

CAPÍTULO 8

MIRADAS SOBRE LAS PRÁCTICAS REFLEXIVAS EN LA FORMACIÓN DE MAESTRAS Y MAESTROS

*Luz Karime Giraldo García*³⁵

RESUMEN

En este artículo se realizó una mirada sobre las prácticas reflexivas en la formación de maestros/as, teniendo en cuenta las experiencias como docente de práctica, además de las implicaciones en el quehacer docente de las/os estudiantes de las Licenciaturas en las facultades de educación. Se reconocen las prácticas reflexivas como una competencia profesional para el fortalecimiento de la calidad de la educación relevante para su desarrollo en contextos de ejercicio profesional.

Las ideas y reflexiones se suscitaron debido al actual término de práctica reflexiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje, investigación en el aula y en la formación de maestros/as. Se articula al pensamiento de los maestros y se emplea como metodología para que los maestros/as reflexionen sobre su propia práctica y la de sus compañeros de profesión, además se ha establecido como una competencia estrechamente relacionada con programas innovadores de formación continua de docentes en ejercicio.

Palabras claves: Práctica reflexiva, formación docente, investigación, desarrollo profesional, maestro

35 Lic. en Educación Preescolar, Especialista en Desarrollo Intelectual y Educación, Magíster en Educación. luz.giraldo04@usc.edu.co.

Abstract:

In this article we looked at reflexive practices in teacher training, taking into account the experiences as a teacher of practice, as well as the implications in the teaching task of the students of the Bachelor 's in the faculties of education. Reflective practices are recognized as a professional competence to strengthen the quality of education relevant to their development in contexts of professional practice.

The ideas and reflections were raised due to the current term of reflexive practice in the processes of teaching and learning, classroom research and teacher training. It is articulated with teachers' thinking and is used as a methodology for teachers to reflect on their own practice and that of their fellow students. It has also been established as a competition closely related to innovative continuing teacher training programs

Keywords: Reflective practice, teacher training, research, professional development, teacher.

RESUMO

Este artigo fornece uma perspectiva sobre a prática reflexiva na formação de professores / as foi feito, tendo em conta a experiência como uma prática de ensino, bem como as implicações para o trabalho docente da / os estudantes graus nas faculdades de educação. Prática reflexiva como uma competência profissional para reforçar a qualidade da educação relevante para o desenvolvimento em contextos de prática profissional são reconhecidos.

Idéias e pensamentos foram levantadas por causa do mandato atual de prática reflexiva no ensino e aprendizagem, a pesquisa em sala de aula e treinamento de professores / as. Ele articula o pensamento dos professores e é usado como uma metodologia para professores / as refletir sobre sua própria prática e de seus colegas, também se estabeleceu como uma competição intimamente relacionados com os programas de formação inovadoras continua professores em exercício.

Palavras-chave: prática reflexiva, formação de professores, pesquisa, desenvolvimento profissional, professor.

Introducción

La formación docente se está constituyendo en una de las problemáticas centrales para el cambio educativo y las transformaciones profundas de la sociedad exigen un replanteamiento de las funciones que se requieren del maestro/a para lograr los fines de la educación. Este acontecimiento se vislumbra como un movimiento globalizado, que cruza las fronteras nacionales e internacionales y que se expresa en diversas directrices, entre las que se encuentra la práctica pedagógica.

El cuestionamiento de las bases epistemológicas sobre las cuales se han establecido las relaciones entre razón y emoción, conocimiento y acción, teoría y práctica, han llevado a un replanteamiento de las formas modernas de pensar la actividad teórica y la actividad práctica, entendiéndolas como acciones humanas que responden a intereses y finalidades demarcados socialmente por el predominio de un conjunto de concepciones de hombre, mundo, sociedad y conocimiento, esto es, a una determinada racionalidad (Habermas, 2008 c.p. Erazo-Jiménez 2009).

