



PROCESOS DE FORMACIÓN-REFLEXIÓN EN LA COLECTIVIDAD DESDE LA NARRATIVA PEDAGÓGICA DE LOS FORMADORES

Luis Humberto Jasso García

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

luisjasso@benmac.edu.mx

María de la Luz Jiménez Lozano

Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Torreón

luzjimenez27@hotmail.com

Jared Said González García

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

jaredgonzalez@benmac.edu.mx

Área temática 8: Procesos de Formación

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

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación



Resumen

Hemos realizado una reconstrucción comprensiva de las tramas que se tejen entre las trayectorias profesionales, las prácticas institucionales y las directrices que siguen los formadores de docentes para analizar la práctica en las escuelas normales (Jasso y Jiménez, 2021). Problematizamos las prácticas situadas entre los fines de formar docentes reflexivos y las directrices de las competencias profesionales que dictan planes y programas institucionales. En la aproximación a la literatura pusimos en cuestión el pensar la formación de manera lineal y prescriptiva (Bolívar, 2019; Vezub, 2007); en contraposición, recurrimos a las narrativas desde las experiencias de los participantes como sujetos que se forman en la experiencia (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Larrosa, 2006).

Algunos resultados muestran aprendizajes por parte de los participantes emergiendo en la propia acción de narrarse y desde diversas experiencias; empíricas, escolares, de formación inicial, continua en educación básica y de formación de profesores, también encontraron diversos saberes que los profesores exponen como necesarios para la práctica reflexiva tales como; los disciplinares, teóricos generales, saberes didácticos, así como saberes procedimentales y metodológicos sobre los instrumentos a implementar, reconociendo que la acción docente encierra un saber plural.

Palabras clave: Formación, Experiencia, Práctica y Reflexión

Introducción

La investigación en la que se produce este texto abona al campo de la formación de formadores. Nos propusimos la reconstrucción comprensiva de las tramas que se tejen entre las trayectorias profesionales, las prácticas institucionales y las directrices que siguen los formadores en una escuela normal, cuando analizan y dirigen el análisis de la práctica (Jasso y Jiménez, 2021). Partimos del constructo de experiencia para impulsar un espacio de producción de narrativas, indagando cómo se suscitan y dirigen los procesos formativos en las prácticas.

Conjugamos los fines de formar docentes en el paradigma reflexivo y los discursos presentes en realización cotidiana, con las preocupaciones por la formación de competencias profesionales, genéricas y específicas que dictan planes y programas de cada una de las licenciaturas que se ofrecen en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” del estado de Zacatecas, en adelante (BENMAC). Exploramos la producción de sentidos y resignificaciones particulares de los formadores de docentes que se configuran y desarrollan los procesos reflexivos que comparten y alientan en el análisis de las prácticas.

Cada experiencia de enseñanza como una actividad intencional permeada por la complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad, puede ser comprendida sólo desde el matiz del contexto en el que emerge (Aiello, 2005), de aquí la pretensión de situar las narrativas atravesadas por ejes que cruzan historias y espacios, que articulan pautas culturales y se expresan en el ámbito técnico pedagógico y didáctico lo mismo que en la constitución subjetiva de los narradores. Narrar las experiencias en el análisis de las prácticas, ofrece referentes para profundizar en las configuraciones que las mismas prácticas producen.

En las escuelas normales desde los planes de estudio vigentes del 2018 y 2022, se tiene la encomienda de analizar la práctica, en ese sentido, existen en la propuesta curricular, materias y espacios destinados para ello, en donde docentes y estudiantes comparten saberes, recursos didácticos, metodológicos e instrumentos que se dirigen hacia la formación como docentes.

