



COMUNIDADES DE APRENDIZAJE:
UNA PRÁCTICA DE FORMACIÓN DE FORMADORES

Maricruz Aguilera Moreno
Escuela Normal Superior de México

Elizabeth Hernández Reyes
Escuela Normal Superior de México

Área temática: Sujetos de la Educación.

Línea temática: Experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.

Resumen:

Un verdadero reto para los formadores de formadores de las normales es la transformación de sus prácticas y la incorporación de nuevas funciones, tales como la investigación y difusión de su producción. Lo anterior se ha visto concretado gracias a la creación de Cuerpos Académicos, que a su vez ha dado lugar a la conformación de Comunidades de Aprendizaje. En esta investigación de corte cualitativo se propuso recuperar los significados y sentidos de nueve asistentes a un seminario permanente de un Cuerpo Académico en Formación de la Escuela Normal Superior de México, a través de una entrevista estructurada y focalizada, para indagar sobre aquellas prácticas que los habían llevado a reconocerse como comunidad de aprendizaje. Las preguntas guía de este estudio son dos: ¿qué significados han construido los asistentes a un seminario permanente de un CAEF? ¿Cómo emerge la validación e identificación colectiva como comunidad de aprendizaje ante sí mismos y otros miembros? Al indagar sobre los procesos de actuación y trabajo realizado en dicho seminario se encontró que no sólo han llevado a cabo acciones de dialogicidad, autogestión y colaboración, sino que también han significado en torno a su “hacer” cualidades y características que los autodefinen y ubican dentro de una nueva cultura de participación y autoformación en las escuelas normales.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, formadores de formadores, escuelas normales, seminario permanente, significados.

Introducción

En los últimos años, las escuelas normales han venido realizando diversas acciones para dar cumplimiento a las nuevas demandas que emergen de la política educativa dirigida a la educación superior; entre ellas, la de incorporar a la función docente actividades de investigación, difusión, gestión y tutoría. Para llevarlas a cabo, se ha requerido de procesos de autoformación y desarrollo; los cuales, coyunturalmente, han tenido cabida en los seminarios permanentes de los Cuerpos Académicos de las escuelas normales.

Estos seminarios son espacios académicos a donde acuden los miembros de un cuerpo, así como otros docentes invitados que permanecen temporalmente y al cabo de cierto tiempo -cuando creen haber satisfecho o no su interés- se retiran; o bien, se convierten en integrantes permanentes y colaboradores del CAEF. Al interior, discuten y reflexionan sobre problemáticas de actualidad e interés de sus miembros, fortaleciéndose la interrelación e intergración de sus asistentes así como los procesos de dialogicidad y formatividad. Se convierten así en textos e intertextos a interpretar la teoría y práctica de la formación por parte de estos miembros, en la multicausalidad de sus diversas realidades.

Este tipo de vida académica no existía hace menos de 10 años. Difícilmente se agrupaban colectivos cuyo interés común fuera la actividad docente o los retos institucionales. El interés por la mejora docente emergía entonces del particular, resultado de una historia o motivación personal, por tanto el impacto en la actualización de estos formadores de las normales era poco rentable para el desarrollo de sus escuelas. Como menciona Lozano (2013), estos docentes buscaban espacios, programas y experiencias que permitieran llenar sus huecos formativos, pero aún así no habían logrado satisfacer uno de los grandes retos de las normales “desarrollar habilidades pedagógicas y estructuras cognitivas y analíticas necesarias para en una nueva visión del trabajo docente” (Sandoval, 2009).

Las instituciones normalistas habían hecho su parte permitiendo que sus docentes accedieran a programas de posgrado y cursos de actualización, pensando que así favorecían a sus formadores y con ello levantaban el prestigio de las normales, elevando el número de grados académicos. Sin embargo, este hecho no siempre impacta de manera asertiva. Coincidimos con Jiménez (2003) cuando asevera que tener profesores con más altos grados académicos a menudo solo alienta protagonismos. Sin embargo, un verdadero reto para los formadores y las normales, nos dice la misma autora, es la capacidad de actuación y la ruptura de la sujeción a tradiciones organizativas y prácticas culturales. Por ello, un camino hacia esta transformación al parecer lo ha concretado la conformación de cuerpos académicos, que a su vez ha dado lugar diversas formas de comunidades de aprendizaje.