La escuela debe contribuir a desarrollar en los estudiantes un espíritu humano, sensible, solidario y democrático, para ello no basta con impartir conocimiento, se hace necesario que se abandone el papel del docente enfocado solo en la transmisión de información y se abra hacia nuevas relaciones en el ámbito de la formación, la condición humana, la diversidad cultural y ética, las culturas como generadoras de saber, el cuidado de la naturaleza, las relaciones sociedad civil y estado y el logro de un desarrollo sostenible.

Se hace necesario identificar el funcionamiento cotidiano de las escuelas traspasadas por estas realidades y construir prácticas en las que la vida cotidiana sea tema de confrontación, análisis y crítica, con el objeto de elaborar de manera constante nuevas prácticas, más humanas y solidarias (Litwin, 2008, p. 18).

La globalización, la internalización y la planetarización han generado múltiples y acelerados cambios que afectan nuestra visión de mundo, de ciencia, de tecnologías y de economía que han puesto en cuestión la concepción de hombre, de mujer, costumbres y valores. Las lógicas del mercado se orientan frente a una diversidad cultural que muchas veces no se comprenden y estos cambios exigen que desde la educación se emprendan nuevas rutas.

Como lo plantea López (2005: 93), “en este mundo global, la escuela tiene que acercarse inexcusablemente a la asimétrica y compleja realidad”. No es suficiente la observación de su entorno sino que su mirada tiene que ser ínte-

gra. Los problemas sociales y ambientales que azotan a la humanidad no son de naturaleza global sino planetaria. “La educación del futuro deberá ser una enseñanza de primera y universalmente centrada en la condición humana” (Morín Edgar, 2001, p. 49).

Es así como el profesor realiza su práctica en un contexto denominado la institución escolar, siendo este un espacio de relaciones humanas complejas, en donde docentes y estudiantes no sólo reciben conocimientos derivados de la actividad académica, sino que participan de manera activa en la organización de situaciones de conocimiento que se construye en la escuela. Este enfoque tiene como soporte una concepción del maestro/a como profesional reflexivo que reconstruye su propio conocimiento conservando una capacidad de alerta intelectual, que le habilita cuestionarse no sólo sobre los procesos educativos, sino que además revisa y debate los supuestos sobre los cuales fundamenta el desarrollo profesional y sus implicaciones, abriendo camino a la reflexión de su propia práctica.

Se hace necesario entonces, como nuevas rutas, que la educación avance hacia un progreso más justo, equitativo, sostenible y equilibrado, para ello las instituciones educativas se constituyen en un espacio privilegiado para llegar a convertirse en auténticos focos de difusión y reconstrucción de las diversas culturas que coexisten dentro de un determinado contexto social. No se puede permitir formar hoy a las jóvenes generaciones con contenidos escolares desconectados de la realidad, cuando no irrelevantes e inclusive vanos para sus vidas futuras. La emergente y evolutiva sociedad del conocimiento y las comunidades de aprendizaje están demandando con urgencia una profunda revisión y transformación de las prácticas reflexivas en las maestras y los maestros del nuevo milenio.

Dado que se trata de hacer una mirada hacia la práctica reflexiva en la formación de maestros/as se presentan tres capítulos: el primero, acerca de la expresión práctica reflexiva, en el segundo, el desarrollo profesional y la práctica reflexiva y finalmente en el tercero, la relación práctica reflexiva e investigación. Es importante aclarar que este documento sólo intenta hacer una reflexión que lleve a renovar las prácticas en la formación de los docentes.

I. La Expresión Práctica Reflexiva

Para repensar las prácticas reflexivas el mejor referente es Donald Schon (1930-1997), prominente en el desarrollo de la teoría y práctica del profesional reflexivo. Schon argumenta que la práctica docente se identifica por la complejidad, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores y que el aspecto técnico no es lo apropiado para la gestión de la problemática del aula escolar. La práctica docente debe concebirse como una actividad reflexiva y artística en la que se incluyen algunas aplicaciones técnicas.

