

Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente*

>Rocío Ramón Ramos**

RESUMEN

Este artículo busca resignificar la práctica docente, desde la perspectiva del enfoque reflexivo; con la descripción de las principales ideas aportadas por Donald Schön (1983) y John Dewey (1933) para la comprensión de la situación actual del profesorado. La práctica reflexiva permite al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en su quehacer; en ella se retoma la propia experiencia como objeto de reflexión y de análisis como vía privilegiada para mejorar la práctica docente.

INTRODUCCIÓN

La práctica reflexiva pretende formar un puente entre el individuo y su contexto, ofrece la posibilidad de que los profesores examinen críticamente sus actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza que les permita identificar aquellas situaciones que requieren ser modificadas, reformuladas, mejoradas o innovadas. De tal manera que se establezca una mayor conexión entre

personas o situaciones, el entorno institucional, social y cultural respondiendo además, a las demandas que exigen una educación comprometida con la sociedad.

En este mismo sentido, este artículo se construye a partir de la visión particular de dos grandes teóricos: John Dewey (1933) con la experiencia reflexiva, quien no sólo define el pensamiento reflexivo y lo relaciona con la práctica o experiencia, sino que además, entre otras cosas, precisa las actitudes que favorecen una práctica reflexiva. Más tarde, en los años ochenta, estas ideas son retomadas por Donald Schön (1983).

ORÍGENES Y CONCEPTUALIZACIÓN

Los principales incitadores y exponentes de esta corriente o movimiento (práctica reflexiva) son, en Inglaterra Stenhouse, Carr, Woods, Elliot; en Estados Unidos Dewey, Zeichner, Sparks-Langer G. y Colton; en Australia Kemmis, Hatton y Smith; en España José Gimeno Sacristán, Pérez Gómez y Porlán, entre otros.

La propuesta del enfoque reflexivo busca explorar y mejorar la efectividad en la toma de decisiones, la planeación curricular y la acción pedagógica dentro y fuera del salón de clases. Todo esto mediante un proceso en el que los profesores examinen críticamente sus actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza a través de la reflexión, que les permita identificar aquellas situaciones que requieren ser modificadas, reformuladas, mejoradas o innovadas.

Esta propuesta tiene sus bases en las ideas y planteamientos de dos grandes filósofos, uno de ellos fue John Dewey (1933), con la experiencia reflexiva, quien no sólo define el pensamiento reflexivo y lo relaciona con la práctica o experiencia, sino que además, entre otras cosas, precisa las actitudes que favorecen una práctica reflexiva.

Más tarde, en los años ochenta, estas ideas son retomadas por Donald Schön (1983) quien acuña el término de práctica reflexiva. Entre sus aportaciones, Schön define el 'conocimiento en la acción', la 'reflexión en la acción' y la 'reflexión desde la acción' (Iglesias, 2011).

27
Cinzontle

* Parte de este trabajo corresponde a un estudio más amplio presentado en: "La reflexión como punto de partida para mejorar la práctica docente". Tesis de Maestría en Docencia de la DAEA, UJAT.

** Licenciada en Sociología y egresada de la Maestría en Docencia. Profesora investigadora en la DACS, UJAT.

Otros promotores denominan esta propuesta como investigación, acción, e incorporan además la etnografía, como dispositivo que ayuda a mejorar la reflexividad. Woods (citado por Iglesias (2011)), argumenta que el etnógrafo tiende a representar la realidad con toda su complejidad y en diversas capas de significados sociales, que se refieren a los efectos que tienen en los individuos y en sus estructuras organizativas, a los cambios que se producen en torno a las culturas de los grupos en los que participan; a lo que hacen realmente; a las estrategias que emplean y los significados que se ocultan detrás de ellas; a las actitudes, opiniones, creencias y la influencia de las situaciones particulares en sus opiniones y comportamientos; así como a sus lógicas de constitución.

Sin embargo, este autor advierte que los excesos etnográficos desplegados en el afán descriptivo, descuidan la construcción teórica, que puede superarse mediante el diálogo con otras teorías y metodologías que contribuyen en el conocimiento de lo que ocurre en la vida cotidiana dentro del salón de clases.