Estas comunidades son resultado de la existencia de los cuerpos académicos, pues han sido la razón para colegiar y definir dinámicas de estudio y trabajo constante, con propósitos de investigación y productividad. Para ello, cada cuerpo solicita a las autoridades se les asigne oficialmente un día, o bien un par de horas libres, para su asistencia al seminario permanente. Aquí, los miembros y sus invitados se reúnen y trabajan en colegio, reciben asesoría de otros expertos, discuten temas de interés común para nutrir las líneas de

investigación del cuerpo académico y/o resolver los retos que enfrentan como formadores de futuros docentes para nivel secundaria.

Particularmente, esto último ha sido el caso de uno de los Cuerpos Académicos en Formación (CAEF) de la Escuela Normal Superior de México en la CDMX, y cuyo interés central ha sido no solo que sus miembros adquirieran un grado académico mayor, sino también la publicación de artículos arbitrados y libros donde se difundan sus investigaciones. Para llegar a ello, este cuerpo ha venido sesionando desde el 2013, cuando se fundó, y ha venido trabajando colectivamente con el acompañamiento de líderes de otros cuerpos, así como expertos de otras instituciones educativas, y de profesores docentes que exponen sus problemáticas, surgiendo así el diálogo entre pares, y la reflexión y conocimiento intersubjetivo sobre las prácticas educativas de otros docentes y alumnos de esta institución.

Esto último podría ser el producto exitoso de un dispositivo educativo tanto discursivo como no discursivo (Agamben, 2006, en García, 2011) que ha desplegado de manera efectiva las condiciones y determinaciones necesarias para generar prácticas formativas en las normales, lo cual resulta ser un objeto interesante de estudio. Sin embargo, el interés de esta investigación es dar cuenta de los sentidos y significados atribuidos a este proceso y cuyos miembros han objetivado como comunidad de aprendizaje. Las preguntas centrales de esta indagación son dos: ¿qué significados han construido los asistentes a un seminario permanente de un CAEF? ¿Cómo emerge la validación e identificación colectiva como comunidad de aprendizaje ante sí mismos y otros miembros?

Desarrollo

Jerry Bruner (1996, en Brown, 1997) sugiere que a una comunidad de aprendizaje la caracterizan cuatro elementos: la agencia, reflexión, colaboración y cultura. En conjunto, contribuyen a los procesos culturales y formativos de un colectivo y a la larga impactan fuertemente en una práctica educativa, pues sus rasgos permiten la generación de una cultura de aprendizaje. Por ejemplo, la agencia ayuda a tomar control de la propia actividad mental; la reflexión, da sentido a lo que se aprende y ayuda a la construcción de referentes para su interpretación; la colaboración, permite mezclar los recursos de los individuos que están en un proceso de enseñanza y aprendizaje y; la cultura, representa la forma de vida y pensamiento que negociamos, construimos e institucionalizamos, para finalmente denominarlo la “realidad” donde nos sentimos seguros (p. 399).

Así, en toda cultura de aprendizaje, se despliegan procesos de negociación, colaboración y producción en el trabajo, además de múltiples formas de interacción e integración (Brown, 1997). Igualmente, las diferencias que se presentan son legitimadas y utilizadas para el bien común y, eventualmente, una comunidad de aprendizaje adopta una cultura que involucra un discurso, estructura, metas, valores, así como un sistema de creencias. Además, una comunidad de aprendizaje ayuda a que el aprendizaje no se genere en vacío o

bien sea trivializado. La estructura y forma de trabajo es axiomática, característica que pondera el valor de sustentar el “decir” desde referentes científicos o desde el experto, para finalmente presentar los resultados de algún trabajo realizado.

