



Categorías de estudio a considerar al analizar la práctica docente de los profesores universitarios

Categories of study to consider when analyzing the teaching practice of university teachers

Categorias de estudo a considerar ao analisar a prática docente dos docentes universitários

Milgjan Martínez¹

Universidad de Málaga, Málaga – Málaga, España

 <https://orcid.org/0000-0002-5715-0320>

mdiximar@uma.es

DOI (Genérico) : <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.04.003>
DOI (Documento en español) : <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.04.003.es>
DOI (Document in English) : <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.04.003.en>

Recibido: 19/03/2022 Aceptado: 26/05/2022 Published: 08/06/2022

PALABRAS CLAVE

epistemología docente,
pensamiento didáctico,
reflexión docente,
modelos didácticos,
análisis de la práctica
docente.

RESUMEN. La mejora de la docencia demanda un constante análisis, reflexión y crítica de las propias prácticas desarrolladas por los profesores; en ese sentido, el objetivo de este artículo es identificar qué categorías deben considerarse al analizar la práctica docente del profesorado universitario, así como los aspectos que se abordan desde la literatura cuando se estudian los procesos de reflexión docente; para ello, es necesario partir de la base de cómo las personas alcanzamos el conocimiento, nuestras estructuras de pensamiento, las formas en que aprendemos, cómo reflexionamos respecto a nuestras prácticas docentes, y los modelos que vamos creando y consolidando para desarrollar nuestras prácticas. Desde este contexto, se ha realizado una revisión de los planteamientos de distintos autores que, desde comienzos del siglo XX, han formulado diferentes teorías respecto a las creencias, epistemología personal y pensamiento didáctico de los docentes, así como sobre su filosofía, enfoques, modelos didácticos y procesos de reflexión, que influyen, de una u otra manera, en las prácticas que desarrollan a nivel de aula y, por ende, en la manera en cómo orientan a sus estudiantes. A partir de nuestra experiencia y en función de la literatura revisada, hemos identificado que, al analizar las prácticas docentes del profesorado universitario, deben considerarse algunas categorías de pensamiento, unas intrínsecas y otras extrínsecas, entre ellas las creencias sobre el quehacer didáctico y el contexto en el que se desenvuelve el profesor, así como sus experiencias, como indica el enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida; asimismo, deben tomarse en cuenta las etapas que atraviesan los profesores para desarrollar una práctica reflexiva, comenzando por acciones inconscientes hasta la redefinición y razonamiento de los problemas.

KEYWORDS

ABSTRACT. The improvement of teaching demands a constant analysis, reflection and criticism of the practices developed by teachers; in this sense, the objective of this article is to identify which categories should be considered when analyzing the teaching practice of university professors, as

¹ Profesora Titular II en el Departamento de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. **Correspondencia:** mdiximar@uma.es



teaching epistemology,
didactic thinking,
teaching reflection,
didactic models, analysis
of teaching practice.

well as the aspects that are addressed from the literature when studying the processes of teaching reflection; for this, it is necessary to start from the basis of how people reach knowledge, our thinking structures, the ways in which we learn, how we reflect on our teaching practices, and the models that we create and consolidate to develop our practices. From this context, a review has been made of the approaches of different authors who, since the beginning of the 20th century, have formulated different theories regarding the beliefs, personal epistemology and didactic thinking of teachers, as well as their philosophy, approaches, didactic models and reflection processes, which influence, in one way or another, the practices they develop at the classroom level and, therefore, the way they guide their students. From our experience and based on the literature reviewed, we have identified that, when analyzing the teaching practices of university professors, some categories of thought should be considered, some intrinsic and others extrinsic, among them the beliefs about the didactic task and the context in which the professor develops, as well as his experiences, as indicated by the lifelong learning approach; likewise, the stages that professors go through to develop a reflective practice should be taken into account, starting with unconscious actions to the redefinition and reasoning of the problems.

PALAVRAS-CHAVE

epistemologia do
professor, pensamento
didático, reflexão do
professor, modelos
didáticos, análise da
prática pedagógica.

RESUMO. A melhoria do ensino exige uma constante análise, reflexão e crítica das práticas desenvolvidas pelos professores; neste sentido, o objectivo deste artigo é identificar quais as categorias que devem ser consideradas na análise da prática pedagógica dos professores universitários, bem como os aspectos que são abordados a partir da literatura ao estudar os processos de reflexão pedagógica; para tal, é necessário partir da base de como as pessoas alcançam o conhecimento, as nossas estruturas de pensamento, as formas como aprendemos, como reflectimos sobre as nossas práticas pedagógicas, e os modelos que criamos e consolidamos para desenvolver as nossas práticas. Neste contexto, foi feita uma revisão das abordagens de diferentes autores que, desde o início do século XX, formularam diferentes teorias sobre as crenças, epistemologia pessoal e pensamento didático dos professores, bem como a sua filosofia, abordagens, modelos didáticos e processos de reflexão, que influenciam, de uma forma ou de outra, as práticas que desenvolvem na sala de aula e, portanto, a forma como guiam os seus alunos. A partir da nossa experiência e com base na literatura revista, identificámos que, ao analisar as práticas de ensino dos professores universitários, algumas categorias de pensamento devem ser consideradas, algumas intrínsecas e outras extrínsecas, incluindo crenças sobre a tarefa didáctica e o contexto em que o professor se desenvolve, bem como as suas experiências, como indicado pela abordagem da aprendizagem ao longo da vida; também, as fases pelas quais os professores passam para desenvolver uma prática reflexiva devem ser tidas em conta, começando pelas acções inconscientes até à redefinição e raciocínio dos problemas.