En este orden de ideas es necesario repensar la formación docente e incorporar espacios de reflexión sobre la práctica, donde se requieren que los docentes innoven e investiguen teniendo en cuenta sus contextos y realidades. Afortunadamente algunos docentes por su espíritu sensible, por su identidad profesional asumen el desafío de pensarse unas prácticas diferentes que les permite estimular la inventiva y el ingenio de los niños, niñas y jóvenes:

Escuchar las voces de los niños y las niñas es un compromiso y responsabilidad de comunidad académica y de los tomadores de decisiones; las investigaciones recientes dan cuenta acerca de las vivencias en el currículo, el significado otorgado a lo aprendido, a las experiencias sociales y afectivas que obtienen en las relaciones de enseñanza con sus maestros y compañeros, incluyendo las influencias directas e indirectas de la familia y amistades con relación a la importancia de la escuela” (Covarrubias y Cassarini, 2013).

Por este motivo, la práctica docente no es una mera tarea de transmisión de conocimientos o de enseñanza de contenidos per se, por el contrario es una práctica compleja, estipulada y definitiva de un conjunto de factores internos y externos unidos al sujeto que cumple el papel de enseñante. Además de los matices propios de ser profesional y persona, el docente está dependiente del contexto institucional en el cual se realiza como docente.

La práctica gestionada por un docente, cuando toma su rol como mediador en un proceso educativo, se establece a partir de un conjunto de acciones relacionadas que ocurren entre la construcción y la realización del horizonte institucional de cada proyecto educativo, de las estructuras y las lógicas curriculares que precisan los cursos de acción formativa y de las tareas concretas que se materializan en las interacciones pedagógico-didácticas que se llevan a cabo entre docentes y estudiantes. Todo esto intervenido por el capital cultural del docente, sus habilidades y sus intereses.

En este orden de ideas es el maestro es quien simboliza la mayoría de edad en el proceso formativo y por tanto se preocupa por una permanente formación de su ser docente, que muestra cómo ser un digno mediador del aprendizaje de quienes están cumpliendo el rol de estudiantes. Tal como lo manifiesta Stenhouse(1991, p. 141), aun tomando la noción de profesor, “si lo que deben perseguir los profesores es desarrollar la comprensión y refinar sus criterios de juicio y su alcance en su correspondiente materia, deben ser capaces y disponer de tiempo y de oportunidades para el desarrollo profesional”.

Es así como, en la medida en que los maestros engrandezcan su ser profesional, se cualifiquen progresivamente en el desarrollo de sus competencias y reflexionen sus prácticas como mediadores formativos, tendrán mejores posibilidades para abordar rigurosa y procesualmente su labor educativa, estas reflexiones están constituyéndose en una de las problemáticas centrales para el cambio educativo, en un contexto en el que “los procesos de la gestión pedagógica y las transformaciones profundas de la sociedad exigen un repensar de la funciones y tareas que se requieren del profesor para lograr los fines de la educación”. Liston y Zeichner, 1993; Elliott, 1997; Labaree, 1992; Hargreaves, 1996; Goodson, 1997; Pérez Gómez, 1999 (citados en Educación y Educadores Volum 12, 2009). Este fenómeno se visualiza como un movimiento global, que atraviesa las fronteras nacionales, y que se expresa en tendencias diversas para las cuales el mismo concepto de profesionalización reviste significados y problemáticas también diversas.

Este nuevo ambiente pedagógico para la preparación profesional y la Práctica Reflexiva constituye una aproximación distinguida en el diseño de experiencias controladas de situaciones docentes. A la vez esta aplicación de la Práctica Reflexiva presenta una problemática que consiste en la adquisición de destrezas, técnicas de enseñanza como, la observación sistemática de los demás, la auto-evaluación de los docentes en formación, otras herramientas reflexivas.

