticas en su práctica de enseñanza fue evidente en siete de los distintos tipos de textos analizados; no se identificó en el texto 2 (ver tabla 3). De nuevo, resulta interesante notar que en el último diario de aprendizaje (T8) hay una frecuencia importante (12) para esta categoría, lo cual puede indicar que los estudiantes no sólo reconocieron este tipo de problemáticas para el diseño de la intervención pedagógica que debían hacer en el curso; también algunos de ellos lo continuaron hasta el final del proceso.

Durante el proceso de lectura y análisis de los textos de los estudiantes surgieron un conjunto de categorías emergentes. La más frecuente fue la relacionada con una revisión crítica sobre su rol docente a partir de la revisión de su propia experiencia profesional y el estudio de ideas pedagógicas consistentes con el constructivismo. Esta categoría se identificó en 44 ocasiones (10%); el siguiente aparte puede ilustrarla:

E13T2: Por un lado, el problema de romper con un paradigma educativo personal sobre lo que considero una clase magistral donde literalmente

dicto unos conceptos para luego explicar su aplicabilidad al campo laboral y el segundo problema se deriva del primero en cuanto a que enseñó a partir de unas prácticas que planeo con base a mi experiencia laboral, para que sean ellos quienes identifiquen un sentido en su aprendizaje, “la creencia de que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas” (Dewey, 2004, p. 73); el hecho de creer que realice una práctica en clase no debe significar que esta sea potencialmente enriquecedora y debo a partir de este momento identificar muy bien dicha práctica para no generar ejercicios estériles que no ofrezcan un aprendizaje efectivo.

Esta revisión del propio rol docente se identificó en los distintos tipos de textos estudiados, pero en una frecuencia mayor para el 2 (11) (ver tabla 3), cuando se estudiaron las perspectivas de la cognición situada y el aprendizaje en contexto. Es interesante notar la importante presencia de esta categoría emergente en los textos escritos de los estudiantes, pues da cuenta de que el ejercicio también permitió que ellos se revisaran críticamente desde su rol como profesores.

Algunos de los estudiantes en sus escritos reflexivos realizaron una revisión de su experiencia docente para proponer alternativas de acción pertinentes a sus propias prácticas pedagógicas; esto fue posible descubrirlo en veinte fragmentos (5%); el siguiente aparte es muestra de ello:

E3T8: Mi inquietud pedagógica se basa en un problema que identifiqué en un grupo de estudiantes, en mi clase de Prótesis Fija I Práctica y hace la referencia a la falta de autonomía de los estudiantes, relacionado con la falta de capacidad que tienen los estudiantes de tomar decisiones, frente a los procedimientos que deben realizar como lo dice Piaget, que la autonomía significa “llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual” (Piaget, 1948, cap. 4); es decir, poder hacer uso de sus conocimientos para hacer un proceso autónomo y no heterónimo como se presenta actualmente, teniendo en cuenta que sólo a partir de la observación que hice y analizando la problemática, debo mencionar que esa heteronomía de los estudiantes, se debe muchas veces a un impulso inconsciente que provocamos los docentes, pues nos encargamos de dar respuestas y nunca hacemos un ejercicio donde el estudiante reflexione sobre su hacer.

Este tipo de revisión de la experiencia docente estuvo presente en los distintos tipos de texto estudiados, a excepción del 6 (ver tabla 3). La presencia de esta categoría emergente da cuenta también de la forma en que, en distintos momentos, algunos de los estudiantes identificaron posibles alternativas para reorientar su práctica desde el análisis de sus propias acciones.

Resultó interesante notar que en 19 ocasiones (4%) algunos de los estudiantes efectuaron un análisis del tipo de conocimiento disciplinario que enseñan para proponer alternativas de intervención en su práctica; a continuación, un ejemplo:

E4T8: Por esta razón pienso que existe una problemática en la construc-

ción de lenguaje contable, que me permite plantear un objetivo en mi proceso de enseñanza-aprendizaje que consiste en indagar, proponer y diseñar actividades en el salón de clases que faciliten a los alumnos la elaboración de registros contables como un evento narrativo, como un escrito: construcción de lenguaje contable, a partir de la comprensión de eventos que le generen un significado de todas las transacciones. Ésta es una propuesta que se aparta de mi génesis formativa profesional, en la que la teoría y técnicas contable (la contabilidad) es única y estructurada.

La definición de otras posibles alternativas para las prácticas de enseñanza desde el análisis del conocimiento disciplinario que se enseña fue evidente en seis de los tipos de texto analizados, a excepción del 6 y el 7 (ver tabla 3). La presencia de esta categoría emergente señala otra posibilidad para los análisis que pueden ocurrir en estos textos reflexivos: el de la revisión del tipo de conocimiento que se enseña y de las alternativas pedagógicas más consistentes con él.

