



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Las relaciones dialógicas para la formación de profesores de lenguas y las prácticas profesionales

**Laura Emilia Fierro López**  
Facultad de Idiomas-UABC  
[laurafierro@uabc.edu.mx](mailto:laurafierro@uabc.edu.mx)

**Lilia Martínez Lobatos**  
Facultad de Idiomas- UABC  
[liliam@uabc.edu.mx](mailto:liliam@uabc.edu.mx)

**Rey David Román Gálvez**  
Facultad de Ciencias Humanas- UABC  
[divad@uabc.edu.mx](mailto:divad@uabc.edu.mx)

Área temática 08. Procesos de Formación.

Línea temática: Metodologías y dispositivos de formación: prácticas profesionales.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.



### Resumen

En los planes de estudio se incorporan las prácticas profesionales como parte de las actividades académicas de los sujetos en formación para contribuir al desarrollo de las competencias, donde se incluyen las habilidades y el conocimiento contextual. Esta práctica situada se identifica como un espacio para articular los conocimientos teóricos con los prácticos. Igualmente, como una oportunidad de formación a partir de las relaciones dialógicas entre los diversos actores educativos, para fomentar la reflexión sobre las acciones que conduzcan a la transformación educativa. Se presenta un estudio donde se analizan las experiencias de los profesores de lenguas en formación y los apoyos que reciben en el desarrollo de las prácticas profesionales. Se realizaron entrevistas en profundidad a estudiantes de una licenciatura para la enseñanza de lenguas en una universidad del noroeste de México. Los principales resultados arrojan que los profesores-estudiantes valoran las prácticas contextualizadas en su proceso formativo, así como el apoyo de otros sujetos para fortalecer su práctica pedagógica. En el contexto de este estudio no se encontró evidencia de que existan espacios dentro del programa formativo, donde los profesores-estudiantes compartan sus experiencias y sentimientos que permitirían reflexionar sobre las acciones, así como a identificar desafíos y sus probables soluciones en diversos ambientes educativos.

**Palabras clave:** *formación profesional, formación docente, práctica profesional, enseñanza de idiomas, currículo.*

## Introducción

En el contexto universitario, los programas educativos de formación profesional enfatizan a la formación situada como una forma de articular los saberes teóricos y prácticos. En estos se incluye la formación de profesores de lenguas. Durán, Lastra y Morales (2017) establecen que los programas de formación del profesorado tienen el propósito -además de la responsabilidad- de establecer las bases del conocimiento y la práctica, desde una visión clara de las dimensiones implicadas en la formación.

Para este fin, en los planes de estudio se incorporan asignaturas que contribuyen a la formación profesional del profesor de lenguas. Que van desde el desarrollo de aspectos teóricos, pedagógicos y metodológicos hasta el desarrollo y/o fortalecimiento de una segunda, o más lenguas, que les permitirán una incursión exitosa en el campo educativo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Asimismo, dentro de su trayecto educativo se incorporan prácticas situadas en ambientes reales que contribuyen a la experiencia del futuro docente. A partir de estas experiencias contextualizadas en el aula, en palabras de Castañeda-Trujillo y Aguirre-Hernández (2018), los futuros profesores “desarrollan conciencia del contexto en el que trabajan” (p.157). Ya que ello implica que los profesores-estudiantes realicen un conjunto de decisiones derivado del conocimiento teórico-práctico para realizar actividades en sus espacios educativos. Las prácticas contextualizadas permiten al futuro docente transformar su propia tarea docente. Siempre y cuando existan procesos reflexivos acerca de las acciones realizadas.

Las prácticas profesionales se insertan en las etapas terminales de los programas formativos. Se determina que en esta fase el profesor-estudiante ya cuenta con el sustento teórico y pedagógico, además de haber realizado observaciones y prácticas simuladas en ambientes protegidos dentro del aula. Este tipo de actividades en la formación docente –las actividades y prácticas simuladas– contribuyen al conocimiento experiencial del futuro profesor. No obstante, la práctica profesional puede ser una actividad que se realiza en aislamiento; donde los profesores en formación no cuenten con espacios en común, con sus profesores o sus pares, y puedan compartir sus experiencias, reflexiones, ansiedades y temores.