La impronta que movilizó el interés investigativo remite a expresiones de los profesores normalistas cuestionando saberes y haceres en torno a la reflexión de la práctica docente que los estudiantes evidencian. Nos interesamos por poner sobre la mesa las formas de cómo los docentes formadores analizan la práctica docente, revisar las condiciones en las que se participa de decisiones didácticas y abrir la posibilidad de generar escenarios profesionales para actuar de manera reflexiva en la tarea de analizar la práctica. En la literatura en este campo, abundan propuestas de formación desde un aspecto lineal y prescriptivo en la idea de programas de capacitación específicos para conseguir perfiles predeterminados (Bolívar, 2019; Vezub, 2007).

Los estados del arte en este ámbito realizados en la década de 1980 en América Latina, refieren preocupaciones por los problemas de la formación, traducidos en falencias respecto de la calidad, la equidad y la eficacia. Incorporadas a las políticas públicas, en la década de 1990 predominaron los estudios sobre formación docente, investigación pedagógica, aprendizaje y evaluación, y el tema sobre la formación de profesores aparece ocupando el cuarto lugar en la

lista de los Estados del Arte más realizados en toda América Latina entre 1985 y 2004, apenas superados por los estudios respecto de la calidad, equidad, eficacia e innovación educativa (Valdez, Fernández y Pereira de Silva, 2005).

Algunas de las investigaciones centran su interés en los saberes del docente, apuntalados por las ideas de Shulman respecto del conocimiento del profesor, el conocimiento del contenido y el conocimiento pedagógico (Michellini, Santi y Stefanel 2013), por su parte Díaz (2006) analiza la formación de profesores a la luz del saber pedagógico, orientado por dos ejes de análisis: la práctica pedagógica y el saber pedagógico. Esta visión sobre la formación se opone a la idea de que la docencia se fundamenta en conocimientos producidos por otros, (visión técnica y prescriptiva) para centrarse en la profesionalidad, como cualidad que integra ética y cognición, constitución subjetiva y compromiso social con la formación.

Esta oportunidad de repensar la formación de profesores desde la reflexividad permite pensar justamente en la posibilidad de alcanzar el desarrollo profesional docente (Ruffnelli, 2017; González y Barba, 2014) basado en procesos de formación que reivindican la experiencia y el aprendizaje situado.

Para el caso particular de México el campo de la producción de conocimiento sobre la formación, los Estados del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2013), permiten identificar un abanico de posiciones y perspectivas en la investigación educativa organizadas en 20 líneas dentro de las cuales nos situamos en formación y prácticas. Estas líneas rectoras abren múltiples puertas a la reflexión, el cuestionamiento, el debate conceptual e, incluso, la confrontación de los universos de significaciones en relación con la constelación de la formación (Ducoing y Fourtoul, 2013).

Estas ventanas a la investigación sobre la formación posibilitan cuestionar si la ruta es formar, formarse o ser formado. Tomar posición entre discursos que identifican diferencias y efectos de las primacías entre autoformación, heteroformación, coformación, ecoformación (Jasso y Jiménez, 2021).

Preguntas guía

Desde ese marco, nuestra contribución al campo, parte de dos preguntas: ¿cuáles son las experiencias de los formadores en el proceso de la sistematización y análisis de la práctica docente? ¿cuáles son las prácticas incorporadas o desincorporadas que expresan la constitución subjetiva de los formadores frente a las directrices institucionales?

Partimos del supuesto de que cuando los docentes relatan sus experiencias, las socializan y reconstruyen en colectivo dinamizan procesos y prácticas de formación reflexiva. Planteamos como objetivos: 1. comprender las experiencias de los formadores en el proceso de la sistematización y el análisis de la práctica docente a partir de los relatos 2. identificar la constitución subjetiva de los formadores en las prácticas incorporadas o desincorporadas frente a los directrices institucionales.

Desarrollo

La práctica docente como objeto de análisis ofrece un aporte a la formación profesional del docente, en donde la capacidad reflexiva y crítica juega un papel de basto valor formativo (Ferry, 1990) que rompe con el pensamiento habitual de que una persona se forma por medio de una institución que se hace llamar formadora.