Por otra parte, durante el análisis de los textos escritos por los estudiantes se encontró que éstos hicieron referencia a la experiencia de aprendizaje vivida en el curso de dos formas: elaboraron descripciones de ella para explicar su proceso de aprendizaje y mencionaron su experiencia de aprendizaje en la clase para plantear alternativas de intervención en sus propias prácticas de enseñanza. Los estudiantes se refirieron a lo que sucedió en el curso para explicar su aprendizaje en 14 apartes (3%) de los textos analizados; el siguiente fragmento ilustra este tipo de referencias:

E6T6: Entonces resulta sin duda alguna provechoso y hasta atrevido decir que los conceptos anteriormente mencionados y enumerados corresponden a un proceso que ha dado las posibilidades de organizar pensamiento, abstraer información, comprender e interpretar manifestaciones teóricas; pero lo más importante, decir que a nivel epistemológico éstos han sido mis conocimientos construidos. Sin embargo, este aprendizaje no se detiene en lo ya expuesto, ya que de nada sirve manejar unos conceptos si no estamos en condiciones de relacionarlo con nuestros contextos más cercanos. Con base en lo anterior, durante el transcurso del seminario también se ha llegado al aprendizaje de cómo poder relacionar lo leído en los textos con mi práctica profesional.

Las referencias a la experiencia de aprendizaje en el curso se identificaron sólo en los textos 4, 5, 6 y 7, y con una mayor frecuencia en el 6 (9) (ver tabla 3); en este texto se hizo mención del aprendizaje autorregulado y la reflexión en el proceso de aprendizaje, y varios estudiantes situaron su reflexión en el contexto de su trabajo en la clase. Por otra parte, en 12 fragmentos (3%) de los textos analizados fue posible hallar referencias a la experiencia de aprendizaje en la clase para explicar cambios que los estudiantes consideraron posibles en sus propias prácticas de enseñanza; muestra de este tipo de reflexiones es este aparte:

E8T6: ... pensaría en no considerarme como un profesional "experto", ya que de ser así, estaría limitándome sobre el proceso reflexivo, que es aquel que me permite estar en constante búsqueda de estrategias para mejorar mi trabajo como chef y mis estrategias de enseñanza en mi labor

docente, impidiendo la propia búsqueda interior y el conocimiento, ya que no habría “nada” por reflexionar o cambiar.

Estos fragmentos se identificaron en los textos 5, 6 y 7, y con una mayor frecuencia en el 6 (6) cuando se abordaron los temas del aprendizaje autorregulado y la reflexión en el aprendizaje. La presencia de apartes en los cuales los estudiantes refieren su experiencia en el curso para explicarla o plantear posibles estrategias de intervención en su práctica resulta de particular interés, puesto que da cuenta de que este ejercicio de escritura reflexiva permitió que aflorara el análisis de algunos estudiantes alrededor de sus propios procesos de aprendizaje.

En los distintos tipos de texto analizados se encontró también 21 fragmentos (4%) que no dieron cuenta de un riguroso ejercicio reflexivo; estos apartes son evidencia de estas categorías emergentes: hace conexiones forzadas entre los textos estudiados y su experiencia (11); recurre a ideas del sentido común en su argumentación (6); y manifiesta ideas sobre el aprendizaje poco elaboradas (4). La presencia de apartes con estas características tuvo frecuencias inferiores respecto a las categorías que señalan logros en el proceso de esta escritura reflexiva. Vale plantear que el hecho de que surjan apartes que muestran análisis superficiales o argumentaciones poco elaboradas es parte del proceso que permite enfrentarse poco a poco a este ejercicio de escritura.

No es posible afirmar que estas elaboraciones hayan ocurrido en algún texto particular, pues se evidenciaron en distintos tipos y en particular en los primeros del proceso (ver tabla 3). Resulta de interés considerar que tampoco pueden atribuirse estas frecuencias al ejercicio de escritura particular de alguno de los estudiantes del grupo, pues estos fragmentos se encontraron en los escritos de distintos alumnos de la clase (ver tabla 3).