Además de Brown (1997), otros autores también han referido que existen diversos métodos que utilizan las comunidades de aprendizaje para construir conocimiento, como la enseñanza recíproca, y la investigación (Brown, A. L., D. Ash, M. Rutherford, K. Nakagawa, A. Gordon y J. C. Campione, 1993, en Gastélum y otros, 2001). Destaca en estos métodos la socialización y el diálogo para la construcción colaborativa y consensuada, proceso que cobra un valor significativo para la enseñanza y aprendizaje en la actual sociedad del conocimiento.

Con base en otras investigaciones, las normales han tenido diversas experiencias exitosas relacionadas con este tipo de práctica cultural y formativa, aunque su mayoría con docentes en formación, como los estudios que realizaron García-Poyato Falcón y García Hernández (2010) y Gastélum, López, Martínez y Figueroa (2001), donde la dinámica de aprendizaje colectivo la generaron los propios estudiantes normalistas o la pericia del formador; no obstante, en ambos casos, las comunidades se formaron por el interés de un tercero. En otras palabras, carecían de la motivación inicial intrínseca de sus miembros. Podría pensarse entonces que esta experiencia de colaboración, aprendizaje autogestivo y reflexivo tuvo una influencia externa motivada ya sea por un interés evaluativo o didáctico.

Sin embargo, para que una comunidad trascienda de una primera intención instrumentalista, la literatura especializada de autores como Vygostky (1977), Aubert y García (2001), Flecha (1990) y Freire (2003), por mencionar algunos, sugieren la dialogicidad, las interacciones con base en el aprendizaje, la inclusión e igualdad en las diferencias, así como la formación continua y permanente, entre otras características. Asimismo, otras características más blandas pero aún así importantes lo son la flexibilidad, el carácter ético y democrático, entre otros.

Otro factor que debe considerarse en una comunidad de aprendizaje es el conocimiento mismo. Parker (2007) señala insumos que pocas veces se capitalizan en las instituciones educativas, tales como, el capital humano y el capital intelectual, que conservan un alto valor económico y se constituyen en objetivos estratégicos para la producción, desarrollo e innovación de todo servicio. De aquí la conveniencia de favorecer la generación de redes de conocimiento interconectadas que favorezcan una intervención y transformación educativa.

Una red de conocimiento implica movimientos continuos, intercambios y transformaciones de un tipo de conocimiento a otro, consciente o no. Medellín (2002, en Parker, 2007) plantea la importancia de gestionar el conocimiento para: a) promover la creatividad individual, b) facilitar la conectividad, c) evitar fugas de conocimiento, d) transmitir y desarrollar labores ordinarias, e) favorecer la conectividad entre talentos así como un clima organizacional colaborativo que intercambia y reutiliza sus conocimientos. Este autor concluye que el capital intelectual es un pilar importante en la organización del conocimiento, junto con los valores y la tecnología.

Medellín (2002, en Parker, 2007) también señala que la ventaja competitiva de las organizaciones proviene de la posibilidad de organizar, gestionar y replicar los activos del conocimiento. Es además producto de una adecuada gestión de la organización. En este caso, la escuela puede generar la capacidad de percibir oportunidades, reconfigurar los activos de conocimiento, utilizar tecnologías complementarias, para lograr una ventaja competitiva y sustentable.

Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2003), la producción de conocimiento se clasifica en: a) conocimiento de qué (información y hechos), b) conocimiento del por qué (los principios y las leyes de la naturaleza), c) conocimiento del cómo (habilidad o capacidad para hacer algo) y d) conocimiento del quién (quién sabe qué y quién sabe cómo hacer qué). Esta organización explica que para el conocimiento del qué y del por qué es suficiente con los libros, reportes y base de datos, mientras que del cómo y del quién es necesaria la experiencia práctica de los sujetos, por ello la propuesta de trabajar en redes de conocimiento.

Para esta investigación de corte cualitativo, se propuso entonces recuperar los significados y sentidos de nueve asistentes a un seminario permanente de un CAEF de la CDMX mediante una entrevista focal. Estos miembros son docentes adscritos a diferentes especialidades de la Escuela Normal Superior de México (ENSM), tales como: Pedagogía, Español, Inglés, Química y Psicología Educativa, incluyendo a dos profesoras más de la Dirección General de las Escuelas Normales y Actualización del Magisterio (DGENAM).

