



EL MODELO E-P-R COMO MEDIO PARA LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

María José Escandón Martínez

Universidad La Salle México
mj.escandon@lasallistas.org.mx

Luz de Lourdes Cantón Galicia

Universidad La Salle México
luz.canton@lasalle.mx

María Bertha Fortoul Ollivier

Universidad La Salle México
bertha.fortoul@lasalle.mx

Área temática: A.8) Procesos de Formación

Línea temática: 2. Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos (niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores)

Tipo de ponencia: Intervención educativa sustentadas en investigación



Resumen

La reflexión sobre la práctica docente otorga la posibilidad de que esta se transforme, para lo cual es necesario que dicha reflexión se organice en torno a un marco de referencia, que para el caso de un grupo de profesoras de la “Escuela Normal Particular Autorizada La Salle”, fue a través de la comprensión e intervención desde el Modelo E-P-R. El primer acercamiento a este modelo ocurre como parte de un proceso formativo a partir del cual inició la construcción de una comunidad de aprendizaje que recupera la experiencia entre pares, con miras a una reflexión sobre la propia práctica con base en elementos teóricos, de tal forma que las transformaciones sobre la práctica impacten en los procesos de enseñanza y aprendizaje y así orientar la reflexión sobre la práctica de los docentes en formación. Esta ponencia sistematiza esta experiencia investigativa-formativa, focalizando el potencial y las dificultades de la reflexión sobre la práctica docente desde un modelo analítico-comprensivo para las formadoras de docentes y los futuros docentes.

Palabras clave: Modelo E-P-R, Práctica docente, Escuelas Normales, Análisis de la práctica docente

Introducción

En las Escuelas Normales (EN) la formación continua de los docentes, incluidos los formadores de docentes es de central transcendencia para garantizar el derecho a la educación de los mexicanos. La UNESCO (2013, citado en INEE, 2015) plantea que uno de los mayores desafíos de política pública educativa en América Latina refiere al “proceso de formación de los docentes, la manera como se organiza su carrera y los apoyos que reciben del Estado para su desarrollo profesional continuo” (p. 13). Ávalos-Rogel (2013) afirma que la discusión académica sobre los formadores de maestros normalistas es muy incipiente, en parte porque los esfuerzos formativos para dicho sector son aún escasos y las dificultades para identificar núcleos generadores que fortalezcan tanto la intervención con dichos actores dada su diversidad como la generación del conocimiento acerca de ellos. Aunque en los últimos años esta discusión se ha incrementado, falta mucho para que logre alcanzar una madurez. Además, las asignaturas del trayecto formativo *Práctica Profesional* han sido investigadas por múltiples autores nacionales (Lozano y Guzmán, 2020, Ávalos-Rogel, 2015, Rodríguez, 2021) que dan cuenta de sus potencialidades, de sus tensiones y de las dificultades teóricas, didácticas, investigativas, comunicativas y administrativas de las licenciaturas en educación.

En las últimas décadas, el Estado ha buscado implementar distintas estrategias tendientes a la formación de los docentes en las Escuelas Normales (EN), incluida su conceptualización, que se reflejan en los diseños de los programas de los cursos relativos a la práctica educativa. Desde finales de los años 90's en estos se promueve la reflexión sobre y en la práctica lo que es palpable a partir de algunos de los temas y bibliografía de dichos programas.

Desde hace varios ciclos escolares, docentes de la “Escuela Normal Particular Autorizada La Salle”, se organizaron en un grupo de investigación y formación en torno al análisis de las prácticas de los futuros docentes para las escuelas de educación básica. Esta iniciativa les ha permitido seguir estudiando entre pares, adentrarse en una herramienta teórico-metodológica para la descripción de prácticas docentes y desarrollarse como profesionales de la educación e ir constituyéndose como una comunidad de aprendizaje.

En las primeras sesiones, se llevó a cabo un breve diagnóstico y sus resultados refieren a: dificultades relativas a la conceptualización y operacionalización de la práctica docente y los procesos de reflexión, así como de la intervención con grupos en sesiones basadas en el análisis de prácticas equilibradas entre los sujetos (docentes y estudiantes), entre las dimensiones consideradas (didáctica, interpersonal, social, institucional), y entre fuentes de información (diarios de campo, registros, transcripciones y entrevistas).