2. LA EXPERIENCIA REFLEXIVA DE JOHN DEWEY

John Dewey, el filósofo norteamericano más importante de la primera mitad del siglo XX, desarrolló una filosofía que abogaba por la unidad entre la teoría y la práctica, unidad que ejemplificaba en su propio quehacer de intelectual y militante político. Su pensamiento se basaba en la convicción moral de que “democracia es libertad”, por lo que dedicó toda su vida a elaborar una argumentación filosófica para fundamentar esta convicción y a militar para llevarla a la práctica (Dewey, 1892). El compromiso de Dewey con la democracia y con la integración de teoría y práctica fue sobre todo

evidente en su carrera de reformador de la educación. (Westbrook, 1993).

La noción de práctica reflexiva descansa sobre el ‘hábito de inteligencia o acción reflexiva’ de Dewey que se opone a la ‘acción o hábito rutinario’. De acuerdo con él, la acción rutinaria está guiada principalmente por el impulso, la tradición, la autoridad externa y las circunstancias. Los docentes que ejercen este tipo de acción por lo general no reflexionan sobre su práctica, por lo que se convierten en esclavos de la rutina y aceptan, con frecuencia, de manera acrítica, las determinaciones y políticas establecidas por otros y que forman parte de su realidad cotidiana. Por lo tanto, es relativamente estática y no responde a las prioridades y circunstancias cambiantes.

Por el contrario, la acción reflexiva entraña “una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1933).

Para este filósofo, la acción reflexiva no consiste en una serie de pasos o procedimientos específicos que el docente debe seguir. “Es, en cambio, una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro” (Zeichner, 1993).

De acuerdo con Dewey (1933), el origen de dicha acción es un estado de duda, confusión o perplejidad. No es producto de ‘principios generales’, sino que algo debe ocasionarla, evocarla.

Como lo menciona Dewey “la reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una consecuencia, esto es, una ordenación consecuencial en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron” (Dewey, citado por Flores (2004)) presenta como fases del pensamiento:

2.1. UN ESTADO DE DUDA

Un acto de busca de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental en que se origina el pensamiento de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad.

Se considera que la reflexión no consiste en una serie de pasos o procedimientos que serían utilizados por maestros, es más bien considerada como una forma holística de atender y responder a los problemas, involucrando de forma sustantiva a los autores involucrados, por ser un proceso que va más allá de los procesos racionales y lógicos. Debe retomarse la holística como parte de un proceso de investigación educativa el cual debe de tener en cuenta la acción reflexiva, y dentro de la acción reflexiva tres actitudes básicas: mente abierta, responsabilidad y honestidad. Estas son condiciones claves para el maestro reflexivo.

a. Mente abierta: es tener deseo activo de escuchar puntos de vista, prestar atención a las alternativas, acepta los puntos fuertes y limitaciones de las diferentes maneras, un individuo que está abierto, no intenta ser el portavoz de una y sólo una perspectiva y no se acerca a otro punto de vista con afán de argumentar. Por el contrario, este individuo escucha, acepta las fortalezas y debilidades de sus propias perspectivas.

b. Responsabilidad: implica considerar con mucha atención las consecuencias de cada acción, la responsabilidad de la reflexión requiere que se examine en tres contextos:

i) Personal: los efectos de la enseñanza sobre el auto-concepto de los alumnos.

ii) Académico: los efectos de su enseñanza sobre el desarrollo intelectual del estudiante.

iii) Social y político: los efectos proyectados de sus enseñanzas



Estructura 8.

en las oportunidades para varios alumnos. La responsabilidad de la reflexión requiere que se examinen estos puntos.

c. Honestidad: la honestidad debe tener dos componentes, mente abierta y responsabilidad son componentes centrales de la vida profesional del maestro reflexivo. La honestidad es la que permite examinar sus propias creencias. (Zeichner y Liston, citado por Flores, (2004)).

Es importante considerar que para llevar a cabo un pensamiento re-

flexivo, se requiere que el docente sea lo suficientemente crítico en cuanto a sus propias ideas, planes de acción y conclusiones. Esto es, deberá estar dispuesto a cuestionarlos hasta encontrar las razones y evidencias que los justifiquen.