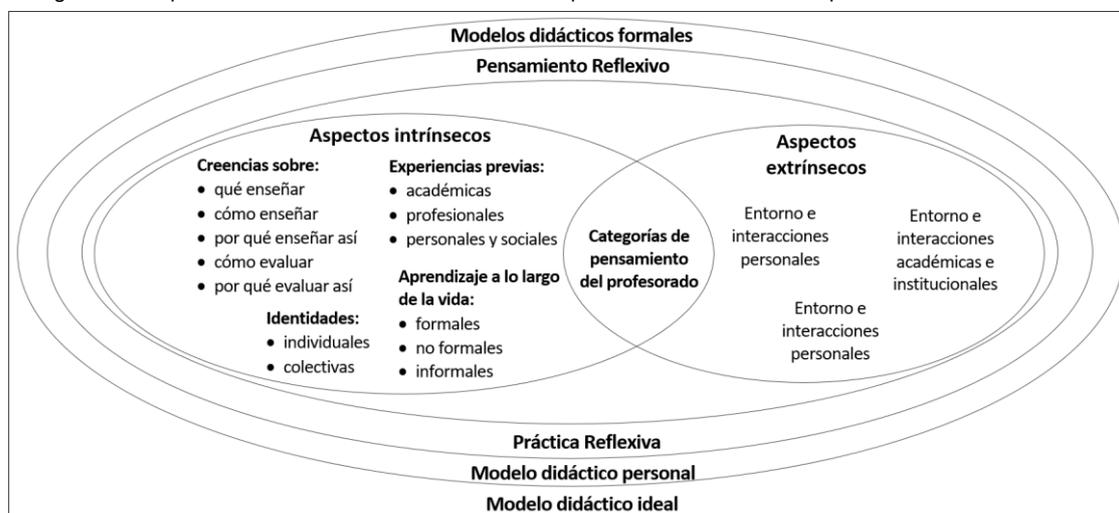
1. INTRODUCCIÓN

Si bien la formación del profesorado incide en la manera en cómo estos desarrollan sus prácticas docentes, también tiene gran relevancia la forma en cómo se percibe la realidad y el entorno, lo cual a su vez está condicionado por las experiencias que hemos atravesado a nivel personal, profesional, laboral y académico; por tanto, también es necesario que los profesores se interesen por reflexionar y analizar de manera crítica sus prácticas docentes, lo que si realizan objetiva y concienzudamente, les llevará a cuestionarse y replantearse muchas de sus creencias.

Dado que nuestras experiencias están conformadas por asociaciones, conceptos, valores, sentimientos, respuestas condicionadas y otros aspectos que definen la manera en cómo perciben el mundo (Mezirow, 1997). Es necesario que desarrollemos habilidades mentales superiores que nos permitan pensar crítica y reflexivamente, con el propósito de romper los patrones, esquemas, estilos, modelos, enfoques y paradigmas que nos hacen ejercer una docencia tradicional, centrada en la enseñanza, para trascender a una docencia centrada en el estudiante.

Como veremos más adelante, la literatura ofrece un consenso respecto a ciertos aspectos, intrínsecos y extrínsecos, dignos de considerar al analizar las prácticas docentes del profesorado universitario, tales como sus creencias, experiencias previas, identidades, aprendizajes obtenidos a lo largo de la vida, y las condiciones del entorno en el que se desenvuelven.

Figura 1. Aspectos a considerar al observar las prácticas docentes del profesorado universitario



Fuente: Elaboración propia

2. MÉTODO

Para el desarrollo de la presente revisión teórica se consultaron distintos autores, tanto clásicos como contemporáneos en relación a la temática objeto de estudio. En esa línea, se hace referencia a teorías e investigaciones sobre el pensamiento, la naturaleza del conocimiento, el aprendizaje y la reflexión, desarrolladas por Piaget (1919, 1950), John Dewey (1933, 1989) y otros autores clásicos (Boshier, 1978; Brookes et al., 1988; Cropley, 1980; Faris, 1992; Geis et al., 1986; Hofer & Pintrich, 1997; Kallen & Bengtsson, 1973; Lengrand, 1966, 1975; Perry, 1968) así como por otros estudiosos más contemporáneos (Barnes et al., 2020; Brownlee & Berthelsen, 2006; Chihu et al., 2002; Chrysostomou & Philippou, 2010; Geis et al., 1986; Gorodokin, 2006; Medina, 2001; Montanares & Junod López, 2018; Murtonen & Balloo, 2019; Pérez et al., 2009; Schommer-Aikins, 2004; Wisker et al., 2019).

Particularmente sobre la práctica docente, su análisis y reflexión, se hace referencia a Barnett (2001); Barreto et al., (2011); Campo y Restrepo (1999); Domingo (2011); Dunn y Musolino (2011); García et al., (2008); Lowenstein y Brill (2010); Mezirow (1981, 1997, 1998); Pérez (2008); Pérez y Gimeno (2021); Sparks-Langer, Georgea Colto (1991); Töman (2017); van Manen (1977).

De la misma manera, se consultó a diferentes autores respecto al pensamiento didáctico de los profesores universitarios y los enfoques y modelos que implementan en sus prácticas, (Biggs, 1987; Estévez et al., 2014; Figueroa & Páez, 2008; F. García & Porlán, 2018; Gargallo et al., 2009, 2010; Groccia, 2012; Hurtado et al., 2015; Iqbal et al., 2019; Mezirow, 1981; Perrenoud, 2001; Rosales & Silvestre, 2015; Valverde & López, 2009; Villalobos, 2018; Yunga-Godoy et al., 2016).

3. DESARROLLO

La epistemología personal de los profesores universitarios y su vínculo con las prácticas docentes

La epistemología, como área de la filosofía relacionada con la naturaleza y justificación del conocimiento, presenta un creciente interés en el campo de la educación, ya que aborda cómo los individuos alcanzan el conocimiento y cómo ciertas premisas inciden en los procesos cognitivos del pensamiento y razonamiento (Hofer & Pintrich, 1997).

Esto resulta de suma importancia en la profesión docente, donde constantemente nos vemos enfrentados a una realidad que no siempre es como la imaginábamos, principalmente en países menos desarrollados, donde no todos los estudiantes tienen la misma capacidad de acceso a recursos, dispositivos y tecnologías que hoy en día son de mucha importancia para potenciar la forma en que accedemos a la información, que permite aportar en la construcción del conocimiento. Esta idea tiene relación con los aspectos extrínsecos personales, académicos, institucionales y socioculturales a considerar al analizar la práctica.

En esa línea, el estudio del pensamiento reflexivo puede rastrearse hasta John Dewey en los años 30's, continuando con los planteamientos de Piaget quien, desde los 50's desarrolló su teoría del desarrollo del intelecto, conocida como "epistemología genética"; a partir de entonces, ha aumentado el interés por este campo de estudio. Ejemplo de ello es la investigación realizada por Perry (1968) con estudiantes voluntarios en Radcliffe y Harvard College en la cual se identificaron tres estructuras de patrones de desarrollo de pensamientos y valores: la primera y más básica, es una estructura dualista simple de correcto-incorreto a partir de la cual los estudiantes se adaptan a la diversidad; la estructura media hace la transición hacia un relativismo generalizado, en el que los estudiantes enfrentan el problema de la identidad a través del compromiso personal en un mundo relativo, y la última etapa en la estructura de estos patrones de pensamiento está relacionada con el desarrollo del compromiso.

En ese orden, y siguiendo los fundamentos ya establecidos en años anteriores por los estudiosos de la temática, Brookes et al., (1988) investigaron la manera en cómo aprenden las personas y desarrollan su identidad, reconociendo cinco formas de aprendizaje: el silencio, aprendizaje subjetivo, aprendizaje recibido, aprendizaje procedimental, y aprendizaje construido (Tabla 1), que si bien se estudió particularmente en las mujeres, se puede transpolar de manera general.