La Práctica Reflexiva procede en su mayoría de los trabajos de Donald Schön (1983,1987) y John Dewey utilizados considerablemente por los educadores y otros profesionales interesados en la formación de docentes. La alternativa de Schön para contrarrestar la racionalidad técnica es la práctica (Schön 1983). Para estas nuevas ideas, la formación docente opta por soportarse en la práctica y su eje central es partir de la experiencia, la práctica y su reflexión sobre ella. La Práctica Reflexiva plantea la formación del maestro como un proyecto personal, flexible, creativo, abierto, reflexivo, entre otros. “La realización consciente de una práctica reflexiva permite al profesor aprender de su práctica y

en consecuencia, reforzarla potencialmente y aprender sobre ella” (Brockbank & McGill, 2008, p. 88, c.p. Martínez, Trejos, Giraldo 2013, p. 41).

Gran parte del trabajo diario del maestro de aula radica en expresar juicios y tomar decisiones, en ocasiones, partiendo de una información limitada. Las decisiones son de tipo curricular, metodológico, organizativo, didáctico, psico-emocional, entre otros y cuando decide, está haciendo algo más que elegir un camino o actuar de cierta manera, dichas decisiones deben ser de carácter racional, lo que significa que el maestro de manera consciente o inconsciente considera y evalúa las diferentes opciones y se vale de criterios para elegir y determinarse, pero en la mayoría de los casos las decisiones interactivas de los maestros, son más reactivas que reflexivas, más intuitivas que racionales y más rutinarias que creativas.

Sin embargo, la buena enseñanza demanda tomar decisiones reflexivas, racionales y conscientes. Un elemento importante de su formación reflexiva en la práctica, es la capacidad que deben desarrollar los maestros para justificar razonablemente sus decisiones y acciones dentro del aula, pero no puede apoyarse únicamente en su instinto o en un conjunto de técnicas preestablecidas y descontextualizadas, sino, que debe reflexionar de una forma crítica y analítica. Es decir, ha de reflexionar sobre su práctica al igual que lo hace el médico con los síntomas del paciente. Es justamente por ese carácter formativo del saber pedagógico que nace la necesidad y la exigencia de reflexionar sobre y en torno a él; dichas exigencias de la profesión docente sólo pueden guiarse de forma eficiente, crítica y creativa a través del ejercicio de una práctica pedagógica fundada en la reflexión.

Mencionado de manera llana, Schön observó que los estudiantes aprendían escuchando, observando, actuando y disponiendo de una supervisión directa de su hacer, únicamente no aplicaban lo que habían oído y aprendido en clases magistrales, libros, entre otros, sino que también aprendían reflexionando, ellos solos y con sus tutores, sobre cómo se desenvolvía la acción, es decir, reflexionaban sobre su práctica. Por tanto la Práctica Reflexiva, desde la perspectiva de elementos constitutivos, por un lado, revela la interacción ente la acción, el pensamiento y el ser, y por otra parte, indica la inmediatez de la reflexión-acción como algo inseparable.

II. El desarrollo profesional y la práctica reflexiva

Son muchos los factores que median de forma definitiva, tanto en el desempeño como en el desarrollo profesional de los docentes de todas las áreas (lenguas, literatura, educación infantil, entre otras). La reflexión es un factor primordial en el desarrollo profesional del docente, para después buscar los elementos necesarios para mejorarla. Las investigaciones de Schön (1992 y 1998) acerca de la importancia de la práctica reflexiva en el rol del docente van en la línea de que los conocimientos generales no dan respuestas específicas a los problemas con los que se enfrentan los profesores en su labor profesional diaria, por tanto, los docentes, necesariamente, deberán explorar soluciones basadas en la realidad de sus contextos. Indudablemente este proceso de reflexión es imprescindible para el desarrollo profesional del docente, ya que en muchas ocasiones, no tiene unos indicadores claros sobre en qué consiste efectuar su trabajo de una manera óptima.

Otro indicador utilizado es el grado de satisfacción de los estudiantes, como por ejemplo, la aplicación de encuestas sobre la actuación del docente, pero, es un indicador que no tiene una relación directa con la actuación óptima del profesor, sino que puede estar condicionado por otros factores (ser muy permisivo en las clases, poner altas calificaciones, entre otros). Otro factor imperioso en el ejercicio de la reflexión en la labor del docente para un óptimo desarrollo profesional es que los docentes raramente reciben una retroalimentación sobre la realización de su trabajo, y, son ellos mismos los que tienen que tener la capacidad de ofrecerse un autorreflexión sobre cómo están desarrollando su labor.