La interrogante central que guía este proceso investigativo-formativo de las docentes de esta EN es ¿cómo promover en los docentes en formación una vivencia enriquecedora que potencie aprendizajes significativos respetuosos de los niños, niñas y adolescentes (NNA) en torno a lo sucedido en las “prácticas”? Esta pregunta general tiene en su seno otras preguntas tales como: ¿qué de lo que se recupera/estudia/intercambia en las sesiones teóricas de las

EN está presente en el aula de educación básica?, ¿de qué dan cuenta los choques entre las docentes titulares de grupo de las escuelas de práctica con las propuestas de los docentes en formación inicial y con lo solicitado por las docentes de “práctica”?, ¿cómo ir más allá de miradas demasiado afectivas y evaluadoras de los docentes de prácticas sobre lo realizado por los estudiantes en formación inicial en las escuelas de educación básica?, ¿cómo propiciar que los docentes en formación desarrollen su estilo de ser docente que contemple el aprendizaje de los NNA?

Aunado a dichas preguntas, las formadoras reconocieron que también es necesaria una transformación de su propia práctica, ya que la atención a estudiantes de educación superior tiene características diferentes a la necesaria en grupos de educación básica.

A partir de este diagnóstico, surgió en las docentes un interés de profundizar en un modelo amplio y de corte comprensivo de análisis de la práctica docente (Modelo E-P-R) que les posibilitara en un primer momento, reflexionar de forma personal y colaborativa sobre la propia práctica, posteriormente, estudiar el modelo y finalmente retomarlo con sus propios grupos de futuros docentes.

Desarrollo

La reflexión sobre la práctica docente brinda la posibilidad de identificar y comprender los significados que se otorgan a las decisiones que se toman al interior de un aula por parte de los docentes. Sin embargo, para que esta reflexión aporte significación en torno al acto de enseñar, es necesario llevarla a cabo en apego a un enfoque teórico – metodológico.

En este sentido, es común encontrar que los modelos propuestos para la reflexión sobre la docencia tienden a orientarse hacia dos enfoques principales: por una parte, están los modelos prescriptivos, que promueven la eficiencia y la mejora desde el cumplimiento de un deber ser del docente. Así, el éxito en términos de enseñanza se asocia con cuanto más cerca esta cada docente, de ese deber ser previamente concebido. Por otra parte, están los modelos que elaboran propuestas explicativo-comprehensivas, a partir de las cuales se procura identificar y definir a los principios pedagógicos que motivan las acciones realizadas por el docente en torno al acto educativo. Entre estos modelos comprensivos se enmarca la propuesta del modelo Epistemológico, Pragmático y Relacional (E-P-R), el cual orienta fundamentalmente la reflexión sobre la práctica docente tomando como referentes a tres polos que se encuentran en continua tensión al momento de llevar a cabo la acción docente, considerando que

[...] el ejercicio reflexivo acerca de la propia práctica docente da pauta para profundizar en cuestionamientos como: ¿cómo se han construido las acciones que se llevan a cabo?, ¿por qué se hacen las cosas de esta manera y no de otra? y ¿qué significado tiene para el propio docente? [...]. (Fragoza, Cordero y Fierro, 2018, p. 1).

A partir del año 2014 Fierro y Fortoul abordan este modelo desarrollado por Vinatier y Altet (2008). Desde dichas autoras, la propuesta del modelo E-P-R tiene fundamento teórico desde la psicología del desarrollo, en la Didáctica profesional de Pastré y en la Teoría de los campos conceptuales de Vergnaud.

Desde la didáctica profesional, se considera que el análisis de práctica docente al interior del aula facilita identificar aquellos elementos que cada docente elabora a partir de su experiencia, así como de su capacidad para adaptarse a las necesidades que surgen en torno a su práctica.

Por su parte, los campos conceptuales tienen como referente a la teoría psico-genética de Jean Piaget, la cual aporta tres conceptos importantes: esquema, situación y experiencia: El esquema hace referencia a la unidad mínima en la que se organiza el pensamiento a partir de la cual se derivan las acciones necesarias para alcanzar el logro de un objetivo. Así los esquemas entran en juego al momento en que una persona se enfrenta a una situación que debe resolver con base en la experiencia.