En oposición, desde la perspectiva de la reflexividad que sostenemos en este trabajo, la formación ha de entenderse como un trabajo sobre uno mismo, resaltando las representaciones y conductas, sin limitarse a lo profesional, implicando todos los dominios y campos, puesto que uno se forma en todos los sentidos, como padre, como agente social, como trabajador, o en cualquier nivel de responsabilidad del que se trate. La formación representa el advenimiento ineludible de un nuevo orden de las cosas, la idea de la formación que espera que ofrezca respuestas a los desórdenes, angustias y cuestionamientos de los individuos, en un mundo en constante mutación y desestabilizado por la crisis económica, esperando de los individuos el dominio de las acciones y situaciones nuevas en los planos social y personal ante la ineficiencia de los cambios estructurales de las instituciones (Ferry, 1990).

Aunque resulta evidente que la reflexión como acción mental es un proceso natural y espontáneo en el ser humano la perspectiva de la práctica reflexiva representa una actividad profesional aprendida que requiere tanto de la regularidad como del análisis metódico efectivo que se adquiere con base en los hábitos voluntarios y continuados para lograr mayor efectividad en los procesos de los ciclos reflexivos (Domingo, 2013), así pues, es posible afirmar que la práctica reflexiva es ante todo una postura intelectual metódica consciente bajo la cual se desarrolla la práctica con regularidad.

Los procesos reflexivos sobre el hacer docente como una posibilidad de profesionalizarse, implica considerar que el que forma también se forma y se reforma al formar, y los que son formados también se forman y a la vez forman al ser formados, de esta visión se deduce la enorme posibilidad de reconocimiento de la formación recíproca entre los formadores y los formados (Freire, 1997), en donde el desarrollo profesional docente, la profesionalización que hacen posible valorar la práctica docente como una acción profesional que profesionaliza en el proceder.

La polémica del hacer docente entre oficio y profesión implica reconocer que todas las profesiones son oficios, pero no todos los oficios son profesiones (Perrenoud, 2011). El profesional debe contar con los saberes para identificar problemas e intentar darle solución a partir del conocimiento de los métodos, teorías, y la experiencia para aplicar en sus procesos de desarrollo profesional, ampliando los grados de autonomía y la responsabilidad que no solo lo coloca en el plano de aplicador, sino que también, tiene la posibilidad de construir conocimiento práctico (saberes docentes) situados y aplicables a su contexto, lógica desde la cual no tiene cabida la epistemología hetero definida de la formación.

El paradigma del profesional reflexivo se funda en el argumento de una nueva epistemología de la práctica que considera el conocimiento profesional desde la competencia y el arte como elementos imperantes de la práctica efectiva, desde donde adquiere sentido la reflexión en la acción, como acto que implica un pensamiento sobre la acción mientras se desarrolla en medio de escenarios de incertidumbre y complejidad que de manera particular adquiere cada práctica con un sentido irrepetible (Schön, 1992).

La práctica reflexiva no puede reducirse a una forma de ver las cosas, puesto que involucra una forma de hacer y pensar sobre el mundo, asumiendo que para desarrollar una práctica reflexiva se requiere de hábitos reflexivos distanciados de lo esporádico y ocasional (Domingo, 2013), pero además de todo ello, se requiere de acciones constantes y conscientes que le permitan al profesional hacer de su acción un espacio de aprendizaje constante, en donde la experiencia (Dewey, 1938, 1998 y 2008) recupera un lugar importante en la configuración de la práctica y en consecuencia de la transformación del sujeto que la despliega.

El profesional reflexivo requiere del desarrollo de *habitus* para favorecer un estilo de enseñanza que implique formas estratégicas de resolver problemas y que se vinculan con rasgos de la personalidad profesional, ya que se expresa en el saber ser y saber hacer personal y profesional con validez para el trabajo cotidiano, puesto que las demandas de la práctica se presentan transitorias y variables, que permiten al maestro desarrollar habilidades y competencias profesionales que le posibilitan responder cada vez mejor a las complejidades de la práctica (Tardif, 2014).