Castañeda-Trujillo y Aguirre-Hernández (2018) mencionan la necesidad de incorporar estos espacios en los programas educativos de formación docente. De esta forma se da voz a los profesores-estudiantes y se incentivan procesos reflexivos que les permiten fortalecer su práctica pedagógica. En los hallazgos de un estudio, realizado por los autores anteriores, señalan el impacto de estos espacios y el papel que desempeñan los profesores-formadores y otros sujetos (los mismos compañeros del programa educativo) en sus procesos formativos. Lucero y Roncancio-Castellanos (2019) establecen que en los programas de formación se destacan las prácticas profesionales o formación en sitio para alcanzar las competencias, no obstante, en el contexto de profesores de lenguas poco se ha explorado. De igual forma puntualizan en el apoyo de los profesores-mentores y los efectos positivos que permiten transformar las prácticas de los estudiantes en formación. Por

su parte, Martin y Rosas-Maldonado (2019) obtuvieron datos de profesores de inglés recién egresados. En sus resultados mencionan que los profesores nóveles perciben su formación basada en la teoría, primordialmente, y con exigua conexión con situaciones prácticas.

Se presenta un reporte parcial de investigación con el objetivo de analizar las experiencias de los profesores de lenguas en formación en las prácticas profesionales, al igual que los apoyos que reciben que les permiten gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se dio voz a estudiantes de un programa de licenciatura para la enseñanza de lenguas a través de entrevistas en profundidad. El material empírico se interpretó para dar significación a las prácticas profesionales y comprender su relación formativa entre los actores que intervienen.

## Desarrollo

Rodríguez y Alamilla (2018) denominan a la integración del conocimiento teórico y la práctica educativa como las fuentes del saber del profesorado. Igual apuntan que el conocimiento teórico puede ser adquirido mediante la instrucción directa, la lectura, asistencia a seminarios, aunque “la práctica no siempre corresponde a la teoría, la práctica no siempre se basa en la teoría” (Rodríguez y Alamilla, 2018, p. 4).

Las tensiones originadas entre la teoría y la práctica ponen en manifiesto el incorporar en los procesos de formación docente la articulación de estos saberes mediante la reflexión de las acciones. A partir de los planteamientos de Schön (1983), se considera que la construcción de los conocimientos profesionales se fundamenta en la experiencia y la reflexión de las acciones realizadas en la práctica. En diversos contextos de la enseñanza de lenguas, se han analizado los beneficios de incorporar la práctica de la enseñanza reflexiva. Mermelstein (2018) la considera como de gran potencial para identificar las creencias en las prácticas pedagógicas. Farrell (2019) coincide en que la práctica reflexiva en profesores en formación constituye un aspecto relevante en el aprendizaje de estos en la integración de la teoría y la práctica. Es en este proceso de introspección donde los profesores-estudiantes aprenden sobre la naturaleza y el significado de su práctica. Por su parte, Castañeda-Trujillo y Aguirre-Hernández (2018) establecen que las reflexiones de los profesores respecto a las prácticas pueden, incluso, contribuir al desarrollo curricular.

El maestro profesional idóneo es capaz de analizar, reflexionar y justificar sus prácticas que le permitan adaptarse a cualquier situación que se le presente (Altet, 2005).

La reflexión crítica de su propio trabajo le proporciona los elementos para cambiar su propia autoestimación acerca de las expectativas e ideales que se requieren para beneficiar a sus estudiantes, su comunidad y la sociedad. Lo que representa el compromiso manifiesto de su actividad docente (Fierro, 2019, p.71).

Los profesores de lenguas en formación desarrollan prácticas profesionales en su trayecto académico para adquirir los conocimientos prácticos. Se destaca el papel que juegan otros sujetos para fortalecer estos saberes. Con el acompañamiento del profesor-mentor, los estudiantes pueden examinar sus prácticas para identificar las etapas y cómo lo llevaron a cabo, lo que les permitirá resolver situaciones en el futuro; al igual que aprender de sus formadores que cuentan con experiencia, así como indagar las estrategias utilizadas por sus compañeros de clases (Castañeda-Trujillo y Aguirre-Hernández, 2018).