Tabla 1. Cinco formas de aprendizaje de las mujeres

Forma de aprendizaje	Características
Silencio	En el silencio, las personas se sienten insensibles y sin voz, sujetas a los caprichos de la autoridad.
Aprendizaje subjetivo	La verdad y el conocimiento se conciben como personales y privados y subjetivamente conocidos o intuitivos.
Aprendizaje recibido	Las personas se ven a sí mismas como capaces de recibir y producir conocimientos de autoridades externas, pero no se ven a sí mismas como capaces de construir o crear conocimiento por ellas mismas.
Aprendizaje procedimental	Está presente donde las personas invierten en el aprendizaje. Describe métodos para obtener y comunicar conocimientos. A su vez el aprendizaje procedimental puede clasificarse en: Conocimiento separado (evalúa y juzga el punto de vista de los demás) y Conocimiento conectado (acepta y aprecia del punto de vista de los demás).
Aprendizaje construido	Las personas ven todo el conocimiento como contextual; se experimentan a sí mismas como creadoras de conocimiento y valoran las estrategias subjetivas y objetivas de conocimiento.

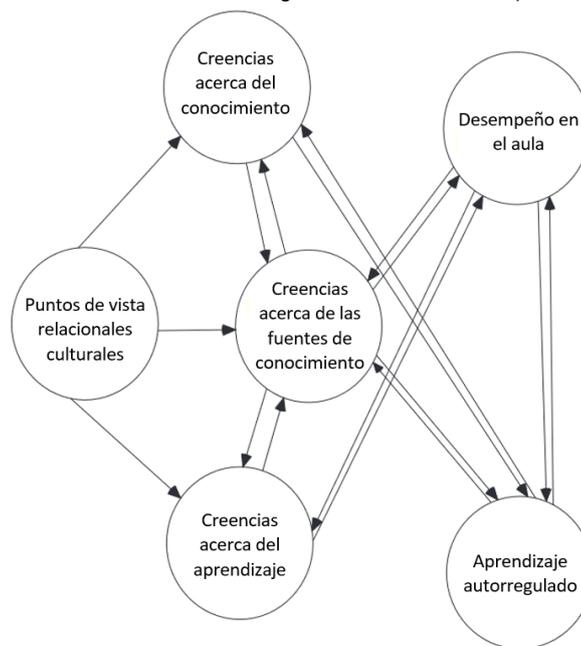
Fuente: Elaboración propia a partir de Brookes et al., (1988)

Particularmente sobre la conformación de la identidad, como constructo con múltiples aristas, desde una visión constructivista puede afirmarse que está relacionada con un conjunto de repertorios culturales interiorizados — representaciones, valores, símbolos—, desde los cuales los actores sociales —individuales o colectivos— delimitan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada (Chihu et al., 2002). En esa línea, cada individuo desarrolla, además de su identidad individual, diversas identidades colectivas, en función de su contexto, siendo una de estas las identidades profesionales, que según Medina (2001) se van cimentando “por la vía de las experiencias estructuradas y estructurantes de las redes institucionales para el ejercicio de un saber” (p. 30).

Desde este contexto, resulta de suma importancia observar la epistemología personal, la filosofía docente y la identidad profesional, principalmente en la docencia, donde se conjugan una serie de procesos complejos que regulan la manera en cómo concebimos la enseñanza y el aprendizaje. Según Pérez et al. (2009) para que el aprendizaje universitario alcance la eficacia y relevancia en los individuos, debe considerar las experiencias académicas, profesionales, personales y sociales previas que inciden en la construcción y reconstrucción de su conocimiento pragmático, a partir también, de su conocimiento científico y conocimiento comprensivo.

En ese sentido, resulta coherente prestar atención al enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida (Boshier, 1978; Cropley, 1980; Faris, 1992; Geis et al., 1986; Kallen & Bengtsson, 1973; Knapper, 2021; Lengrand, 1966, 1975), desde el cual se plantea que los seres humanos nos encontramos en constante formación, ya sea de manera formal, no formal o informal, a partir de los diferentes acontecimientos que experimentamos, lo que nos hace percibir al mundo tal como lo hacemos. En esa línea, Schommer-Aikins (2004) estudiosa de la evolución de las creencias acerca de cómo alcanzamos el conocimiento y de cómo aprendemos, desarrolló un modelo sistémico integrado, que considera la cultura, las formas de conocimiento, las creencias epistemológicas, la autorregulación y el desempeño. La figura 2 ilustra las interacciones entre los diferentes elementos del modelo.

Figura 2. Modelo sistémico integrado de creencias epistemológicas



Fuente: Traducido de Schommer-Aikins (2004)

De acuerdo con la autora, las creencias epistemológicas influyen en cómo los profesores enseñan y cómo modifican, consciente o inconscientemente, las creencias epistemológicas de los estudiantes; en ese sentido, realizar ajustes en las prácticas docentes puede ser de utilidad para ayudar no solo a que los estudiantes con bajo rendimiento alcancen un pensamiento de nivel superior, sino también para ayudar a crecer a los estudiantes con mayor rendimiento.

Comprender cómo piensan los profesores sobre qué enseñar, cómo enseñar, por qué enseñar de esa manera, cómo evaluar y por qué evaluar así, es necesario en el análisis de las prácticas docentes, dado que esto incide en lo que conciben como eficacia; estas creencias y concepciones evolucionan conforme se progresa en la carrera profesional: los noveles absorben gradualmente el impacto inicial de las complejidades implicadas en la profesión docente; no obstante, para que suceda esta evolución, es necesario el uso de múltiples dominios de conocimiento para el desarrollo de las tareas complejas que demanda esta profesión (Barnes et al., 2020; Chrysostomou & Philippou, 2010).

Avanzar en la reflexión respecto a las prácticas docentes representa una importante transición de los enfoques conductistas de la enseñanza a un enfoque constructivista, “que elabora y que continuamente construye, comprobando su teoría personal del mundo” (Montanares & Junod López, 2018, p. 96). Desde este contexto, Brownlee y Berthelsen (2006) aseguran que las creencias epistemológicas personales, entendidas como la percepción de los individuos sobre qué es el conocimiento, cómo se obtiene y el grado de certeza que le atribuyen, son factores estructurales que influyen en la calidad de las acciones de los profesores.

Dichas creencias son menos *sofisticadas* en los inicios de la carrera docente, dado que el profesor debe interiorizar su formación, experiencias y vivencias previas y decidir, en función de ello, cómo actuar. Por lo general, los profesores noveles optan por replicar el estilo con que fueron formados en los niveles educativos

previos, ayudando inconscientemente a consolidar prácticas que no necesariamente son las mejores para potenciar los aprendizajes de los estudiantes.

Estos planteamientos son compartidos por Gorodokin (2006), quien señala que “los saberes que orientan las prácticas docentes son la base constitutiva de una red de conceptos, representaciones, certezas y creencias que fundan nuestros proyectos y propósitos de intervención docente” (p. 1). Según este autor, la epistemología personal de los profesores incide directamente en cómo interpretan las teorías y producen conocimiento, lo que impacta en las prácticas docentes.