Para la entrevista se construyó un guión y se les preguntó sobre su participación y aportes al seminario. Estos miembros fueron seleccionados porque se han mantenido constantes en el seminario pues llevan más de año y medio reuniéndose para discutir temas en torno a las líneas de generación de conocimiento del CAEF, así como otros de interés común. Además han sido activos y productivos y generado producción académica en conjunto, derivado de las investigaciones que nacieron en el seno del seminario.

Dada la naturaleza de este objeto, se tomó como base metodológica el enfoque fenomenológico de Husserl, el cual nos permite identificar los significados de un colectivo desde las experiencias vividas (en Creswell, 2007). En un estudio de este tipo se describe lo que los participantes dicen tener en común a medida que experimentan cierto fenómeno, en este caso: conformar una comunidad de aprendizaje.

Para recuperar sus sentidos se analizaron las respuestas y relatos de cada integrante entrevistado y se trianguló con la revisión de los productos que han difundido, tales como ponencias, artículos y libros, para poder así dar cuenta de si se ha producido o no una red de conocimiento. Para la sistematización de los datos y develación de los significados, se analizó el discurso semántica y pragmáticamente, pretendiendo descubrir tanto los sentidos atribuidos a los objetos como a las circunstancias en que tiene lugar. Del análisis se construyeron dos categorías: las prácticas que dieron lugar a una cultura de aprendizaje y los elementos que les significaron para validarse e identificarse como comunidad de aprendizaje.

Sobre sus prácticas

Los miembros del seminario permanente al referirse a la forma de colaboración y agencia de su colectivo señalan que la dinámica de trabajo la ha determinado la misma naturaleza de las lecturas y/o temas elegidos. Dependiendo de la polémica que se genere, se discute más o menos y en conjunto construyen la problematización de los objetos, a la luz de los referentes teóricos y los contextos donde los ubican, ya sea en la escuela normal, la escuela secundaria u otro ámbito. Además el tema se enriquece al “verlo” desde las ópticas diversas de sus disciplinas y trayectorias profesionales, lo cual va generando conocimiento sobre sus experiencias, procesos de aprendizaje social e inductivo, mismos que se intersubjetivan y desde donde se desprenden valoraciones y percepciones positivas a su participación y aportes en el seminario, así como a las prácticas y formas de producción en el mismo.

Consideran que la participación en el seminario permanente del CAEF fue creciendo en cuanto a participantes, por la apertura e interés generado al discutir diferentes temáticas, y resultados. Gracias a ello, en este espacio se han desprendido presentaciones en foros, elaboración de artículos científicos, ponencias y capítulos de libro. De igual forma, se han diversificado las discusiones sobre temas de interés actual para los formadores de docentes, incrementado la participación de invitados expertos de otras instituciones sobre metodología de la investigación, enseñanza de las ciencias, desarrollo de la inclusión e interculturalidad en el aula, cultura e identidad docente, entre otros. Asimismo, la formación de sus miembros ha sido continúa y actualmente tres de ellos han obtenido el grado de maestro y dos son doctorantes.

La generación de productos les ha implicado también movimientos continuos, intercambios y transformaciones. Ahí se han presentado resultados de investigaciones y tesis de grado. En el seminario, los participantes se consideran hoy, más que nunca, importantes para la institución así como sus producciones. Piensan que en el ejercicio cotidiano de lectura, debate, reflexión y escritura, han desarrollado y fortalecido sus competencias académicas y docentes, llevando a su vez algunas estrategias a sus grupos de estudiantes normalistas.

Con los expertos han compartido y les han provocado nuevas ideas. También, al interior, se ha promovido el respeto a las diferencias a partir de los códigos de ética establecidos tácitamente durante los polémicos debates. Algunos miembros dicen que han mejorado en el uso de la tecnología y el consumo de información desde fuentes digitales.

Por último, otras razones de orden instrumental para la permanencia han sido la obtención de constancias y o prestigio ganado. Sin embargo, todos expresan tener razones más importantes para acudir, tales como la co-creación, el desarrollo de competencias investigativas, académicas y el intercambio de saberes, entre otros:

Mis caminos de sabiduría se van ampliando y dando una nueva perspectiva; escuchar diversas opiniones me engrandece; ser más reflexiva.