Como tantas otras competencias profesionales de los docentes, la reflexión debe ser trabajada y desarrollada a lo largo de su carrera profesional, ya sea en su formación inicial, o en su formación continua. En función de la profundidad de la reflexión de los docentes, Domingo, J. y Fernández, M. (1999) c.p. (Erazo-Jiménez 2009) describen cuatro fases en las que se puede hallar un profesor:

- Improvisación, irreflexión: los profesores, en esta etapa, se dejan llevar por los acontecimientos y actúan por improvisación. Los motivos de encontrarse en esta fase pueden ser varios: encontrarse desbordados, actuar de manera autodefensiva, o sentirse desencantados.
- Rutinas y esquemas básicos instaurados para agilizar las respuestas en la práctica: en esta fase los profesores presentan respuestas automáticas e interiorizadas basadas en experiencias pasadas.

- Reflexión cotidiana: los profesores se hacen preguntas frecuentes relacionadas con el desarrollo de la clase (qué pasó, por qué, cómo...).
- Reflexividad: la reflexión se desarrolla de una manera consciente y cíclica, de forma que la actuación en el aula genera una reflexión, y esta genera una nueva actuación, y así sucesivamente (este proceso es la denominada investigación-acción dentro del aula).

Otra competencia importante a desarrollar por los docentes es el trabajo cooperativo, el cual evita la controversia y la obligación de comparar y legitimar las prácticas docentes habituales. Uno de los motivos por los que se presenta esta falta de cooperación puede ser, necesariamente, el miedo a la crítica y al cambio, esto no les permite la oportunidad de conocer otros puntos de vista, otras estrategias, e incluso pierden la posibilidad de reflexionar sobre sus propias prácticas docentes. Existen otros beneficios más concretos del trabajo cooperativo en los centros educativos según (Royo, V., 2001, c.p. López Hernández, 2007): unifica criterios en la tarea docente de los equipos docentes, promueve el intercambio de experiencias docentes a través de una reflexión colectiva de la experiencia que tiene cada uno de su práctica docente, mejora la aceptación de las normativas que se definen de forma colectiva, potencia la identidad del docente con el grupo de trabajo, equilibra el derecho al ejercicio de la profesión y su vinculación a un proyecto educativo de centro definido colectivamente, de propuestas alternativas que permitan mejorar las prácticas pedagógicas, entre otras. López Hernández (2007: 81) se refiere a este punto con estas palabras: “colaborando se ejercita la capacidad de reflexionar sobre la práctica, para tomar decisiones educativas y dar razones de dichas decisiones teniendo en cuenta el contexto en el que se produce la enseñanza”. De esta forma se reconstruye el “conocimiento práctica personal” o conjunto de significados y convicciones que, como se ha visto, proceden de la experiencia y orienta a la acción docente. Estos asuntos de reflexión son mucho más ricos y fructíferos si se realizan en grupo y en ellos se encuentra el vínculo entre la colaboración y el desarrollo profesional, es una pieza fundamental dentro del trabajo cooperativo de los docentes en un centro escolar.

Para el quehacer docente es muy importante abordar comprensivamente las realidades, los contextos sociales y las nuevas tendencias educativas, tanto a nivel institucional como a nivel nacional e internacional, así como acceder a la propia racionalidad de la profesión docente en sus dimensiones ética, cultural y política. Se trata del conocimiento del nuevo espacio social, cultural y tecnológico en cuyo contexto emerge, se negocia y se determina una nueva práctica

pedagógica reflexiva. Como señala Delval (2002, p.79) “cambiar los profesores es algo extremadamente difícil. Por una parte, tienen sus hábitos de conducta y de enseñanza bien establecidos. Enseñan sobre todo, como les enseñaron a ellos y cuando se tiene una cierta práctica, resulta extremadamente difícil cambiar”.