Acerca del pensamiento de los profesores, su estructura, dimensiones e influencia de la formación y experiencia profesional en el mismo, Pérez Gómez y Gimeno (1992, p. 52) afirman que “cualquier pretensión de indagar el pensamiento pedagógico del docente [...] debería apoyarse en un conocimiento panorámico, en una radiografía de las características del colectivo en sus diferentes estadios de formación y ejercicio profesional”. Sin embargo, esta concepción del profesorado acerca de cómo llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje se ve afectado por “el incremento acelerado y exponencial de estímulos sociales [lo que] provoca el cambio de nuestras experiencias y de nuestras concepciones” (Pérez, 2008, p. 61).

En la actual sociedad de la información en que vivimos, las vías de acceso a la misma se han expandido de una manera importante, permitiendo que personas que viven en lugares remotos, pero que cuentan con algún grado de acceso a la Internet, aprendan a su ritmo, según sus intereses, y se conecten con personas de diferentes partes del mundo, quienes pueden apoyarles en su proceso de aprendizaje. Esto confirma lo que ya indica la literatura respecto a la influencia del entorno e interacciones personales, académicas, institucionales y socioculturales como aspectos extrínsecos que aportan al pensamiento de los profesores universitarios.

De manera particular respecto al ámbito universitario, Wisker et al., (2019) afirma que, para que los profesores desarrollen un pensamiento científico en sus estudiantes, deben fomentar habilidades de investigación a un alto nivel, siguiendo cuatro cuadrantes: el primero, relacionado con habilidades intelectuales y conceptuales que acompañan y permiten la realización práctica de la investigación, el segundo, tiene que ver con habilidades de investigación prácticas y sistemáticas, el tercero se relaciona con las habilidades para escribir o sistematizar procesos de investigación, hasta alcanzar el nivel más alto en el cuarto cuadrante, con el desarrollo de la identidad de investigador académico. Según Murtonen y Balloo (2019), desarrollar estas habilidades mentales superiores es necesario para que los estudiantes tengan éxito: en el nivel más alto de comprensión epistémica, los sujetos desarrollan un compromiso con ciertos conocimientos, sobre la base de sus propios juicios.

La reflexión sobre la práctica docente

La reflexión es un elemento fundamental para tener un enfoque constructivista del aprendizaje (Brownlee & Berthelsen, 2006). Parte de la reflexión implica construir significados a partir de lo que creemos que es el conocimiento y las creencias que tenemos sobre cómo se obtiene y de qué manera debe aplicarse el mismo. En esa línea, coincidimos con Pérez (2008) respecto a que las personas construimos significados, tanto de manera individual como colectiva, en función de nuestros “intereses y posibilidades de discernimiento y comprensión, siempre en contextos concretos, históricamente condicionados” (p. 64).

Dos profesores con el mismo título universitario, con formación similar y quizás con el mismo nivel socioeconómico, no desarrollan su docencia de la misma forma; existen aspectos intrínsecos de la persona que inciden en la forma en cómo ven y analizan su entorno; de hecho, ese mismo contexto y cultura se encarga de moldear algunos esquemas en las personas, sobre lo que es bueno y malo, sobre qué es el éxito y el fracaso, y sobre un sinnúmero de conceptos que conforman nuestras estructuras de pensamiento.

Al respecto, resultan importantes los planteamientos de Dewey (1997), quien desde los años 30's formuló su teoría acerca de la reflexión y el pensamiento reflexivo, postulando que, pensar reflexivamente es una consideración activa, persistente y cuidadosa de unas creencias y supuestos entorno al conocimiento, de los fundamentos que sustentan ese conocimiento y las conclusiones a las que conduce ese conocimiento; en ese sentido, el pensamiento reflexivo es una cadena ordenada de ideas, que impulsa la indagación.

Teniendo esto en consideración, según este clásico, la función del pensamiento reflexivo es transformar una situación dudosa o de incertidumbre en una situación clara y coherente; para ello, se atraviesan cinco fases. En la primera fase, se parte de la recepción inicial de sugerencias anticipatorias de actuación, luego se va construyendo de manera más definida el problema y el razonamiento entorno al mismo: en la segunda fase del pensamiento reflexivo, la situación inicial se intelectualiza hasta un problema más definido, luego pasamos a una fase de formulación de hipótesis, donde la situación es comparable y, probablemente, medible. Finalmente, se pasa a una fase de razonamiento, donde las ideas conducen a otras, en función de los conocimientos previos del individuo y de la cultura en general, para culminar con la fase de verificación de las hipótesis.

Desde este contexto, las instituciones educativas en general, y en concreto los profesores, tienen un papel importante para desarrollar el pensamiento reflexivo en los estudiantes, fomentando en ellos la capacidad para determinar las deficiencias de aprendizaje y convertirse en responsables de su aprendizaje. Para ello, según Töman (2017), los profesores universitarios, y en particular los de reciente incorporación a la institución, deben ser capaces de utilizar habilidades de pensamiento reflexivo en el entorno de aprendizaje.

En ese orden de ideas, Dunn y Musolino (2011) aseveran que desarrollar una práctica docente reflexiva, es necesario enfatizar en la reflexión crítica para promover la transformación en las creencias y el aprendizaje. Según los autores, la práctica reflexiva es un sello distintivo tanto del desarrollo personal como profesional, y se compone, entre otros factores, de pensamiento reflexivo y aprendizaje autodirigido; sin embargo, para que los profesores puedan desarrollar una práctica verdaderamente reflexiva, deben comprender más acerca del continuo desarrollo del pensamiento reflexivo de los estudiantes y sus enfoques de aprendizaje.

Los profesores desarrollan una práctica reflexiva cuando analizan más a fondo lo que experimentan en sus aulas de clase, piensan y observan lo que está funcionando y lo que podría mejorarse, por lo que resulta importante la realización de ciclos de observación en que los profesores se pregunten qué hacen como docentes, qué significa eso para ellos y para sus estudiantes, cómo llegaron a actuar de esa manera, y cómo podrían hacer las cosas de manera diferente; no obstante, además de los aspectos técnicos de la práctica docente, las y los profesores también deben reflexionar de manera crítica, para poder transformarse en *practicantes críticamente reflexivos* (Lowenstein & Brill, 2010). Por su parte, Campo y Restrepo (1999) consideran que “una de las características necesarias para poder enseñar es la capacidad de auto-reconocimiento, de reflexión sobre sí

mismo y sobre el mundo que constituye”, en el entendido que la pedagogía implica una “teoría reconstructiva de las prácticas educativas” (p. 70).

Cuando los profesores hacen una reflexión crítica de sus prácticas, consideran la diversidad de necesidades, enfoques e intereses de sus estudiantes, desarrollando también de esta manera prácticas más inclusivas y democráticas, donde se transforme también la percepción tradicional de poder del profesor y se consideren, respeten y valoren las voces de todas y todos los involucrados en el proceso (Lowenstein & Brill, 2010). De acuerdo con Barnett (2001), al imponer los estudiantes un pensamiento, creencia o verdad sin que estos tengan la posibilidad de cuestionar, sugerir o argumentar desde otros puntos de vista, se coarta su autonomía y los programas de estudio pierden su carácter flexible. Por su parte, Barreto et al., (2011) plantean que el proceso de reflexión rechaza el pensamiento rutinario, sustituyéndolo por un pensamiento racional e intuitivo, desde ciertas actitudes, estímulos, inductores e incentivos de entusiasmo, cuestionamientos y respuestas, volviéndose un proceso creativo.