Por lo tanto, uno puede pensar en forma reflexiva sólo cuando está dispuesto a mantener y extender el estado de duda que es el estímulo para una verdadera indagación.

John Dewey, quien a principios del siglo realizó una distinción entre acción humana reflexiva y ruti-

naria en su libro *Cómo pensamos*, plantea: “Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1989). De acuerdo con el autor, la acción reflexiva no puede pensarse como una serie de pasos o procedimientos que vayan a enseñarse (en este caso, a los profesores), más bien es una forma de afrontar y responder a los problemas, es una manera de ser (como maestro). Se admite que la reflexión implica hacer uso de la intuición, emoción y pasión lo cual no es algo que pueda definirse de manera precisa y que por lo tanto no podrían enseñarse como un conjunto de técnicas para la formación de los docentes.

Dewey considera que existen tres actitudes necesarias para la acción reflexiva:

- La apertura intelectual que se refiere al deseo de atender a más de un punto de vista.
- La de responsabilidad. Que presupone una cuidadosa consideración de las consecuencias a las que conduce la acción.
- La sinceridad, que implica la capacidad de autocrítica real.

La docencia desde esta perspectiva es reconstrucción y autonomía de la experiencia. Retoma la idea de promover una racionalidad de la práctica que permite al docente resolver sus problemas cotidianos de manera profesional.

Reflexionar la experiencia que se vive, narrarla a través de los relatos se constituye en una tarea actual que los docentes deben realizar.

3. EL PROFESIONAL REFLEXIVO: DONALD SCHÖN

Donald Schön (1930–1997) PhD. Graduado de la Universidad de Harvard con una tesis doctoral

sobre John Dewey. De él retomó la idea rectora de “aprender haciendo” y en base a dicho axioma construyó su propuesta. Su aportación a la educación la podemos catalogar dentro de los supuestos del “aprendizaje reflexivo” o “educación experiencial”. Sus investigaciones giraban en torno a la praxis de los profesionistas, se preguntaba por ejemplo cómo era el proceso cognitivo de los arquitectos, los gerentes de empresas, los profesores, los terapeutas mientras están ejerciendo su profesión.

En otras palabras su propuesta es definida como “la epistemología de la práctica”: el conocimiento está en la acción independientemente de que si el alumno pueda dar una explicación verbal del procedimiento metodológico que utilizó para llegar a ello.

La propuesta de Donald Schön va encaminada a lo que hoy se le conoce como formación continua o actualización constante, cursos de profesionalización, en donde se busca que el profesionista (en este caso el docente) se sienta comprometido con estar en esa constante renovación: Ayudarle al docente a construir sus propios repertorios de competencias y habilidades sobre la base de la continuidad, para que dicho programa se vea reflejado en la calidad de la enseñanza, en la práctica diaria del docente.

Donald Schön exhorta a que en las universidades se retome la metodología de enseñanza que se lleva a cabo en los talleres y conservatorios: “la libertad de aprender haciendo en un contexto de riesgo relativamente bajo”. Los dos libros claves que recogen las teorías de Donald Schön son: *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (1983) y *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones* (1987).

El gran aporte de Schön (1992) quien, al crear la Teoría de la Acción en

Reflexión abre una vía distinta para reconstruir y reconducir comportamientos endurecidos por la rutina (que impiden las rupturas epistemológicas, los saltos cualitativos y el diseño de las arquitecturas organizacionales) desde la perspectiva educativa, resultando aplicable a cualesquiera situaciones organizacionales que necesiten aprender o enseñar, indistintamente, y que cristaliza en un paquete didáctico que llamó el Prácticum Reflexivo, el cual adquiere sentido epistemológico en virtud de que reúne los requerimientos de la praxis de mediación educativa en la dimensión de la función de formación, obligación social e institucional de todos los miembros de la comunidad que se educa, llamada función docente en el lenguaje educativo y que en su área de trabajo se asume como el acto que se realiza en el aula; siendo, antes bien, parte de la naturaleza de todos los participantes de una institución prestadora del servicio educacional. (Ochoa, Rodríguez, 2005).