Lo anterior conduce a replantear la formación de profesores desde un aprendizaje dialógico donde se valore la comunicación en un espacio colegiado en un diálogo igualitario:

Se comprende la dialogicidad como aquella acción que da vida a encuentros intersubjetivos entre los actores de la comunidad escolar, estos encuentros posibilitan la creación colectiva y por ende la innovación, dado que la interacción se convierte en entendimiento comunicativo, para lo cual la racionalidad comunicativa prevalece, permitiendo que se produzcan climas reflexivos y de toma de conciencia comunitaria sobre las problemáticas presentes en las diversas realidades (Astorga, 2014, p. 75).

## Método

Se realizaron entrevistas en profundidad a cinco estudiantes de una licenciatura para la enseñanza de lenguas de una universidad pública localizada en el norte de México. Los profesores de lenguas en formación cursaban el último semestre de su carrera. Estos fueron seleccionados con base en el requisito que hubieran concluido sus prácticas profesionales, así como su disponibilidad para participar en el estudio. El abordaje cualitativo permitió identificar sus experiencias en las prácticas profesionales y los apoyos recibidos de otros sujetos inmersos en este proceso.

Las entrevistas se transcribieron y se analizaron con el programa Atlas-Ti. El material empírico se fragmentó de acuerdo a las categorías de análisis e interpretadas de acuerdo a conceptos teóricos. Los fragmentos que se utilizan para ilustrar se identifican con la letra E (estudiante), el número de estudiante entrevistado y el número de página de transcripciones donde se encuentra la cita.

## Resultados y discusión

En este apartado se presentan los resultados parciales derivados en las categorías de *experiencias de las prácticas profesionales* y *apoyos* que los estudiantes reciben de diversos sujetos en los espacios educativos.

La formación de profesores de lenguas requiere de la selección de contenidos teóricos y espacios para desarrollar habilidades de enseñanza. Richards (1998, 2011) señala que estos requieren del dominio de teorías de

enseñanza, conocimiento de la materia, que comprende la naturaleza del lenguaje que imparten y su enseñanza, así como contar con la pedagogía para la toma de decisiones que les permitan tener una práctica efectiva.

### Experiencias de las prácticas profesionales

Una alternativa para lograr lo anterior es que los estudiantes en formación realicen diversas prácticas pedagógicas en ambientes reales. De esta forma logran obtener experiencias contextualizadas. Los estudiantes al estar realizando sus prácticas profesionales, la mayor parte de las ocasiones de forma autónoma, se enfrentan a la incertidumbre, lo que les genera sentimientos de temor y falta de certeza en los conocimientos que adquirieron en su trayecto formativo. Como se percibe en el siguiente fragmento:

Al principio fue difícil. Nunca había estado como titular, siempre había sido auxiliar. Durante la carrera solo tenía que dar mini clases, una media hora, una hora lo máximo. Sí fue difícil porque tenía que acostumbrarme [a realizarlo de forma independiente]. Igual los niños se tenían que acostumbrar a mí. Si cambiaba de actividad o que no íbamos a estar solo jugando. Íbamos a trabajar también. Pero me fui adecuando, conforme la práctica, a mi grupo, a las necesidades de ellos. Qué era con lo que mejor aprendían y todo eso (E1:9).

La práctica es una actividad que se realiza en aislamiento, dentro del aula, con interacciones entre el profesor y los alumnos. Por ello, cuando los estudiantes-profesores se enfrentan a situaciones reales y sin el acompañamiento de sus profesores-formadores surgen vacilaciones respecto a cómo realizarla. Aun cuando cuentan con actividades prácticas en el programa educativo, ya sean simuladas o como microenseñanza (*micro-teaching*), al tener la responsabilidad total, es natural los sentimientos de inseguridad. En lo expresado por el estudiante anterior, se refleja cómo se adapta a las circunstancias de la clase y, principalmente, las reflexiones sobre sus acciones para lograr los aprendizajes esperados.