La pretensión de replantear la epistemología de la práctica institucional de la escuela normal y de reconocer los supuestos pedagógicos que soportan planes y programas de estudio son elementos necesarios para promover y generar los cambios necesarios para dar cabida a la formación reflexiva. El arte profesional reconoce que las actuaciones tanto de tipo intelectual como práctico deben considerar el origen racional y distanciarse del irracional, desde esta perspectiva, la inteligencia no puede ser definida de manera simple como “intelectual” sino que en correspondencia con la visión del arte profesional se relaciona más con el virtuosísimo, con el conocimiento tácito que nos permite saber más de lo que podemos explicar (Schön, 1992).

La estrategia metodológica que seguimos para esta investigación es la narrativa para una aproximación a la experiencia desde los sujetos que la viven (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Larrosa, 2006). Se trataba de dilucidar los sentidos de la experiencia de los sujetos que reconstruyen su recorrido en el mundo a través de narrativas y específicamente de sus implicaciones en los procesos formativos para el análisis de las prácticas.

La narrativa autobiográfica (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998), posibilita trabajar con información privilegiada, recogiendo las experiencias propias y de los participantes, desde las diferentes perspectivas dentro del campo de indagación, con lo cual llegamos a la reflexión sin ignorar sentimientos, creencias, modos de pensar. Es la experiencia narrada la fuente principal

para acceder a la comprensión social y subjetiva de las prácticas de los formadores en el análisis de las prácticas (Boragnio, 2016).

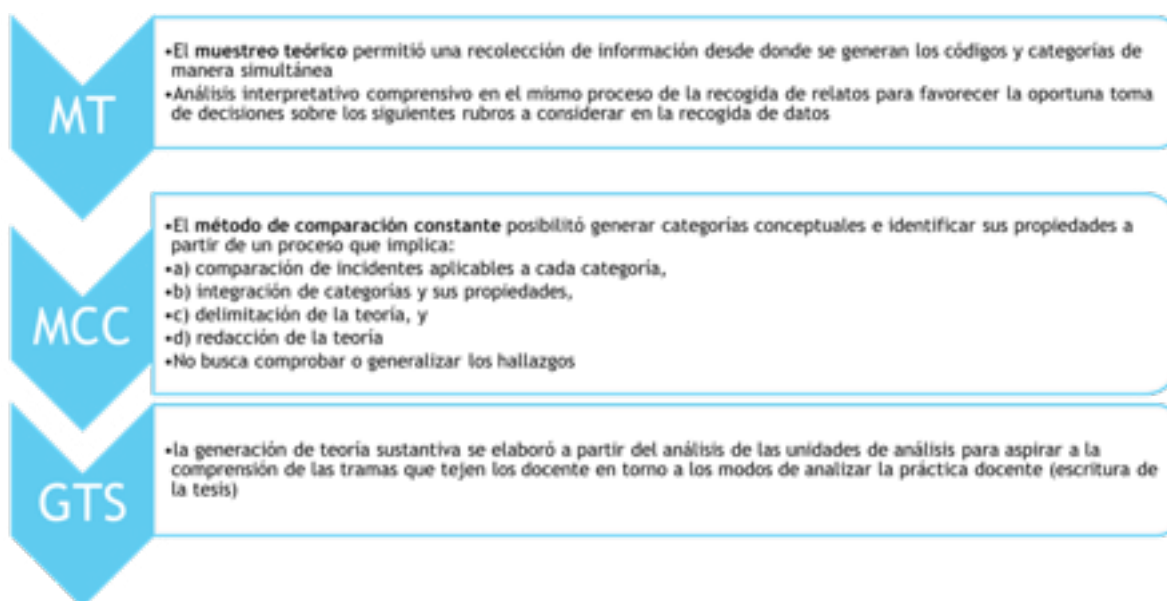
Asimismo, recurrimos a las directrices hermenéuticas, con la intención de comprender los modos de hacer “análisis de la práctica”, y los modos de narrarlos por los sujetos de la práctica; en el sentido de una forma de ver el mundo, una manera de adquirir conciencia histórica del orden que se genera entre las tradiciones, pero también entre las distancias que se genera entre ambas. (Ruedas, Ríos y Nieves, 2009)