Además de sus referentes psicológicos el modelo E-P-R se fundamenta desde la sociología en el Interaccionismo simbólico de Blumer y el Constructivismo social de Berger y Luckman. De esta manera, es posible considerar a las interacciones e intercambios que realizan los sujetos mediante el uso del lenguaje, que, desde el interaccionismo simbólico se vuelven significativos al cobrar sentido para los participantes involucrados. Estos intercambios se llevan a cabo a través de símbolos, que pueden o no, ser verbales. Por su parte, el constructivismo social aporta al modelo E-P-R que la realidad parte de las experiencias compartidas por los individuos a través de la interacción.

Al ser el aula un espacio en el cual se desarrollan interacciones es posible llevar a cabo un análisis sobre la práctica docente que recupere el uso del lenguaje en el desarrollo de contenidos escolares y de situaciones educativas y de convivencia cotidiana. Lo anterior, evidencia a la intersubjetividad como un elemento central al contemplar los procesos que ocurren dentro del aula y las relaciones que en ella se construyen a partir de la convivencia, puesto que:

La práctica docente da cuenta de una situación particular situada en el espacio y en el tiempo en la cual interactúan por un lado actores singulares (al menos un docente y unos estudiantes) y por los otros dos campos diferentes (comunicación y saberes) que se entretajan de maneras muy variadas en los dos componentes del quehacer docente: su componente finalizado, es decir, aprendizaje de los alumnos. Ambos están en continua tensión. (Fortoul, 2020, p.55).

El fundamento teórico del modelo E-P-R, reconoce a la docencia como un acto complejo, sobre el cual se puede reflexionar a partir del análisis de las interacciones entre educador, estudiante, saberes y comunicación, para lo cual propone la comprensión de tres polos simultáneos, presentes en todo momento y que se mantienen en continua tensión, a saber: epistemológico, pragmático y relacional.

El polo Pragmático (P) “...visibiliza el conjunto de tareas y recursos de orden didáctico que comprometen la actuación del docente y la de los estudiantes con miras al aprendizaje” (Fierro, Fortoul, 2021, p.152-153). A este se accede desde el análisis de la gestión de la clase, el cómo se organiza la sesión. Incluye las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación mediante las cuales se gestiona la clase, así como la forma(s) en la que se organiza la sesión y grupo, los recursos que emplean los docentes y los estudiantes y cómo es el uso de dichos recursos.

Por su parte, polo Relacional (R) hace referencia a “la manera en que se va dando el trato entre las personas en el curso de las secuencias de interacción en el aula” (Fierro, Fortoul, 2021, p.152). Este se centra en la comunicación que se establece entre los participantes a partir del análisis de las interacciones verbales y no verbales y la dinámica de la clase que se establece en función del aprendizaje. En este polo se pone de relieve la subjetividad a partir de los roles que toman los participantes y el tipo de interacciones verbales y no verbales que se presentan.

El polo Epistemológico (E) está centrado “en las figuras de aprender, en las mediaciones propuestas por el docente para que los estudiantes experimenten y comprendan objetos del mundo de la vida (objetivo, social y subjetivo) para generar oportunidades para su resignificación” (Fierro, Fortoul, 2017, p.86). En este se analiza cómo se abordan los conocimientos y saberes presentes durante la sesión por parte del/la docente y de los y las estudiantes.

Por otra parte, el modelo E-P-R plantea que, para poder acceder a lo que realmente sucede durante una sesión de clase o a un fragmento de esta, es necesario realizar la transcripción de la grabación en audio o en video *in situ* para poder analizar lo que realmente acontece y no lo que él o la docente considera que pasó. El análisis se realiza desde una perspectiva que brinde elementos para la transformación de la práctica, decisiones que sólo toma el autor de la práctica y no desde una visión prescriptiva de un ideal a alcanzar (Vinatier y Altet, 2008; Fortoul, 2020).