El desarrollo profesional debe dar la oportunidad a cada maestro/a que a través de un proceso metacognitivo de reflexión, tome conciencia de sus concepciones, actitudes y de su práctica en el aula que le permita autorregularlas y reestructurarlas.

Acorde con la exigencia de los nuevos perfiles que requiere el desarrollo profesional de un docente en esta sociedad cambiante y exigente, se deben formar maestras/os crítico-reflexivos es decir, que se ocupen de reflexionar la cultura, la enseñanza dialogante, y el aprendizaje como un proceso de construcción innovador. También podemos vislumbrar un docente transformador que reflexiona acerca de su propia práctica, lo cual le permite acceder a un mundo de significados, valores, símbolos, sentimientos e intereses personales y culturales.

La preparación del profesor va a ser la piedra angular sobre la que se levante uno de los objetivos primeros del cambio: la calidad de la educación. Los mismos diseños curriculares se apoyarán en un profesorado competente y actualizado, dispuesto y con vocación. (Tebar, 2009, p.103).

III. Relación Prácticas Reflexivas e Investigación

Dentro de estas prácticas reflexivas no podemos olvidar la investigación, ya que los diferentes paradigmas y tendencias mundiales actuales coinciden en la necesidad de una fundamentación investigativa para el docente en cualquier nivel educativo. “En la actualidad el papel del docente se ha diversificado y sus funciones también, ahora se habla de un docente-investigador, aquél que, en palabras de Stenhouse (1991), sea capaz de reflexionar en su acción. Es entonces en la acción docente donde se puede innovar, transformar y trascender. ¿Quién si no los mismos docentes, somos los más indicados para reflexionar, investigar y hablar acerca de nuestro quehacer?” (Méndez-Pardo 2007, pág.12).

De esta manera, se entiende que la investigación convierte a la práctica en un proceso muy enriquecedor para la formación de maestras/os y de la función social que le compete, pues a un maestro, en su calidad de investigador, le corresponde internarse en la dinámica de prácticas sociales concretas, para

vivirlas, entenderlas, reflexionarlas y comprenderlas. La investigación mejora la calidad educativa y a través de ella las aulas de los centros de educación se convierten en laboratorios naturales aptos para que los profesores puedan reflexionar sus prácticas.

El docente y sus prácticas se constituyen en el objeto de estudio del propio docente, como vía para mejorar su práctica y por ende, formarse profesionalmente, un maestro y una maestra que deje su papel disciplinario, represivo, repetitivo y alejado del conocimiento, para que investigue sobre su propia práctica, como factor esencial e inherente en los procesos de formación. La investigación educativa como una actividad reflexiva, consciente, racional y sistemática en y sobre la práctica, permite reconstruir los procesos en la acción educativa, en la práctica pedagógica y didáctica. Como lo plantea Litwin (2009). *“Investigar en el aula presupone llevar a cabo un proceso de construcción teórica que permite a los docentes realizar una reflexión más profunda sobre las actividades que promueven, sus consecuencias y sus implicaciones”*.

De igual forma, la práctica mediada por la investigación en la formación de maestros/as, debe basar sus procesos en la interpretación y reconstrucción del contexto educativo, de tal forma que permita comprender y dar sentido a la acción pedagógica y busque la transformación cultural del espacio en el que se realiza el acto educativo.

Es imprescindible la formación de una comunidad de maestros y maestras que tengan la posibilidad de ajustar e innovar para sí, los aportes de otras disciplinas, y sea mediador de diversos saberes desde la realidad de su quehacer docente. Esto debido a que, persistentemente, se estén investigando nuevas teorías que concuerdan en la pedagogía y la didáctica, factores fundamentales en la profesión docente, para formar una cultura investigativa y abrir la capacidad de producir conocimiento pedagógico y didáctico, dando al maestro/a, la identidad como profesional intelectual.