Con los aportes de la teoría fundamentada (Gadamer, 1993 y Sánchez 2001, cit. por Ruedas, et. al. 2009), realizamos el análisis en tres momentos; el primero como una fase de comprensión que implica un primer nivel de análisis sobre las líneas narrativas, el segundo como una oportunidad para la interpretación que permite profundizar en los sentidos y sentires que se recuperan desde el autor, el contexto y momento histórico de referencia del autor.

Para aproximarse a los fenómenos relacionados con los comportamientos, emociones, sentimientos y los modos de hacer y de decir, la teoría fundamentada representa un modo de comprensión de las experiencias compartidas en los relatos (Giraldo, 2011) como experiencia vivida.

Esas aproximaciones implicaron un muestreo teórico (MT), un método de comparaciones constantes (MCC) para la generación de teoría sustantiva, a partir de las experiencias obtenidas (GTS) (Glaser y Strauss cit por Giraldo, 2011). Dichos procesos implican un seguimiento que permite realizar un análisis permanente mientras se desarrolla la recogida de datos, lo que permite respetar el carácter inductivo que obliga a la toma de decisiones sobre los siguientes testimonios a recuperar (Gaete, 2014).

Figura 1. Esquema de organización metodológica para el análisis de las narrativas con fundamento en los aportes de Glaser y Strauss (1967)



A partir de este diseño se reconstruyeron las tramas en un alcance institucional, en cuanto a las visiones recuperadas de la forma de ver la práctica y el análisis. Ejercicio cognitivo que incentivó la reflexividad y a la transformación de la práctica, considerando que no importa en que estatus nos encontremos, siempre habrá ocasión para la mejora docente.

En los primeros análisis de resultados encontramos que la acción de narrarse y de socializar las experiencias de los docentes abre la ventana a la comprensión de los modos de hacer y ser de la práctica docente respecto de las acciones del análisis. Este ejercicio de documentar las experiencias y de categorizar las unidades de análisis pone de relieve los elementos coincidentes y específicos sobre estos modos de asumir la perspectiva reflexiva.

A partir del análisis de las narrativas de los docentes es posible aproximarnos a algunos resultados que permiten encontrar como los docentes lograron un aprendizaje sobre el cómo relatarse desde la experiencia, puesto que cada narrativa permitía ser más claros y específicos en las ideas que compartían con los colegas, así mismo, lograron un aprendizaje en torno a la socialización de la experiencia bajo un esquema reflexivo que perseguía el fin de comprender las propias experiencias y que se distanciaba de la represión, la calificación calificativa de la práctica.

Por otro lado, los docentes lograron identificar que existen diversos modos de aproximarse a la formación desde diversas experiencias como son; empíricas, escolares, de formación inicial, continua en educación básica y de formación de profesores, en donde se encuentran distintos niveles de exigencia respecto de comprender los procesos de la formación y de los procesos para desplegar las acciones reflexivas.

Otro de los aprendizajes fue el de reconocer en la autoformación un camino que permite cobrar conciencia y compromiso con uno mismo, sin embargo, este proceso no puede suceder en solitario, puesto que la socialización desde la colectividad permite objetivar los saberes docentes y alejarse de las acciones cotidianas inerciales que con mucha facilidad suceden en la práctica limitada a lo individual y poco reflexiva.