En la Teoría de la Acción en Reflexión (Schön, ya citado), redacción de carácter netamente educativo, se postula el potenciamiento de la capacidad para reflexionar en la acción; en otras palabras, se aboga por un aprendizaje de las competencias para impulsar el desarrollo de los talentos de los individuos en la profesión, así como la prevención y la resolución de problemas; ya que las respuestas adecuadas ante los conflictos de ejercicio que enfrentan los profesionales, se encuentran a menudo fuera del mundo teórico conceptual y más cercano a la situación de reflexión ante el problema, máxime cuando no se dispone de salidas teóricas que contribuyan a su resolución. (Ochoa, Rodríguez, 2005).

3.1 TIPOS DE PRÁCTICA REFLEXIVA

La noción de práctica reflexiva es introducida por Schön (1998). Para él, formar al profesional reflexivo,

consiste en la mejora de la capacidad reflexiva para poder acceder al conocimiento de las complejas relaciones entre pensamiento y acción. Identifica y define dos tipos: reflexión en la acción, y reflexión sobre la acción.

La reflexión en la acción o desde la acción se realiza sobre la práctica mientras está en marcha, lo que permite problematizarla e indagarla, investigarla para ampliar la perspectiva de la propia acción, ponerla a prueba, y evaluarla en el curso de su recorrido. Esto nos permite “marcar una diferencia con la situación que tenemos entre manos” (Schön, 1987).

Para llevar a cabo su acción pedagógica, es muy frecuente que los docentes hagan uso de su conocimiento tácito o conocimiento en la acción (Schön, 1983) debido al poco tiempo que tienen para revisar, cuestionar o evaluar cada aspecto o acontecimiento que sucede en el aula; de esta forma, muchas de las acciones que realiza el docente se convierten en rutinarias. Dichas acciones pueden describirse en términos de estrategias, comprensión de fenómenos y formas de definir un problema o tarea de acuerdo a la situación. Sin embargo, en ocasiones, se presentan situaciones que rebasan o cuestionan estas rutinas por lo que el docente experimenta sorpresa y tiene que decidir el siguiente paso que debe de tomar. Es aquí donde queda lugar para la reflexión en la acción (Iglesias, 2011).

Como señala Perrenoud (2007), cada una de estas microdecisiones pone en marcha una actividad mental. “Cuando nos encontramos en la rutina, la actividad aparece ‘prerreflexionada’, al límite de la conciencia. Pensamos pero sin ser conscientes de qué pensamos, no hay deliberación interior, no hay dudas, por lo tanto, se diría, no hay reflexión, en el sentido propio de la expresión. [...] La reflexión en la acción, es por lo tanto, rápida; guía

un proceso de 'decisión' sin recurso posible a opiniones externas" (Perrenoud, 2007).

Así que, "reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc." (Perrenoud, 2007).

Por consiguiente "Una conciencia aguda de lo que ocurre en el presente le permite al docente hacer ajustes a la par que se desarrolla el proceso de enseñanza. Esto requiere un alto nivel de concienciación" (Villalobos & de Cabrera, 2009).

Schön (1987) ofrece una secuencia de los diferentes 'momentos' en el proceso de reflexión en la acción. Ellos son:

a) Se presenta una situación dentro del aula que provoca que el docente busque en su repertorio una respuesta rutinaria y espontánea.

b) Las respuestas rutinarias que usualmente ofrece el docente no aplican a la situación; por lo que el docente experimenta sorpresa, inquietud o confusión.

c) El factor sorpresa llama la atención al docente y provoca una reflexión en la acción, que tiene una función crítica. En ésta se pregunta tanto sobre el acontecimiento inesperado como sobre el conocimiento en la acción.

d) El maestro busca rápidamente cualquier indicio o evidencia que le permita reestructurar sus estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular los problemas.

e) La reflexión da lugar a que el docente experimente in situ lo que se ha propuesto realizar.