Es un espacio agradable de libre expresión académica que me fomenta crear argumentos y escritos personales con el deseo de publicar tanto en lo individual como en colectivo.

Deseo conocer temas actuales, satisfacer dudas y profundizar en nociones.

Las lecturas y puntos de vista de los participantes me permiten aprender.

No domino la metodología ni los términos técnicos de la investigación. El paso a la sistematización de la investigación es difícil construirlo solo.

En breve, las acciones que los miembros de este seminario han venido realizando les permitieron generar una cultura de aprendizaje, negociación, colaboración e intercambio para alcanzar ya no sólo intereses particulares sino también comunes.

Sobre la construcción social e identitaria hacia una comunidad de aprendizaje

El tránsito de un colectivo de docentes con intereses diversos hacia la conformación de una comunidad de aprendizaje la promovió principalmente la participación y producción académica en colaboración y con una agencia horizontal. También fueron detonantes el interés común y el reconocimiento de una necesidad de formación en ámbitos como la investigación y la resolución de problemas inherentes a su función formadora y contextos de acción. Pero lo que permitió la adición y correspondencia, fueron los procesos de negociación, interacción y dialogicidad. La comunidad de aprendizaje como hoy se autodenomina, más que un cuerpo académico, ha atribuido su transición a ciertos rasgos y cualidades que los caracterizan hoy en día.

La producción en cordialidad y respeto también ha sido un elemento significativo, resultado de la presencia de un diálogo abierto y reflexivo, donde cada participante aporta y en la reconstrucción de ideas y argumentos no sólo se llevan conocimiento, sino también un sentimiento de valor, respeto y afecto. Opinan que se les ha brindado la oportunidad de construcción en un espacio de aprendizaje y de constante superación, acompañados de otros, donde la motivación nace de la necesidad y la demanda de los nuevos modelos educativos y problemas sociales.

La reflexión ha sido también parte de esta cultura de aprendizaje. La toma de una mayor conciencia y responsabilidad hacia la labor docente y la formación inicial y, nuevamente, el respeto hacia la participación de los colegas y los saberes que comparten.

El orden, la lógica y la mejor sistematización de ideas a partir del conocimiento y reconocimiento del uso de metodologías de investigación para generar autoformación y conocimiento desde las aulas y de

la interacción con los estudiantes normalistas, ha sido un producto e insumo de la comunidad. Esto ha modificado su sistema de creencias y reestructurado sus metas y valores. Ha surgido una apreciación y mejora de los procesos de reflexión, crítica y propuesta, mismos que se llevan como propuesta a las aulas de la escuela normal con los docentes en formación.

Otros valores agregados han sido la generación de ideas, argumentos y discursos más ordenados y sustentados con base en los textos teóricos abordados y las experiencias personales y de los otros y los procesos de colaboración y democracia durante los debates, así como libertad de expresión y la percepción de una escucha atenta por parte de los otros. En breve, la comunidad ha revalorado sus prácticas y ahora las identifica mejores y con cualidades exitosas, lo cual la posiciona como una comunidad de aprendizaje.

Conclusiones

Las acciones de estos formadores de la ENSM los han llevado a reconocer la importancia y valor que tiene la conformación de su comunidad de aprendizaje, dejando atrás las razones de origen. Las sesiones son cada vez más concurridas y el modelo de comunicación ha trascendido así como la cultura de participación, cada vez más tolerante, con temas más controvertidos pero dilucidados en un clima de respeto y libertad.

Para estos actores, las acciones que han realizado al interior del seminario han promovido aprendizaje y generación de conocimiento que emana de las posturas interactivas, reflexivas, colaborativas y éticas adoptadas, además de vivenciar y estar cada vez más conscientes de los retos que les impone una sociedad de la información.

Se reflexiona que los procesos de inclusión y convivencia han llevado a esta comunidad a repensar sobre el capital humano. Los expertos fueron un importante camino hacia la generación de producciones, pero llegó el momento en que los miembros también se convirtieron en líderes académicos, de este modo transitaron de consumidores a generadores de los temas del seminario para ubicarse con el tiempo también como expertos.