Estos procesos formativos fueron estudiados siguiendo la metodología de la investigación-acción (IA) entre formadores de docentes que permitió combinar momentos de estudio, con otros de experiencia con el modelo, tanto en docentes en servicio como en futuros docentes. Se adscribe a los planteamientos de Francés, Alaminos, Peñalva y Santacreu (2015) que sostienen que es

un enfoque de investigación e intervención social, que persigue recoger las demandas de los actores implicados en un proceso de acción social con el fin de transformar la realidad existente, facilitando en el proceso la apropiación de recursos organizativos (redes, propuestas, acciones) y de conocimiento (herramientas para el análisis y el autodiagnóstico) por parte de la comunidad (p. 62).

Dentro de las características (Elliot, 2000; Francés Alaminos, Penalva y Santacreu, 2015) de una IA, se retoman dos:

- Además de un proceso de investigación propiamente, éste debe constituirse en un instrumento de acción para la comunidad, que le permita mejorar prácticas, en sus resultados-finalidades y en sus cualidades intrínsecas. Todo ello, tiene un carácter valoral y situado.
- En un proceso que incluye información, discusión, toma de decisiones, entre los distintos participantes (internos y externos) para la realización de proyectos concretos, por lo que vincula la teoría con la práctica.

Las categorías analíticas que han guiado esta investigación-acción han sido:

- Caracterización del modelo E-P-R como herramienta de reflexión sobre la práctica docente.
- Posibilidades y límites del modelo E-P-R para la reflexión sobre la práctica docente de las formadoras de formadores
- El Modelo E-P-R y sus posibilidades para la reflexión sobre la práctica de los docentes en formación inicial.

Siguiendo la visión organizativa de Kemmis (1980) en cuanto a bucles recurrentes de la investigación-acción, en esta propuesta se ha llevado a tres: el primero, en el ciclo escolar 2018-2019 centrado en el reconocimiento del modelo E-P-R por parte de las docentes de la Normal interesadas en éste mediante un seminario-taller centrado en el conocimiento teórico del modelo y el análisis de transcripciones de clases de otros docentes y de algunas de las participantes del seminario. Al final, se revisó la intervención y sus efectos formativos en ellas.

El segundo (2019-2020), se centró en un periodo de estudio en torno a la docencia reflexiva y a un empleo moderado del modelo en procesos con los estudiantes normalistas relacionados con la recuperación, descripción y análisis de las jornadas de prácticas o de las intervenciones realizadas para los documentos recepcionales. Es así como la intervención y su seguimiento se movió a otro público: los futuros docentes.

El tercer bucle (2021) estuvo caracterizado por la reconfiguración de los participantes en el seminario con la incorporación de docentes de la Universidad no pertenecientes a la Normal, para enriquecer la experiencia en el uso del modelo. Durante este bucle se continuó con el análisis de transcripciones de sesiones de clase de los propios docentes de la Universidad con dos finalidades: vivenciar el funcionamiento del modelo y profundizar en las habilidades necesarias para realizar dichos análisis con los estudiantes de las licenciaturas. Este bucle no se ha creado. Formalmente cada bucle se organizó como un seminario-taller.

La población estuvo conformada en el primer bucle por quince formadoras; en el segundo bucle participaron 9 formadoras y 4 de ellas emplearon el modelo con 5 grupos de estudiantes de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria en los últimos tres ciclos escolares (agosto 2019 a junio 2022).

Por su parte, el tercer bucle se conformó por doce docentes de la Universidad La Salle de los cuales 9 son formadores en la EN.

Una formadora fungió con el rol de coordinadora de los seminario-talleres, dado su conocimiento previo del modelo E-P-R. Cuatro formadoras han asumido además el rol de sistematizar la información recolectada, si bien los concentrados han sido analizados en el gran grupo.

Los instrumentos para la recolección de la información empleados con las docentes de las licenciaturas fueron los grupos focales, escritos evaluativos y entrevistas abiertas; los instrumentos producidos por los docentes en formación inicial fueron documentos recepcionales e informes de prácticas de diferentes semestres.

Conclusiones

Se presentarán parte de los resultados de este proceso de formación, centrándose en las posibilidades y límites de este modelo para el desarrollo profesional y personal de docentes de educación normal.