Los estudiantes reflexionan respecto a su desempeño, aunque valoran la formación recibida en el programa, consideran que requieren más conocimientos contextuales.

En mi desempeño, sinceramente, siento que me falta mucha práctica. Del cero al diez, tengo un ocho. Sí me desarrolle bien, pero yo siento que necesitaría más tiempo. El tiempo de las prácticas es muy breve (E3:5).

Considero que deberíamos de tener más práctica desde que empezamos. Desde que nos están dando las bases de didáctica, creo que ya podríamos iniciar (E4:18).

Tener más práctica alrededor de la carrera, como asistir más a observaciones [de clases]. Más intervenciones tempranas dentro del salón de clases, no desde sexto [semestre] que empezamos, más o menos, con las prácticas (E5:19).

Las prácticas contextualizadas son estimadas como una parte del aprendizaje por los profesores-estudiantes. Por ello, como aseveran Castañeda-Trujillo y Aguirre-Hernández (2018), constituyen el escenario perfecto para

que aprendan de diversos aspectos. Las prácticas profesionales son un espacio en donde, no solo coadyuvan a articular los aspectos teóricos aprendidos en su carrera, sino también para aprender respecto a situaciones que acontecen en la realidad.

Aprendí muchísimo porque estuve en un contexto real. Aprendí como tratar con padres de familia, como tratar con niños (E3:12).

Si me sentí preparada. Al principio sí me daba un poquito de miedo, pensé “¡Ay, no tengo nada de experiencia!”. Eso sí, no me sentía preparada para lidiar con papás. No hubo ninguna materia que nos dijera: “¡Ah, cuando traten con papás esto o el otro, eso sí lo tuve que aprender ahí!” (E1:10).

Creo que es muy diferente en [escuela] pública y en privada. Creo que nos deberían de, no exigir, pero tratar de que estemos en las dos, porque mi experiencia en públicas sí me dio mucho miedo (E4:13).

Durán, Lastra y Morales (2017) señalan la necesidad de analizar los retos que los profesores-estudiantes enfrentan, así como sus realidades y condiciones. Ya que, apuntan, existe una falta de alineación entre el conocimiento base que se desarrolla en las universidades y las situaciones contradictorias e impredecibles que acontecen en la escuela y con los sujetos que se encuentran inmersos en ésta. Asimismo, las experiencias de los alumnos deben ser consideradas, ya que proporcionan oportunidades de aprendizaje para abordarse en colectividad, desde una perspectiva dialógica. En el programa se desperdician estos espacios, que pueden servir de fundamento para abordar y reflexionar las diferencias entre los diversos entornos y niveles educativos, ya sean públicos y privados.

### **Apoyos en las prácticas profesionales**

El papel de los profesores es de gran relevancia en el proceso formativo de los estudiantes en la enseñanza de lenguas para que realicen procesos reflexivos respecto a los conocimientos prácticos. La reflexión de las acciones que experimentan en las aulas, su discusión dentro de espacios colaborativos, aportan al conocimiento pedagógico y disciplinario que conducen a la toma de más y mejores decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje para resolver problemas en el aula. Los estudiantes acuden, y reciben, el apoyo de diversas fuentes para enfrentar los desafíos.

Si tenía alguna duda de metodología, o algo, siempre me he apoyado en mis maestros. Me han apoyado cuando tengo alguna situación en cuanto a planeaciones (E3:3).

Mi profesora me dio *tips* [consejos] para trabajar con los niños, como que actividades podía hacer (E1:1).

Acudía a profesores de la facultad, nos daban recomendaciones. Especialmente porque a veces íbamos con una idea, pero no considerábamos, tal vez, las edades, y los profesores si te daban ideas (E4:4).