De esta manera, "el práctico interactúa con una situación problemática, entabla un diálogo con ella, experimenta con ella, todo ello de una forma consciente. Se trata de una cadena recíproca de acciones y reflexiones" (Villar, 1995).

El segundo enfoque, denominado "La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción", requiere la construcción de un espacio y un tiempo destinado a reflexionar sobre lo actuado, en el que la acción profesional se convierte en un verdadero objeto de conocimiento.

Ésta implica pensar de manera retrospectiva ya que el docente reflexiona sobre lo que ha sucedido, sobre lo que ha hecho o intentado hacer, o sobre el resultado de su acción. Al reflexionar sobre la acción misma, los docentes desarrollan una cierta investigación en el aula en la que analizan críticamente la validez y eficacia de sus intervenciones docentes. Al hacerlo de manera activa y constante, su exploración les permitirá, entre otras cosas, descubrir o constatar si lo que enseñan corresponde o no a lo que los estudiantes aprenden realmente (Martínez, 2004).

Para Perrenoud (2007) la reflexión sobre la acción sólo tiene sentido cuando se busca comprender, aprender, explicar, analizar, y/o integrar lo sucedido. Es por esto que la reflexión no podría ser una simple evocación ya que debe pasar "por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga" (Perrenoud, 2007).

Señala también "La reflexión después de la acción puede -si bien no de forma inmediata- capitalizar la experiencia e incluso transformarla en conocimientos susceptibles de ser utilizados de nuevo en otras circunstancias" (Perrenoud, 2007).

Para Schön, sólo a través de estas formas reflexivas se puede acceder a ciertos tipos de conocimiento, como el conocimiento tácito, producto de la experiencia acumulada en las actividades profesionales, y que no es del todo consciente al actor (docente).

Ese conocimiento tácito está implícito en los patrones de actuación, por lo que es difícil de expresar;

sólo es accesible a través de la reflexión en y sobre la acción; no es conocimiento deducido de las disciplinas científicas ni tiene su misma estructura, ni están plenamente organizados. Se trata de esquemas del pensamiento o teorías personales implícitas a la acción. Esos conocimientos prácticos se descubren a través de la reflexión en y sobre la acción, que enriquecen las comunicaciones entre la teoría y la práctica. Se trata de un conocimiento epistemológicamente distinto al técnico instrumental (Schön, 1998) accesible, pero además capaz de mejorar, a través de la reflexión. Killion y Todnem (citado por Iglesias (2011)) dieron continuación a los dos tipos anteriores de reflexión, generando el concepto de reflexión para la acción, que a diferencia de los otros es de naturaleza proactiva.

Reflexión para la acción. Este tipo de reflexión está encaminada a guiar la acción futura, más que a revisar el pasado o a conocer los procesos metacognitivos que se experimentan mientras se actúa. De esta forma, "mientras examinamos nuestras experiencias pasadas y nuestras acciones presentes, generamos conocimiento que informará nuestras futuras acciones" (Villar Angulo, 1995).

La reflexión para la acción es utilizada por los docentes cuando reconocen la necesidad de una transformación en su práctica. Así, al reflexionar "los docentes son capaces de obviar su insatisfacción con lo que está ocurriendo ahora para concentrarse en cerrar la discrepancia entre la realidad presente y lo que a ellos les gustaría ver" (Villalobos & de Cabrera, 2009).

CONCLUSIÓN

A manera de conclusión considero necesaria la reflexión del docente, en primer lugar, para comprobar

el tipo de quehacer educativo que está desempeñando; autocriticar si es transmisor de partes de conocimiento, si trabaja solo por cubrir un horario y obtener un salario, improvisa clases y no planifica, presenta resistencia al uso de las nuevas tecnologías de información y la comunicación (tecnofobia), su actividad fortalece el marco de la “cuasi profesión” en la que se desarrolla y, se desprofesionaliza ante los ojos de la sociedad.