Desde la perspectiva de Domingo (2011), existen tres tipos de reflexión: sobre la práctica, en la práctica y para la práctica; las dos primeras “giran en torno a un hecho específico que obliga al docente a reaccionar y respecto al cual actúa con rapidez o inmediatez” (p. 3), mientras que la reflexión para la práctica es el resultado deseado de las dos anteriores, procurando con ello no volver al pasado sino orientar el accionar futuro.

Para el experto van Manen (1977), la reflexión en la práctica de los profesores atraviesa por tres niveles: un nivel inicial, donde la reflexión se aplica a la selección y uso adecuados de las estrategias didácticas; en el segundo nivel, los profesores reflexionan sobre los supuestos implícitos en las prácticas específicas del aula, así como sobre las consecuencias de determinadas estrategias, de los currículos y otros aspectos, llegando a aplicar criterios educativos para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas. Finalmente, en el nivel más alto de reflexión, los profesores son más críticos y cuestionan criterios éticos, normativos y morales relacionados directa o indirectamente con el aula de clase.

De manera similar, Mezirow (1998) plantea que, para llegar a una reflexión crítica, los profesores atraviesan tres etapas previas: acción habitual, comprensión y reflexión. Durante la primera etapa, las acciones habituales de los profesores se desarrollan de manera inconscientes; en la segunda etapa se evidencia una comprensión de conceptos, sin reflexionar sobre su significado en situaciones personales o prácticas. En la etapa de reflexión, los profesores realizan acciones conectando la información con la experiencia, mientras que ya en la etapa de reflexión crítica se da una transformación de creencias y significados, que involucra una construcción personal de significados, así como una aplicación de habilidades cognitivas de alto nivel por parte de los profesores, como el análisis, la síntesis y la evaluación.

Como puede observarse, pensar de manera reflexiva es un proceso, por lo que debemos evolucionar de unos hábitos a otros, y permanecer en constante reforzamiento de nuestras capacidades críticas y analíticas desde las cuales podremos identificar de manera activa fortalezas y debilidades de manera de hacer docencia y de la forma en que los estudiantes están aprendiendo.

Cuando examinamos de manera crítica nuestros propios principios básicos y comenzamos a crear rutinas de reflexión, el pensamiento reflexivo se va consolidando, luego de superar las dudas, vacilaciones, perplejidades y dificultades mentales de la fase inicial, para luego pasar a una fase de búsqueda, investigación y persecución de elementos que aclaren la incertidumbre inicial (Dewey, 1997). En ese sentido, analizar la práctica docente implica estudiar los cuestionamientos y problemáticas en función de las propias experiencias, reflexionando sobre los contenidos, la pedagogía, el currículo, los contenidos, los estudiantes, el contexto y las finalidades educativas, que constituyen el elemento narrativo de dicho análisis (Barnett, 2001; Barreto et al., 2011; Sparks-Langer, Georgea Colto, 1991).

A partir de un estudio realizado por Barreto et al., (2011), se identificaron al menos cinco dimensiones para analizar la práctica docente: personal, académica, laboral, experiencia docente y contexto. Por su parte, B. García et al., (2008) formularon un modelo de evaluación de la práctica docente que contempla tres dimensiones; la primera se relaciona con el pensamiento del profesor, la segunda sobre la interacción en el aula, y la tercera respecto a la reflexión sobre la práctica educativa.

Coincidimos con la idea de Perez y Gimeno (2008) respecto a que desempeñarse como docente no es sencillo, por lo que muchos optan por continuar replicando las prácticas tradicionales que han venido dominando al sistema educativo, ya que esto aparentemente hace que las cosas sean más simples, aunque realmente no sea así. Al respecto, es importante conocer los constructos que determinan las prácticas docentes.

Un primer acercamiento a este análisis es estudiar la filosofía docente de los profesores universitarios, que más allá de ser un mero requisito impuesto por algunas instituciones, deja en claro cuál es el pensamiento didáctico del profesor, sus propósitos, métodos de actuación, e incluso su visión respecto al desarrollo profesional y, aunque pueda pensarse que el profesor universitario es el responsable, ya sea directa o indirectamente, de conformar con los años su filosofía respecto a la educación, la enseñanza, el aprendizaje y todo lo que a ello atañe, en esa construcción también inciden otros factores, como su entorno institucional, académico, social y cultural.

Las propias universidades en sus modelos y currículos establecen de manera predeterminada lo que para la institución significa una práctica pedagógico-didáctica (así como de investigación y de extensión o vinculación) deseable, asignando en ese orden de ideas un cierto rol y creando unas u otras expectativas en el profesor. Al respecto (Gimeno, 2021, p. 4) afirma:

La concreción de lo que se entiende por ejercicio profesional adecuado del docente en un momento dado depende y se concreta en buena parte en el papel que se le asigna en la configuración y en el desarrollo del currículum en los centros y en las aulas donde trabaja; [esto] conlleva derivaciones importantes para el comportamiento de éstos [...] lo que hace que sea limitado el margen de autonomía de los docentes.

A partir del escenario anterior, se evidencia la importancia de profundizar respecto al pensamiento del profesor universitario.

Modelos y pensamiento didáctico de los profesores universitarios

Según Dewey (1997), la finalidad controla el proceso de pensar, y dicha finalidad está determinada por la naturaleza del problema, por lo que, a medida que nos ejercitamos cada vez más en la reflexión de las situaciones de nuestro entorno, desarrollamos sistemas más elaborados de análisis. Esta relación analítica con la acción es, desde la mirada de Perrenoud (2001), un panorama epistemológico necesario para el autoanálisis sobre el oficio de la enseñanza. Para Lowenstein y Brill (2010), una cultura de pensamiento es lo que distingue a los docentes como técnicos, de profesores como profesionales, entendiendo el término “profesional” como miembro de una cultura particular de pensamiento y de práctica.

El pensamiento de los profesores implica el análisis del trabajo docente; por tanto, deben considerarse ciertos aspectos que componen la práctica pedagógica, como ser: las estrategias de organización de la clase, las formas de evaluación, la detección y canalización de las problemáticas de los estudiantes, así como la reflexión sobre el quehacer de los docentes como tales (Figueroa & Páez, 2008; Hurtado et al., 2015).

De acuerdo con Figueroa y Páez (2008) el pensamiento está asociado con procesos de orden cognitivo; se trata de actos tanto conscientes como inconscientes. El pensamiento es también algo simbólico, una intención significativa que intenta explicar o describir lo que se percibe de la realidad. Para las autoras, este pensamiento tiene que ver con tres tipos de procesos: un proceso lógico acerca de la enseñanza; la vinculación entre las teorías implícitas y la práctica pedagógica; y, un proceso de asociación de teorías implícitas y creencias presentes en el profesor. En esa línea, señalan que el pensamiento didáctico del profesor universitario contempla tres categorías: el cuestionamiento cognitivo, el escenario relacional del profesor, y las creencias y quehacer didáctico (Tabla 2).