Con esta visión, se busca plantear una reflexión sobre la articulación entre la práctica reflexiva e investigación, dando vital importancia como el pilar fundamental del maestro/a y el proceso investigativo que permite el desarrollo de una reflexión seria y rigurosa. En efecto, el artículo 3 del decreto 272 (MEN 1998), propone...”desarrollar y mantener una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico”.

De hecho la relación entre la práctica reflexiva y la investigación, debe estar encaminada a formar un/a maestro/a crítico/a reflexivo/a, que le permita transformarse en un constructor de saber pedagógico que lo identifica con su quehacer docente, que debate el momento que se vive, la pertinencia y la calidad de su formación disciplinar y el saber pedagógico, sensible frente a la problemática que vive el país y especialmente el contexto donde se desempeña como profesional de la educación, que está en capacidad de explorar nuevas realidades, las cuales se especifican a partir de nuevas prácticas y nuevos saberes, con la convicción de resolver problemas definidos por el contexto de la comunidad. De esta manera se estará formando un/a maestro/a de las más altas calidades humanas, sociales y académicas.

REFLEXIONES FINALES

El artículo se generó por la inquietud de hacer una mirada a las prácticas reflexivas en la formación de maestros/as, ya que es muy poco lo que se contempla como tema de investigación en las facultades de educación, en las instituciones educativas como reflexión de su quehacer docente.

Mirar la práctica reflexiva exige un tiempo de dedicación por parte de los docentes, se debe asumir como política de formación necesaria para su desarrollo profesional y personal. La formación de los/as maestros/as estaría incompleta si no se trabaja la práctica reflexiva, lo que genera automatización y un ejercicio rutinario de la práctica docente.

La práctica reflexiva facilita el cambio en la educación, de modelos y propuestas pedagógicas tradicionales centradas en la transmisión de conocimientos abstractos, descontextualizados de la realidad, pasar a unas pedagogías activas contextualizadas y socio-críticas que den respuesta a las problemáticas del mundo globalizado y a los contextos sociales, culturales, políticos, económicos de la sociedad.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje la práctica reflexiva permite tener en cuenta tanto los saberes científicos como los populares, los saberes tácitos y los culturales que dinamizan la integralidad de la educación.

Permite desarrollar la metodología de la investigación con una visión integradora, interdisciplinaria y problematizadora. Reconoce la realidad en toda su complejidad, para superar la tendencia fraccionante positivista e instrumental.

Bibliografía

- Covarrubias, Patricia y Casarini, Martha (2013). Los actores del currículo en México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*.
- Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación ISBN: 978-84-7666-210-6 – Artículo 27.
- Delval, J. (2002) *La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo*. Barcelona, España, Paidós.
- Educación y Educadores, (2009). *Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes* Volumen 12 pág. 3.
- Erazo Jiménez, Ma. S., (2009). *Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes* Educación y Educadores, Vol. 12, Num. 2.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar, condiciones y contextos*. 1a. Edición Editorial Paidós, Buenos Aires.
- López, J. I. (2005). *Construir el Currículum Global; otra enseñanza de la sociedad del conocimiento*. Editorial Aljibe.
- Martínez, A. Trejos, A. Giraldo, L.K. (2013). *Habilidades emocionales de las maestras preescolares en las prácticas de enseñanza*. Editorial USC, Santiago de Cali.
- Ministerio de Educación Nacional (1998) Decreto 272 Artículo 3.

- Méndez Pardo, A. Méndez Pardo, S. (2007). El docente investigador en educación Textos de Wilfred Carr. Editorial Unicach. México.
- Morín, E. (2005). Introducción al Pensamiento Complejo. Mesa Redonda Magisterio.
- Pérez Díaz, L. (2016). Currículo y práctica docente, una mirada sistémica, revista Ruta Maestra No. 15. Colombo Andina de Impresos S.A.
- Schon, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, España, Paidós.
- Stenhouse L., (1991). Investigación y Desarrollo del Curriculum, Ediciones Morata España. Tercera edición.
- Tebar Belmonte, L. (2009). El profesor mediador del aprendizaje. 1a. edición Editorial Magisterio Bogotá.