Si bien, el modelo E-P-R puede ser retomado en forma individual o con fines exclusivos para la generación de conocimientos, su presencia en un grupo como contenido central vinculante es un dinamizador potente. El proyecto de investigo-formativo ha permanecido durante 8 semestres escolares, dado el interés de las participantes, vinculado con los aportes formativos que reconocen en él. Las autoridades de la EN han facilitado las condiciones para el trabajo del grupo de docentes interesados, respetando la autonomía académica y organizativa del grupo.

Al ser la participación voluntaria en ese espacio, se ha consolidado un núcleo permanente de participantes durante sus casi 4 años de vida, con otros más volátiles. Las participantes sostienen que su permanencia en el grupo se debe a tres razones, centralmente:

- a. El colectivo que se constituyó, en el cual las problemáticas/dificultades en torno a su rol como formadores de futuros docentes pueden ser explicitadas y algunas de ellas, analizadas desde miradas multidimensionadas y situadas, en un clima de respeto, escucha y no competitividad o simulación o rigidez.

Paulatinamente, se ha ido constituyendo una comunidad de aprendizaje, donde todas aportan desde los referentes y vivencias propias. Es una comunidad de aprendizaje en creación, tratando de romper un estilo vicioso entre docentes del sistema educativo nacional: uno es el docente y por ende el conocedor y el evaluador y los demás son aprendices. En el primer bucle hubo una vigilancia muy cercana al respecto por parte de la coordinadora del seminario-taller; posteriormente se dio una auto vigilancia a la par de mecanismos tendientes al diálogo y al reconocimiento de todas.

“Dentro del grupo me siento bien, puedo bajar la guardia, preguntar lo que no entiendo y decir lo que veo en la transcripción” (escrito docente 6)

“Como coordinadora, estaba, sobre todo al inicio, muy pendiente de que todos hablen, se escuchen, no se enjuicien. ¡Qué fácil caemos en discursos autojustificativos, victimizadores, lejanos y moralizantes!” (escrito docente 8)

- b. El análisis grupal de sus propias prácticas docentes y las de sus compañeras les ha permitido caracterizar su propio estilo de ser docente, así como verse reflejadas en otras formas de ser docente con una mirada de reconocimiento y no de “falta” o “insuficiencia”. Algunos docentes, tanto en formación inicial como en servicio, han reconocido aspectos de sus prácticas regidos por una visión prescriptiva y la han ido modificando hacia una visión comprensiva-analítica de la misma. Ello les ha permitido mirar de forma diferente a la escuela y a la docencia: una institución escolar y un docente más humano.

“El no estar preocupada por ser una ‘buena docente’, misma que nunca logro ser y alcanzar, me ha liberado internamente y ha permitido que explote una gran creatividad” (escrito docente 1)”

“Es la primera vez que, después del análisis en la EN, no terminé con una percepción de reprobada, de hacer muchas cosas mal, de ser mal docente a pesar de seguir mi planeación. Me sentí como un ser humano, no como un robot” (comentario de estudiante 3)

- c. Ser un colectivo en el que se aprende teóricamente lo que es la práctica docente vista desde la complejidad, los procesos de reflexión, las interacciones como categoría analítica, el aprendizaje y la convivencia escolares en educación básica y superior, así como metodológica-investigativamente la manera de observarla, sin enjuiciarla considerando a los docentes-estudiantes-saberes y comunicación. Las sesiones en colegiado han detonado el reconocimiento de la necesidad de afianzar el polo epistemológico como docentes de la EN y de ampliar el conocimiento en diferentes vertientes respecto a la práctica docente.

“Nos cuesta mucho trabajo mirar los saberes, los aprendizajes de nuestros alumnos en nuestras clases. Eso ¿es aprendizaje o está parafraseando lo que dijimos? Sabemos poco al respecto” (entrevista docente 4).

En estos 4 años, se han sorteado centralmente dificultades de orden logístico: acordar tiempos para los encuentros sincrónicos debido a que la mayoría de los participantes son docentes por hora.

Las docentes participantes del trayecto formativo de Prácticas profesionales han recuperado la práctica de sus estudiantes de semestres comprendidos entre el tercero y el séptimo con base en el modelo E-P-R. Ello les ha permitido un análisis menos centrado “en los gustos de los futuros docentes” o “en el deber ser”, en el docente como centro y muchas veces figura única de los procesos de enseñanza y aprendizaje y lo didáctico, visto desde las estrategias y recursos como únicos criterios.