La falta de experiencia de los profesores-estudiantes les conduce a consultar con sus profesores respecto a las acciones que plantean efectuar en sus aulas, así como a realizar los ajustes necesarios para adecuarlas al entorno educativo. Los profesores-estudiantes confían en el conocimiento y experiencia de sus profesores, por lo que es preponderante “fomentar los procesos de formación docente en los profesores que dan tutoría a los profesores en formación” (traducción propia a partir de Durán, Lastra y Morales, 2017, p.187). A partir de esto se actualiza a los profesores que apoyan la práctica pedagógica. Además, los profesores-estudiantes también acuden a otros sujetos para fortalecer su práctica profesional:

La mejor ayuda de un profesor es otro profesor. Por lo que me apoyé en varios de ellos para estar comentando, estar dialogando sobre las experiencias que han tenido para poder impartir la clase. Básicamente me apoyé de varios docentes o incluso profesores que no me han dado clases. También acudí con el supervisor [del programa de prácticas profesionales] y la persona que él asignó para supervisarme durante este proyecto y también, olvidé mencionar, con otros compañeros de la licenciatura, algunos que ya egresaron (E2:2).

El cuerpo docente y la administración siempre fueron muy inclusivos, a pesar de estar haciendo prácticas nada más. Por esa inclusión, tuvimos un acercamiento real. Aprendimos como tratar con padres de familia, como tratar con niños. Las maestras de español nunca nos dejaban solas con el grupo, sin embargo, nunca hacían intervenciones, ni siquiera para regañarlos. Sólo estaban sentadas en caso de que algo sucediera. Nosotras teníamos el control total del grupo. Siempre nos respetaron. Las maestras se guardaban sus comentarios, pero ya fuera de la clase [nos retroalimentaban]. La directora me ayudó muchísimo [aunque] yo ya tenía las nociones de las planeaciones, las competencias y los aprendizajes esperados (E3:3).

Al establecer estas relaciones dialógicas en la formación del profesorado, se concentran las voces de diversos agentes implicados para lograr una articulación entre la universidad, la escuela y la comunidad (Roca, 2016). La práctica educativa es el centro de análisis mediante el cual se construyen los conocimientos contextuales, reales. Así como, mediante la colaboración y la reflexión se van cimentando los ejes que conducen a la transformación.

A través de la formación dialógica se construye un espacio donde las relaciones igualitarias puedan desarrollarse y favorecer una estructura de la formación del profesorado que palie las relaciones de poder que tradicionalmente han imperado entre las asesorías de formación y el profesorado, entre los formadores y el profesorado, entre el profesorado y las familias u otros agentes educativos que participan de los espacios de enseñanza (Roca Campos, 2016, p. 13).

A pesar de lo que la literatura destaca respecto a definir espacios de reflexión, de las acciones realizadas en la práctica, las cuales fortalecen la formación de los profesores-estudiantes, no se encontró evidencias de que sean incluidos en el programa educativo. Se recupera que los estudiantes acuden de forma independiente a solicitar apoyos de sus profesores o sus pares; algunos tienen la fortuna de contar con apoyos de agentes educativos que forman parte de las escuelas donde realizan la práctica profesional.

Los profesores-estudiantes sugieren al respecto:

Por ejemplo, asignar un tipo de tutor para los estudiantes que van hacer las prácticas profesionales. Lo ideal sería que fuera también parte del programa. Considero que el mentor debería ser alguien de aquí, de la universidad, para que pueda tener un registro del trabajo del estudiante (E2:2).

Cada cierto tiempo, cada mes, o algo así, tal vez preguntarnos: “¿cómo te esta yendo?” Porque yo sí me acuerdo que en verdad no. Sí hice mis prácticas y sí salí bien del colegio donde fui, pero no recuerdo que me hayan preguntado: “¡Ah!, ¿cómo te está yendo?” (E4:18).

El compartir espacios reflexivos con sus profesores-formadores, con sus pares (otros estudiantes) y con otros actores educativos no son considerados en el programa académico. Se dilapidan oportunidades donde los profesores-estudiantes pueden compartir sus experiencias, para que de forma colaborativa se analicen y reciban aportaciones que conduzcan a la transformación de la práctica educativa. Asimismo, este sería un ámbito reflexivo que contribuye en gran medida a la formación del profesorado. De los que comparten la experiencia y de todos los que participan en él. Indudablemente un área de oportunidad que el programa debe considerar.