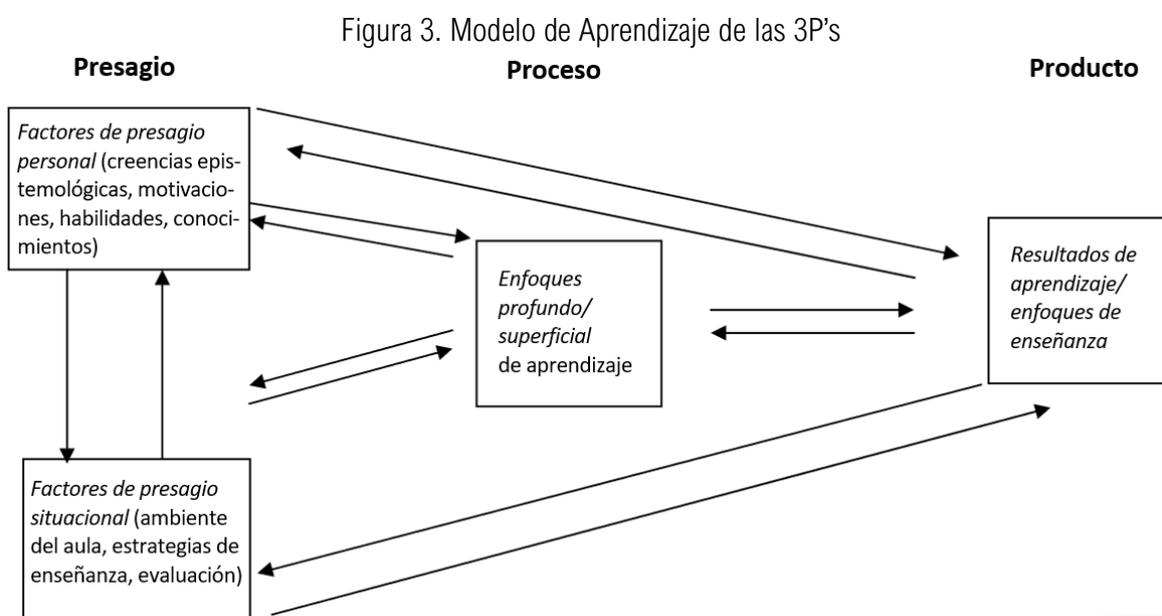
Tabla 2. Categorías del pensamiento didáctico del profesor universitario

	Cuestionamiento Cognitivo	Escenario Relacional del Profesor	Creencias y Quehacer Didáctico
Descripción	Revela un proceso de: <ul style="list-style-type: none"> • Perturbación • Duda • Intriga, y • Darse cuenta de los cambios cognitivos, psicológicos, culturales y sociales que están ocurriendo en la estructura mental tanto de los docentes como los estudiantes 	Los diferentes eventos comunicativos que se establecen entre el docente, el educando y el conocimiento en el contexto microsociedad del aula durante el quehacer didáctico. Una situación didáctica está mediada por la comunicación y las relaciones personales tanto explícitas como implícitas que se suscitan en la trama del aula.	El conjunto de opiniones, argumentaciones, ideas, normas, principios, conocimientos, actitudes y pensamientos que son manifestadas por el docente dentro y fuera del hecho educativo.
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> • Problematicar al educando y al enseñante 	Tiene que ver con: <ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje 	Implica la concertación de acuerdos de ambas

Cuestionamiento Cognitivo	Escenario Relacional del Profesor	Creencias y Quehacer Didáctico
<ul style="list-style-type: none"> • Resolver bloqueos momentáneos o duraderos • Refutar ideas propias y de otros • Incorporar nuevas estructuras cognitivas, psicológicas y culturales • Avanzar hacia nuevos aprendizajes 	<ul style="list-style-type: none"> • Los comentarios • Las emociones <p>Que se suscitan en el hecho educativo, a partir de su formación profesional, académica e incluso familiar.</p>	<p>partes y para que haya respeto mutuo entre las opiniones, es necesario establecer en la práctica pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juicios • Normas, y • principios

Fuente: Elaboración propia a partir de Figueroa y Páez (2008)

Como se observa, de estas tres categorías, una es externa al propio profesor, mientras que las otras dos hacen referencia a su decisión personal de cuestionarse y replantear sus creencias respecto al conocimiento, las maneras de llegar a este, y las formas en que nuestros estudiantes aprenden, que son factores de presagio personal, como indica Biggs (1987) en su modelo clásico denominado “las 3P’s” (Figura 3).



Fuente: Traducido de Biggs (1987)

En esa línea, Groccia(2012) agrega a estas variables personales, las experiencias formativas y las experiencias de enseñanza de los profesores; asimismo, considera que las variables relacionadas con el entorno contemplan no solo el ambiente institucional y del aula, sino también las experiencias formativas de los estudiantes, que determinan en alguna medida el comportamiento de los estudiantes en el aula y producen cambios inmediatos o a largo plazo tanto en su personalidad como en sus competencias profesionales.

Desde la mirada de Estévez et al., (2014, p. 3) la formación universitaria actualmente responde más a la etapa industrial que a la era de la información, por lo que existe un desfase al respecto. Según el autor, esto puede

observarse en lo la estandarización, organización burocrática, control centralizado, relaciones de competencia, toma de decisiones autocráticas, subordinación, conformismo y comunicaciones unidireccionales. Estas características pueden, lamentablemente, identificarse también en la mayoría de las prácticas que realizan los profesores universitarios hoy en día. Este enfoque de enseñanza centrado en el profesor incide en un enfoque superficial de aprendizaje en los estudiantes (Iqbal et al., 2019; Villalobos, 2018).

En ese orden de ideas la literatura indica que, de manera clásica, se han identificado dos grandes enfoques de enseñanza: uno centrado en el profesor, y otro centrado en el estudiante. El primero, a partir del cual se perpetúan prácticas docentes tradicionales, prioriza la transmisión de información a estudiantes pasivos, que se encargan solo de recibir dicha información. En contraste, en el enfoque centrado en el estudiante, este tiene un rol más activo y dinámico y el docente ve a la enseñanza como un procedimiento a través del cual se motiva y favorece el aprendizaje y el cambio en los estudiantes (Estévez et al., 2014; Gargallo et al., 2009, 2010; Iqbal et al., 2019; Valverde & López, 2009; Villalobos, 2018; Yunga-Godoy et al., 2016).