Tabla 3. Distribución de frecuencias\*

Frecuencias de las categorías por estudiante																
CATE- GO- RÍAS	Tex- tos	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	E 12	E 13	Fre- cuen- cias en cada texto	Fre- cuen- cias to- tales por cate- goría

Recurre a la pedagogía para sustentar opciones de intervención en su propia práctica pedagógica	T1	1	0	0	2	2	1	1	0	1	1	1	0	1	11	126 (29%)
	T2	0	0	1	0	0	2	1	0	1	0	2	1	1	9	
	T3	3	1	2	1	0	0	2	4	1	2	3	4	3	26	
	T4	4	1	2	3	0	2	0	3	3	2	3	3	2	28	
	T5	0	2	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	4	
	T6	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4	
	T7	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	
	T8	8	2	3	3	0	0	6	2	3	4	4	2	6	43	
Hace una nueva interpretación de sus ideas pedagógicas.	T1	3	0	0	1	1	1	1	2	1	3	3	1	1	18	78 (18%)
	T2	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	4	9	
	T3	0	2	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	5	
	T4	0	0	1	0	0	2	0	0	0	2	2	0	0	7	
	T5	1	3	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	8	
	T6	2	5	0	1	0	1	0	0	0	1	2	1	5	18	
	T7	0	2	0	0	0	2	0	1	0	0	3	0	1	9	
	T8	0	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	4	
Usa la pedagogía para explicar situaciones de su práctica pedagógica.	T1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	7	62 (14%)
	T2	3	1	1	1	0	2	1	2	2	2	2	1	0	18	
	T3	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
	T4	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	
	T5	0	1	1	2	0	0	0	1	3	0	0	0	0	8	
	T6	2	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	5	0	10	
	T7	0	1	2	0	0	2	1	0	2	1	0	0	0	9	
	T8	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	5	
Revisa críticamente su rol como docente.	T1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	44 (10%)
	T2	0	1	0	2	0	0	0	1	0	0	3	0	4	11	
	T3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	3	
	T4	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4	
	T5	1	0	0	1	0	0	1	0	0	2	0	0	0	5	
	T6	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	5	
	T7	2	0	0	0	0	0	2	0	0	1	1	0	2	8	
	T8	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	5	

Recurre a la pedagogía para identificar y sustentar problemáticas de su práctica pedagógica.	T1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	38 (9%)	
	T2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	T3	4	4	0	0	0	0	4	0	3	1	1	0	1		18
	T4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0		2
	T5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0		1
	T6	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		2
	T7	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0		1
	T8	1	1	1	0	0	0	3	0	0	1	1	1	3		12
Revisa su propia experiencia docente para proponer alternativas de intervención.	T1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	4	20 (5%)
	T2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	
	T3	0	0	1	1	0	0	0	2	0	0	0	0	1	5	
	T4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	3	
	T5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	T6	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	T7	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	
	T8	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	
Analiza el tipo de conocimiento disciplinario que enseña para proponer alternativas de intervención.	T1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	19 (4%)
	T2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
	T3	0	0	0	2	0	0	0	1	1	0	1	0	1	6	
	T4	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	4	
	T5	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	T6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	T7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	T8	0	0	0	1	0	0	0	1	2	0	1	0	0	5	

Describe su proceso de aprendizaje en el curso.	T1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14 (4%)
	T2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	T3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	T4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
	T5	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
	T6	0	0	3	0	0	2	0	1	2	0	0	1	0	9	
	T7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	
	T8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Recurre a su experiencia de aprendizaje en el curso para explicar cambios introducidos en su práctica pedagógica.	T1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12 (3%)
	T2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	T3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	T4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	T5	1	1	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	6	
	T6	0	0	0	0	0	2	0	3	0	0	0	0	0	5	
	T7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	
	T8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Hace conexiones forzadas entre lo estudiado y su experiencia.	T1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4	11 (3%)
	T2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	
	T3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	
	T4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	T5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	T6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
	T7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	
	T8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

Recurre a ideas del sentido común en su argumentación.	T1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6 (1%)
	T2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
	T3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	T4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	T5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	T6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
	T7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	T8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Manifiesta ideas poco elaboradas sobre el aprendizaje.	T1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4 (1%)
	T2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	T3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	T4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
	T5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	T6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	T7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	T8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Total		42	47	29	33	6	28	32	33	30	35	42	23	54	434	434

\*Se presentan las frecuencias para cada categoría y la distribución de lo identificado en los distintos tipos de textos analizados.

## DISCUSIÓN

El ejercicio de la escritura reflexiva permitió que los estudiantes relacionaran su práctica de enseñanza con las ideas pedagógicas que estudian; de esta forma, la escritura reflexiva facilitó que los estudiantes desarrollaran argumentaciones para explicar tanto su práctica como problemáticas de ésta y plantear, así, posibilidades de intervención. Puede afirmarse, de acuerdo con Tardif (2005), que este tipo de escritura promovió la capacidad de los docentes para dar cuenta de los saberes que movilizan en su trabajo cotidiano.