## Conclusiones

Este trabajo tuvo el propósito de analizar las experiencias de los profesores de lenguas en formación y los apoyos que reciben en el desarrollo de sus prácticas profesionales. Se identificó que los profesores-estudiantes valoran la relevancia que tiene la práctica educativa para vincular los conocimientos teóricos con los experienciales. Los conocimientos experienciales, contextuales, son oportunidades para identificar diversos ambientes educativos, sus características y desafíos. Pese a que en su trayecto académico ya cuentan con diversas actividades prácticas, consideran que estas son insuficientes. El contar con más oportunidades para realizar prácticas situadas, les permitiría gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje con mayor efectividad en las prácticas profesionales. Además de adquirir seguridad en las acciones que realizan, e inhibir los sentimientos de temor y ansiedad al enfrentarse a situaciones nunca experimentadas.

Las voces de los profesores-estudiantes reflejan la necesidad de espacios en común, donde sus experiencias sean escuchadas. Los planteamientos anteriores permiten aseverar la necesidad de establecer relaciones dialógicas entre los diversos sujetos inmersos en los procesos formativos de los profesores de lenguas, principalmente entre los profesores-formadores y los profesores-estudiantes. Al establecer estos espacios interactivos y mediante el dialogo reflexivo, como una comunidad de aprendizaje, se incentiva el análisis de las prácticas y la reflexión como elementos esenciales para identificar los desafíos que enfrentan, al igual que sus aciertos.



Este estudio contribuye al conocimiento de los procesos formativos de los profesores de lenguas. Las experiencias de los estudiantes en las prácticas profesionales para el desarrollo de competencias y la articulación teórica-práctica es un tema poco explorado en este campo formativo. Los hallazgos presentados aportan consideraciones que deben incorporar los desarrolladores de planes de estudio y añadir espacios de relaciones dialógicas con diversos agentes para fortalecer la práctica educativa, a través de su análisis crítico y reflexivo, en forma colaborativa, que conduzcan a su transformación.

## Referencias

- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud (Coords.), *La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Astorga Linares, B. (2014). Claves dialógicas para la formación docente en educación especial. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 13(15), 71-81. <https://doi.org/10.25074/07195532.15.381>
- Castañeda-Trujillo, J.E & Aguirre-Hernández, A.J. (2018). Pre-Service English Teachers' Voices about Teaching Practicum. *How*, 25(1), 156-173. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.420>
- Durán-Narváez, N. C., Lastra-Ramírez, S. P. & Morales-Vasco, A. M. (2017). Beliefs of Pre-Service Teachers about English language Teaching: Reflection and Practice. *Folios*, (45), 177-193. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-48702017000100013&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702017000100013&lng=en&tlng=en)
- Farrell, T.S.C. (2019). My Training Has Failed Me': Inconvenient Truths About Second Language Teacher Education (SLTE). *TESL-EJ*, 22(4), 1-16. Recuperado de <http://tesl-ej.org/pdf/ej88/a1.pdf>
- Fierro López, L.E. (2019). *Retos y oportunidades del Programa Nacional de Inglés. Perspectivas de profesores de primarias públicas*. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Lucero, E. y Roncancio-Castellanos, K. (2019). The pedagogical practicum journey towards becoming an English Language Teacher. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(1), 173-185. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.71300>
- Martin, A. & Rosas-Maldonado, M. (2019). 'Nothing to do with Reality': English Teachers' Perceptions of their Methods Preparation. *MEXTESOL Journal*, 43(3), 1-13. Recuperado de [http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=11942](http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=11942)
- Mermelstein, A. (2018). Reflective Teaching as a Form of Professional Development. *MEXTESOL Journal*: 42(4). Recuperado de [http://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=4433](http://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=4433)
- Richards, J.C. (1998). *Beyond Training*. USA: CUP.
- Richards, J.C. (2011). *Competence and Performance in Language Teaching*. USA: CUP.
- Roca Campos, E. (2016). Formación dialógica del profesorado: reencanto con la profesión docente. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (367), 11-16. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.002>
- Rodríguez P., J., & Alamilla M., P. (2018). La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Costa Rica, UCR-INIE, 18(2), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33129>
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books, Inc.