En dos generaciones diferentes, una docente en formación inicial en cada generación ha empleado el modelo como parte del análisis realizado en su documento recepcional, lo cual les ha permitido un análisis más profundo de su práctica docente.

Una de las docentes en servicio logró identificar sus principios docentes. Esto evidencia la pertinencia del modelo para la reflexión de la práctica, tanto de los formadores de docentes como de los docentes en formación inicial.

El transitar de modelos prescriptivos de docencia a un modelo analítico-compreensivo no es tarea sencilla ya que la reflexión sobre la práctica docente y transformación de la misma como producto de dicha reflexión, implica la voluntad de los docentes involucrados para reconocerse con una práctica que no pretende la perfección y no es estática ya que puede transformarse constantemente a partir de procesos de reflexión entre pares.

El instrumento de análisis es potente educativamente hablando pero su puesta en marcha en una EN requiere, por un lado crear ambientes seguros para realizar el trabajo colegiado en un marco de respeto, sin realizar juicios ni enfrentarse con un deber ser para poder aprender de los otros; por el otro de una voluntad expresa y sostenida de cada una de las participantes por querer transformar sus propias prácticas docentes con las jóvenes y transformarse de acuerdo a lo arrojado en las sesiones grupales, con el apoyo de las demás

El modelo E-P-R brinda elementos para el análisis de la práctica tanto de los docentes en servicio como de los docentes en formación inicial; el que los estudiantes normalistas empleen este modelo desde los primeros semestres de la licenciatura y en forma reiterada les permite construir una visión más realista de su docencia y desmontar, con ayuda de sus docentes, algunas concepciones fundamentadas en la búsqueda de prácticas perfectas en la sobrevaloración de los elementos didácticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A los docentes en servicio les ayuda a identificar y cuestionar los principios en los que basan su docencia, impulsando así la toma de decisiones que llevan a la transformación de su práctica docente.

Referencias

- Ávalos-Rogel, A. (2015). La observación y la práctica docente como dispositivos en la formación inicial de profesores de secundaria. *Memorias del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua: COMIE.
- Ávalos-Rogel, A. (2013). "La docencia reflexiva como paradigma emergente para la de generación de conocimientos: el caso de los formadores de formadores". En Díaz, M; Bujanda, M.E.; Díaz, A.; Ávalos-Rogel, A.; Cordero, T.; Delgado, J.D.; Arce, D y Castro, A. *Investigación, reflexión y acción de la realidad socio-educativa a principios del siglo XXI*. Vol. 1. San José, C. R.: Instituto de Investigación en Educación, pp. 89-103.
- Elliot, E. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata
- Fierro, C. Fortoul, B. (2017) *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. SM.

- Fortoul, B. Fierro, C.(Coords.). (2021). Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo. PROCESBAC, Universidad La Salle, A.C. Newton, Edición y Tecnología Educativa
- Fortoul B. (2020) “El modelo E-P-R: un acercamiento comprensivo a la docencia, en Práctica Docente”. Revista de Investigación Educativa. Enero-Junio 2020, Vol. 2. Número 3. Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. Pp 51-74
- Fragoza, A. Cordero, G. Fierro, C. (2018). “El uso de un modelo interaccionista para el análisis de prácticas docentes”. Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación (18/3), 1 a 20. Recuperado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44759784027>
- Francés F.J, Alaminos, A, Penalva, C. y Santacreu, O.A. (2015) La investigación participativa. Métodos y técnicas. Universidad del Cuenca.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015) Los docentes en México. Informe 2015. Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P11240.pdf>
- Lozano I. y Guzmán, M.G. (Coords.), (2020) Las escuelas normales y sus docentes: significados y prácticas educativas. Newton, Edición y Tecnología Educativa.
- Rodríguez, K.M. (2021). Un acercamiento etnográfico a las prácticas educativas en la formación inicial de docentes en educación preescolar. [Tesis de doctorado]. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad La Salle.
- Vinatier, I. y Altet, M. (2008) Analyser et comprendre la pratique enseignante. Rennes : Presses universitaires de Rennes.