La experiencia muestra, de acuerdo con Altet (2008), que el conocimiento pedagógico resulta un recurso para cuestionarse, explicar y proponer otras alternativas para el ejercicio de la enseñanza, todo esto mediado por el propio análisis de los participantes acerca de sus clases y estudiantes. No obstante, esto no ocurre solo; requiere el diseño de la actividad y un continuo acompañamiento del proceso por parte de quienes lo orientan. Una experiencia pedagógica de estas características es consistente con tendencias sobre la formación continua de docentes en conexión con los escenarios del trabajo profesional (Imbernón, 2007); además, muestra las posibilidades de las propuestas para la formación continua de los profesores, en las que se señala al constructivismo como un marco pedagógico que permite la cualificación auténtica de los maestros (Marcelo y Vaillant, 2009), pues se inclina por una formación pedagógica significativa enmarcada en las experiencias profesionales de los docentes en ejercicio.

Sin embargo, lo identificado en los resultados sugiere que en futuras ocasiones será necesario considerar mecanismos que permitan el surgimiento de reflexiones sobre el proceso de aplicación de las intervenciones pedagógicas; si bien los estu-

diantes dieron detalles sobre sus prácticas de enseñanza, estas explicaciones no muestran de forma mayoritaria análisis del proceso de intervenir la práctica para registrar lo que está sucediendo.

En esta experiencia, resultó más frecuente la identificación de problemáticas, y desde ahí el planteamiento de alternativas de intervención; puede afirmarse entonces que los textos analizados presentaron, en gran medida, un ejercicio reflexivo enfocado a la acción. Por lo tanto, se puede ir más allá de lo logrado en esta experiencia, pues es necesario profundizar en la descripción de los participantes sobre sus propias acciones pedagógicas y en la reflexión de esas descripciones, es decir, favorecer “la reflexión sobre la reflexión” (Brockbank y McGill, 2008).

Por otra parte, esta experiencia ayudó en el ejercicio reflexivo en la formación de un grupo de docentes profesionales, pero no contribuyó a la formación de un *practicante reflexivo* (Perreneud, 2010), entendido como un profesor que constantemente revisa sus objetivos, propuestas, evidencias y conocimientos y entra, así, en un ciclo continuo de reflexión que le permite plantearse preguntas e intentar comprender sus acciones y fracasos. El logro de estas disposiciones requiere el desarrollo de un proceso continuo de formación a lo largo de los programas académicos y una unión de esfuerzos para que en las distintas experiencias de formación de los maestros en ejercicio se favorezca alcanzar este propósito.

Vale la pena plantear la necesidad de estudiar formas en que, desde las propuestas curriculares de programas orientados a la formación de profesores, puedan promoverse de manera transversal modalidades de aprendizaje en las cuales tiene un lugar importante la reflexión sobre lo que se aprende y enmarcada en los contextos de ejercicio profesional de la enseñanza. Asimismo, trascender visiones de la formación continua de los maestros en las que prima el contacto con la información y el escaso vínculo con los contextos de práctica pedagógica (Castellanos, 2011); si la formación continua de los docentes sigue orientándose en ese sentido, difícilmente logrará impactar de algún modo el ejercicio de la enseñanza.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altet, M. (2008). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Paquay, L. et al. (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-54). México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Brockbank, A. y MacGill, I. (2008). *El aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brown, J., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Cárdenas, C. (2004). Acercamiento al origen del constructivismo. *Sinéctica*, (24), 10-20.
- Castellanos, S. (2011). La formación permanente de docentes en Bogotá, DC desde la estrategia PFPD: una mirada a partir de la evaluación de las propuestas. En Montoya, J., Mejía, A. y Mejía, A. A. (Comps.). *Educación para el siglo XXI. Aportes desde el Centro de Investigación y Educación (CIFE), 2007-2010*, vol. 2 (pp. 405-428). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Charlier, E. (2008). Cómo formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada con la práctica. En Paquay, L. et al. (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 139-169). México, DF: Fondo de Cultura Económica.

- Dewey, J. (1989). *¿Cómo pensamos?* Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Editorial Graó.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea Ediciones.
- Munby, H., Russell, T., & Martín, A. (2001). Teacher's Knowledge and How It Develops. En Richardson, V. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. (pp. 877-904). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Ordóñez, C. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo de las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales* (19), 7-12.
- Perrenoud, P. (2008). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En Paquay, L. et al. (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 265 -308). México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Perrenoud, P. et al. (2008). Fecundas incertidumbres o cómo formar maestros antes de tener todas las respuestas. En Paquay, L. et al. (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 355-377). México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Tardif, M. (2005). *El saber docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Tardif, M. y Gauthier, C. (2008). El maestro como "actor racional": racionalidad, conocimiento y juicio. En Paquay, L. et al. (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 309-354). México, DF: Fondo de Cultura Económica.