En segundo lugar, el rol del nuevo docente debe centrarse en una práctica de enseñanza aprendizaje que logre recuperar contenidos de formación y reflexión in situ, Torres (1999), alude el siguiente comentario sobre la reflexión del docente:

“Reflexionar sobre los propios modos de aprender y enseñar es un elemento clave del “aprender a aprender” y del “aprender a enseñar”. La reflexión y la sistematización crítica y colectiva sobre la práctica pedagógica está siendo crecientemente incorporada en experiencias innovadoras localizadas e incluso en programas masivos, nacionales, de formación docente en muchos países, pero falta aún asegurar las condiciones y afinar los mecanismos para que dicha reflexión sea tal y produzca nuevo conocimiento”.

Una de las máximas del autor anteriormente citado (Schön) es la que hace referencia al “aprender haciendo” por parte de los educandos, así, el docente debe precisamente situar su aprendizaje interactuando con las nuevas tecnologías, es decir, allegarse de las competencias necesarias para utilizar las nuevas tecnologías informacionales como herramientas para el fortalecimiento de la educación y su auto-profesionalización permanente.

Reflexionar la acción cotidiana áulica en todos sus ámbitos, implica

repensar el conocimiento después de la acción, con la finalidad de perfeccionar y superar los obstáculos epistemológicos que frenan una educación de calidad, Schön (1987) argumenta lo siguiente:

“Es determinante para el docente de hoy considerar y reflexionar el tipo de educación que imparte en la cotidianidad de su práctica y enfrentar los retos que están en el presente. Se requiere de un compromiso con la reflexión puesto que una simple disposición puede convertirla en algo esporádica y superficial”.

Es decir, la reflexión del docente debe estar centrada y situada en lo que hace y cómo lo hace para que sus alumnos aprendan de manera significativa, el docente debe autoanalizarse y hacer una valoración real, respecto de si es o no facilitador de aprendizajes en su práctica profesional, que no únicamente como instructores, sino que desarrolle inherentemente procesos cívicos, éticos y críticos frente al ejercicio de su práctica, así como del currículum que interpreta y desarrolla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dewey, J. (1933). *How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery.
- _____ (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.
- Flores O. S. (2004). “La práctica reflexiva. Antología de seminarios de Investigación: Práctica educativa”. Secretaría de Educación Jalisco. Consultado el día 20 de abril de año 2012 en: <http://educacion.jalisco.gob.mx>
- Iglesias, S. (2011). Tesis “Prácticas docentes reflexivas como medio para un mejor desarrollo profesional: una propuesta colaborativa” Universidad Iberoamericana, México, D.F.

- Martínez, A. (2004). “Enseñanza reflexiva en el aula de lenguas extranjeras”. *Revista didáctica (Lengua y literatura)*, volumen 16, 127-144.

- Moreno, C. (2011) “La propuesta de Donald Schön: “El conocimiento está en la acción”. Diciembre 10, 2011 (UPN - Monclova) <http://upnmonclova.wordpress.com/2011/12/10/la-propuesta-de-donald-schon-el-conocimiento-esta-en-la-accion/>

- Ochoa, y Rodríguez. “La teoría de la acción reflexiva: Algo para reflexionar mientras se acciona”. *Revista ciencias de la educación*, ISSN 1316-5917, N°. 26, 2005 , págs. 225-234.

- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. GRAO/ Colofón (3ª ed.). México.

- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós. Barcelona, España.

- _____ (1998). *El profesional reflexivo*. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós. España.

- Torres, R M. (1999). “¿Qué modelo de maestro necesitamos y para qué modelo educativo? CIBERDOCENCIA”. Consultado el 05 de mayo de 2012 en: http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=947&a=articulo_completo.

- Villalobos, J., & de Cabrera, C. (2009). “Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva”. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales* (14), 139-166.

- Villar Angulo, L. M. (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Estrategias para el diseño curricular. Ediciones Mensajero (2a. ed.). España.

- Villoro, L. (2002). *Creer, saber, conocer*. Siglo Veintiuno Editores. México.

- Westbrook (1993). “John Dewey (1859-1952)” se publicó originalmente en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 1-2, 1993, págs. 289-305. ©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999. Consultado en mayo de 2012. <http://www.educar.org/articulos/JohnDewey.asp>

- Zeichner, K. (1993). “El maestro como profesional reflexivo”. *Cuadernos de Pedagogía* (220), 44-52.