Desde la perspectiva de F. García y Porlán (2018), además de los modelos didácticos que ya plantea la literatura de manera formal, a medida desarrollan sus propias prácticas y su pensamiento didáctico, los profesores universitarios construyen sus propios modelos, que si bien podrían estar basados en los “formalizados”, tienen matices más personales y un menor grado de coherencia, ya que por lo general se organizan de manera inconsciente y poca argumentada, entorno a la cultura en la cual se encuentran inmersos, aunque no necesariamente dominado por el contexto institucional en el que desempeñan su quehacer docente.

Para estos autores, dichos modelos didácticos personales dejan en evidencia muchos aspectos de la práctica docente, tanto positivos como negativos, entre los cuales pueden mencionarse: déficits relacionados con el dominio de la disciplina, inseguridad en las relaciones interpersonales, temor a la crítica, conciencia de insuficiente formación didáctica, absolutismo epistemológico interiorizado, la actitud del profesor ante lo institucional, por ejemplo, el conformismo ante los formatos y políticas de evaluación, o los contenidos predeterminados para las clases que se imparten.

Es importante señalar en este punto que modelos didácticos personales se construyen no solo de manera individual sino también, de manera implícita, considerando a sus colegas y los factores externos a nivel académico como social, siendo lo más importante tener el compromiso de avanzar desde esos modelos personales hacia modelos deseables, que superen las dificultades y que permitan al profesor trabajar en redes y estar abierto al acompañamiento por parte de colegas más experimentados (F. García & Porlán, 2018).

En ese orden de ideas resulta evidente que, para que los estudiantes desarrollen un enfoque profundo de aprendizaje, sus profesores también deben cambiar su enfoque de enseñanza, para lo cual también deben modificar una serie de constructos que por años han venido estructurando como suyos, y que las instituciones muchas veces se encargan de reforzar. En el contexto universitario, esto resulta aún más evidente, ya que se trata de enseñanza y de aprendizaje de personas adultas que, según Mezirow (1981) tienen conocimientos e intereses muy particulares, por lo que es necesario comprender los significados que estos atribuyen no solo lo educativo como tal, sino también a lo histórico, a lo epistemológico y a lo social.

De acuerdo con Mezirow (1981) la docencia universitaria se debe caracterizar por estar conscientes, de manera crítica, de nuestros hábitos de percepción, pensamiento y acción. Para el autor, esta *concientización* es el resultado de una perspectiva de transformación que propicia una acción emancipadora, que en definitiva es la función central de la educación de adultos. Para llevar a cabo este proceso de transformación, este autor plantea una ruta de acción que parte de una desorientación que provoca un dilema interior y una autoexaminación, lo que lleva a la evaluación crítica de los roles y asunciones internalizados personalmente y el sentido de alienación de las expectativas sociales tradicionales, así como a un análisis de las relaciones de descontento hacia experiencias similares de otros, la exploración de opciones y nuevas vías de actuación, la construcción de competencias y autoconfianza en nuevos roles, planeación de un curso de acción, adquisición de conocimientos y habilidades para implementar estos planes de acción, esfuerzo provisional para desempeñar nuevos roles y brindar retroalimentación, y reintegración a la sociedad sobre la base de las condiciones dictadas por la nueva perspectiva.

Lo anterior no puede lograrse si los profesores continúan desarrollando prácticas tradicionales de enseñanza; sin embargo, para ello resultan importantes los procesos de formación pedagógica del profesorado, principalmente de los profesores principiantes, ya que esta concepción tradicional de la enseñanza no es totalmente responsabilidad del profesor, sino que estos no siempre cuentan con las habilidades docentes suficientes para hacer su trabajo de manera eficaz (Gargallo et al., 2009; Rosales & Silvestre, 2015), por lo que difícilmente podrán progresar hacia modelos didácticos donde el estudiante y su aprendizaje sea el centro del proceso de enseñanza.

4. CONCLUSIONES

A partir de la literatura revisada identificamos un consenso respecto a dos grandes categorías a considerar al analizar las prácticas del profesorado universitario: la primera categoría tiene que ver con aspectos intrínsecos, y la segunda con aspectos extrínsecos. La categoría sobre los aspectos intrínsecos se relaciona con las creencias de los profesores sobre qué enseñar, cómo enseñar, por qué enseñar de esa manera, cómo evaluar y por qué evaluar así; asimismo, contempla las experiencias académicas, profesionales, personales y sociales previas, los aprendizajes formales, no formales e informales alcanzados por los profesores a lo largo de la vida, así como sus identidades individuales y colectivas. La categoría sobre los aspectos extrínsecos contempla los entornos personales, socioculturales y académicos-institucionales en los cuales interactúan los profesores; estos últimos inciden de manera directa en las prácticas docentes, dado que establecen un marco de referencia sobre qué y cómo evaluar, así como sobre los procesos de evaluación.

Entorno a estas categorías, los profesores desarrollan un pensamiento más o menos crítico, a partir del cual analizan su propio desempeño, hasta alcanzar niveles de pensamiento reflexivo que dan lugar a prácticas docentes reflexivas. En función del nivel de reflexión y de sofisticación del pensamiento de los profesores, se van consolidando modelos didácticos personales, que retoman elementos de los modelos formales y los redefinen de acuerdo con las creencias, experiencias, aprendizajes, identidades e interacciones de los profesores, acercándose o alejándose a lo que la literatura denomina un *modelo ideal*.

Solo desarrollando una práctica reflexiva, comprensiva y participativa, podremos superar los desafíos que representa la educación actual como, por ejemplo, considerar los ritmos, estilos y otras características de nuestros estudiantes, fomentando así la atención a la diversidad y promoviendo una educación más inclusiva, para orientar a nuestros estudiantes hacia la adquisición de aprendizajes que les permitan desempeñarse de manera satisfactoria no solo a nivel académico y profesional, sino también en el ámbito personal y social.

Conflicto de intereses / Competing interests:

El autor declara que no incurre en conflictos de intereses.

Rol de los autores / Authors Roles:

No aplica.

Fuentes de financiamiento / Funding:

El autor declara que no recibió un fondo específico para esta investigación.

Aspectos éticos / legales; Ethics / legals:

El autor declara no haber incurrido en aspectos auténticos, ni haber omitido aspectos legales en la realización de investigación.