Podría pensarse que la rigurosidad académica se perdió al no existir un líder reconocido por los miembros del seminario, sin embargo el ejercicio de participación horizontal permitió la agencia y la colaboración activa, además de la experiencia de vivir distintos roles lo que garantizó que el conocimiento no se estancara ni dogmatizara.

Algunos miembros de esta comunidad alcanzaron metas más inmediatas como la producción académica o la posibilidad e interés de iniciar o terminar un posgrado. En este sentido, el interés personal por continuar la formación persiste, pero motivado por un bien mayor, la solución de problemáticas que emergen de los retos y temas que enfrentan las normales en este siglo.

Es un hecho que la política educativa obligó a las escuelas normales a conformar cuerpos académicos para elevar la calidad de estas instituciones y así poder competir con las universidades, pero las apuestas

a resultados favorables eran inciertas. Se desconocía si sus docentes serían capaces de aceptar el reto y rebasar las dificultades de operación y desarrollo. Una respuesta a esta interrogante no ha sido la creación del cuerpo académico en sí, sino la dinámica de colaboración, trabajo académico y formas de legitimación que resultan al seno de cada cuerpo en sus seminarios permanentes donde se potencializa la conformación de muy diversas y productivas comunidades de aprendizaje.

Referencias

- Agamben, G. (2006). ¿Qué es un dispositivo? Recuperado de <http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>
- Aubert, A. y García, C. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 301, 20-24.
- Brown, A. L. (1997). Transforming Schools Into Communities of Thinking and Learning about Serious Matters. *American Psychologist*, 52 (4), pp. 399-413. Recuperado de <http://www.psy.cmu.edu/~sieglar/2011-brown97.pdf>
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. USA: Sage Publications, Inc.
- Elboj Saso, C. y Oliver Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 91-103.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). *Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 7-31.
- Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 74, pp. 1-8. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf>
- García-Poyato Falcón, J. R. y García Hernández, J. M. (2010). El impacto de la metodología de comunidades de aprendizaje desde la opinión de los docentes en formación. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1724.pdf>
- Gastelum Gutiérrez, G., López Gorosave, G., Martínez Martínez, S. y Figueroa Carranza, K. (2001). Comunidades de aprendizaje: una propuesta para elevar las competencias docentes. *Educación*, 201, 37-39.
- Jiménez Lozano, L. (2003). La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VIII (19), 603-630.
- Lozano Andrade, I. (2013). Los formadores de docentes. Trayectorias formativas. En Lozano Andrade, I. y Gutiérrez Álvarez, E. (coords.), *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes* (pp.19-44). México: Díaz de Santos.
- Medellín, E. (2002). *Elementos para la Gestión de Activos Intangibles en una Organización. 1a. Reunión Técnica Internacional sobre Gestión del Conocimiento*. IPN: México.
- Morales, L., Chaclán, C., Maldonado, S., Sontay, G., Montenegro, R. y Magzul, J. (2013). Comunidades de aprendizaje y círculos de lectura. *Reforma Educativa en el Aula*, 13. Recuperado de http://www.usaidlea.org/images/Fundamentos_de_Comunidades_de_Aprendizaje.pdf
- OCDE (2003). *Resumen Innovación de la Economía del Conocimiento: Implicaciones para la Educación y los Sistemas de Aprendizaje*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/innovation-education/33664172.pdf>

Parker Rosell, H. C. (2007). Construcción de redes de conocimiento y aprendizaje académico. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 7 (27), 93-119.

Sandoval Flores, E. (2009). Los que forman a los maestros: Una asignatura pendiente. En Sandoval Flores, E., Bloom-Martinez, R. y Andrews, I. H. (coords.), *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte* (pp. 85-109). México: UPN.

Suárez, D. (2007). *Docentes, Narrativa e Investigación Educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. Recuperado de https://www.academia.edu/3355641/Docentes_narrativa_e_investigación_educativa_La_documentación_narrativa_de_las_prácticas_docentes_y_la_indagación_pedagógica_del_mundo_y_las_experiencias

Vygotsky, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Pléyade.