REFERENCIAS

- Barnes, N., Fives, H., Mabrouk-Hattab, S., & SaizdeLaMora, K. (2020). Teachers' epistemic cognition in situ: Evidence from classroom assessment. *Contemporary Educational Psychology, 60*, 101837. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101837>
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y sociedad*. Gedisa.
- Barreto, J., Mateus, C., & Muñoz, C. (2011). *La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza* [Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/1260>
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying. research monograph. Australian council for educational research*. <https://eric.ed.gov/?id=ED308201>
- Boshier, R. (1978). Book reviews : Dave, R. H. (ed.). Foundations of lifelong education. Oxford: UNESCO institute for education and pergamon press. *Adult Education, 28*(2), 132–135. <https://doi.org/10.1177/074171367802800207>
- Brookes, A.-L., Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N., & Tarule, J. (1988). Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind. *Curriculum Inquiry, 18*(1), 113. <https://doi.org/10.2307/1179565>
- Brownlee, J., & Berthelsen, D. (2006). Personal epistemology and relational pedagogy in early childhood teacher education programs. *Early Years, 26*(1), 17–29. <https://doi.org/10.1080/09575140500507785>
- Campo, R., & Restrepo, M. (1999). *Formación integral: modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Santafé de Bogotá : Pontificia Universidad Javeriana.
- Chihu, A., Jiménez, G., Pérez, R., Reygadas, L., Montesinos, R., Nateras, A., & Maffesoli, M. (2002). *Sociología de la identidad* (Ed. MAPorr). 970-701-233-1.
- Chrysostomou, M., & Philippou, G. (2010). Teachers' epistemological beliefs and efficacy beliefs about mathematics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 9*, 1509–1515. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.357>
- Cropley, J. (1980). *Towards a system of lifelong education, some practical considerations* (1st Editio). <https://www.elsevier.com/books/towards-a-system-of-lifelong-education/cropley/978-0-08-026068-6>
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Dover Publications.
- Domingo, À. (2011). *Niveles de reflexividad sobre la práctica docente: niveles, activadores y pautas*. <https://docplayer.es/209347727-Niveles-de-reflexividad-sobre-la-practica-docente-niveles-activadores-y-pautas-dra-angels-domingo-roget.html>

- Dunn, L., & Musolino, G. (2011). Assessing reflective thinking and approaches to learning. *Journal of Allied Health*, 40(3), 128–136. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21927778/>
- Estévez, E., Arreola, C., & Valdés, A. (2014). Enfoques de enseñanza de profesores universitarios en México. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 17. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n17.2014>
- Faris, R. (1992). *Lifelong learning for the 21st century: A report on the future development of adult*. Ministry of Education, Skills and Training.
- Figueroa, N., & Páez, H. (2008). Pensamiento didáctico del docente universitario: una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. *Fundamentos En Humanidades*, 9(18), 111–136. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18411970006.pdf>
- García, B., Loredo, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200>
- García, F., & Porlán, R. (2018). *Los principios didácticos y el modelo didáctico personal*. Ediciones Morat.
- Gargallo, B., Fernández, A., & Jiménez, M. (2009). Modelos docentes de los profesores universitarios. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 19. <https://doi.org/10.14201/3256>
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C., & Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1–16. <https://doi.org/10.35362/rie5141826>
- Geis, G. L., Knapper, C., & Cropley, A. (1986). Lifelong learning and higher education. *The Journal of Higher Education*, 57(3), 337. <https://doi.org/10.2307/1981562>
- Gimeno, J. (2021). Profesionalidad docente, curriculum y renovación pedagógica. *Investigación En La Escuela*, 7, 3–21. <https://doi.org/10.12795/IE.1989.i07.01>
- Gorodokin, I. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5). <https://doi.org/10.35362/rie3752691>
- Groccia, J. E. (2012). A Model for understanding university teaching and learning. In *Handbook of College and University Teaching: A Global Perspective* (pp. 2–14). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412996891.n1>
- Hofer, B., & Pintrich, P. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- Hurtado, A., Serna, M., & Madueño, M. (2015). Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 19(2). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/40922>
- Iqbal, T., Saeed, A., & Akhter, M. (2019). A study of university teachers' approaches to teaching at undergraduate level in Punjab, Pakistan. *Bulletin of Education and Research*, 41(1), 147–162. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1217855>
- Kallen, D., & Bengtsson, J. (1973). *Recurrent education: a strategy for lifelong learning*. Organisation for Economic Cooperation and Development (OCDE). <https://eric.ed.gov/?id=ED083365>
- Knapper, C. (2021). Lifelong learning: historical perspectives and future prospects. *Journal of Global Lifelong Learning*, 1(1), 3–16. <http://gll.shou.org.cn/Upload/PaperUpload/3f4aba02-4a38-40f6-acda-30fb5d7ee7c0.pdf>
- Lengrand, P. (1966). *L'éducation permanente*. Peuple et culture.
- Lengrand, P. (1975). *An introduction to lifelong education*. <https://eric.ed.gov/?id=ED118876>
- Lowenstein, K., & Brill, A. (2010). A Culture of thinking like a teacher: The role of critical reflection in teacher preparation. *Journal of the National Association for Alternative Certification*, 5(2), 9–22. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1053507>
- Medina, P. (2001). ¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada. *Colección Pedagógica Universitaria*, 36, 1–4. <https://biblat.unam.mx/es/revista/coleccion-pedagogica->

- universitaria/articulo/medina-melgarejo-patricia-eres-maestro-normalista-yo-profesor-universitario-la-docencia-cuestionada-mexico-plaza-y-valdes-2000
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32(1), 3–24. <https://doi.org/10.1177/074171368103200101>
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185–198. <https://doi.org/10.1177/074171369804800305>
- Montanares, E., & Junod López, P. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 93. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1383>
- Murtonen, M., & Balloo, K. (2019). *Redefining scientific thinking for higher education*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-24215-2>
- Pérez, Á. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. In *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59–102).
- Pérez, A., & Gimeno, J. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza* (Duodécima). Morata.
- Pérez, Á., & Gimeno, J. (2021). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación En La Escuela*, 17, 51–73. <https://doi.org/10.12795/IE.1992.i17.04>
- Pérez, Á., Gómez, E. S., Sola, M., & Serván, J. (2009). *La universidad del aprendizaje: orientaciones para el estudiante*. © Ediciones Akal, S. A.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. ESF éditeur.
- Perry, W. (1968). *Patterns of development in thought and values of students in a liberal arts college: a validation of a scheme*. <https://eric.ed.gov/?id=ED024315>
- Rosales, M., & Silvestre, M. (2015). Caracterización de un modelo de enseñanza del docente de nivel superior. *Foro Educativo*, 25, 11–29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429437>
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19–29. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_3
- Sparks-Langer, Georgea Colto, A. (1991). Synthesis of research on teacher's reflective thinking. *Educational Leadership*, 48(6), 37–44. <https://eric.ed.gov/?id=EJ422853>
- Töman, U. (2017). Investigation to improve the process of pre-service teachers' reflective thinking skills through an action research. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1535–1548. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1151892>
- Valverde, J., & López, E. (2009). Modelos pedagógicos en la docencia universitaria a través de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Campo Abierto*, 28(2), 47–68. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3128555.pdf>
- van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205. <https://doi.org/10.2307/1179579>
- Villalobos, A. (2018). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza en la educación superior chilena: un análisis comparativo. *Tendencias Pedagógicas*, 31(2018). <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.007>
- Wisker, G., Murtonen, M., & Balloo, K. (2019). *Redefining Scientific Thinking for Higher Education*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-24215-2>
- Yunga-Godoy, D., Loaiza, M., Ramón-Jaramillo, L., & Puertas, L. (2016). Enfoques de la enseñanza en educación universitaria: Una exploración desde la perspectiva latinoamericana. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 20(3). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54600>