Asimismo, los docentes refieren transformaciones en sus percepciones sobre los procesos del análisis de la práctica, puesto que de inicio consideraban que el análisis de la práctica se desarrollaba de manera individual y con fines de evaluación y crítica sobre los aspectos que no funcionan bien de la práctica, no obstante, en el transcurso de las disertaciones los docentes asumieron el cambio de paradigma y la reconfiguración de los ejercicios del análisis, al identificar que los fines se reorientaron hacia una construcción epistemológica de la práctica para comprender, transformar y con ello mejorar la práctica.

El colectivo pudo reconocer que, para poder desarrollar estos procesos analíticos, resulta indispensable que los docentes de la escuela normal cuenten con referentes de diversos tipos, que les permitan el despliegue de los saberes docentes necesarios para analizar las prácticas, tales como los disciplinares, teóricos generales, saberes didácticos, así como saberes procedimentales y metodológicos sobre los instrumentos a implementar, que son requeridos

para poder desarrollar acciones profesionales de recuperación, análisis y sistematización de las prácticas.

Conclusiones

Considerar al sujeto de la práctica como fuente de conocimiento y distanciarnos de la visión hetero-formativa implica no solo reestructurar conceptos e ideas sino también reconfigurar prácticas y acciones sobre las cuales se fundan las reflexiones y se configuran nuevos modos de ser y hacer de la práctica docente en una perspectiva reflexiva que considera relevante la colectividad para la construcción del saber.

Sin embargo, se reconoce que las acciones del docente reflexivo encierran en sí un saber plural que no depende solo de un ámbito formativo, puesto que, se encuentra enmarañado en una trama de saberes, personales y profesionales, genéricos de tipo disciplinar o específicos, didácticos, teórico-conceptuales y metodológicos, que le demandan de una serie de referencias que parten de la experiencia como saber de la acción docente, pero que se apuntala desde las referencias de planes y programas recuperando las teorías que le permiten entender su quehacer.

Este ejercicio de escribir y de socializar las experiencias mostró los alcances y limitaciones de los sujetos que se desplazan de lo individual a lo colectivo como una necesidad de comprender bajo nuevas perspectivas su quehacer profesional asumiendo una epistemología de la práctica reflexiva que se media por las interacciones con el otro y que se encuentra en continua transformación.

Los aprendizajes profesionales que configuramos en esta experiencia nos permitieron asumirnos como agentes de cambio, puesto que el compromiso desde la dimensión investigativa, me implicó identificar una preocupación personal que luego coincidió con las preocupaciones de otros y que más adelante, estas preocupaciones colectivas permitieron empatizar para la puesta en acción de ejercicios reflexivos que pusieron al centro de las discusiones los saberes que asumíamos como aceptados, para resignificarlos y plantear nuevos modos de comprender nuestro propio saber, como fundamento de nuestro hacer.

Referencias

- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere*, 9(30), 329-332. [fecha de Consulta 18 de Abril de 2020]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35603008>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998), *La investigación biográfico – narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. FORCE: España.

- Boragnio, A. (2016). "Auto-etnografía: entre la experiencia y el problema de investigación". En Revista Conjeturas Sociológicas. N° 9, Año 4, enero-abril. Consultado el 29/01/21 <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/274>
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010). Investigar la experiencia educativa, Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2008), El arte como experiencia, Paidós, Barcelona.
- Dewey, J. (1998), Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo, Paidós, Barcelona.
- Dewey, J. (1938), Experiencia y educación, Losada, Buenos Aires.
- Domingo, A. (2013). Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Alemania: Publicia.
- Ducoing, P. y Fortoul, B. (coords.), (2013). Procesos de formación, 2002-2011. Vol I, México: ANUIES/COMIE. pp. 492-494.
- Ferry, G. (1990), El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica, Paidós Educador, Barcelona.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI.
- Gaete, R., (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. Ciencia, Docencia y Tecnología, XXV (48),149-172. [fecha de Consulta 18 de Abril de 2020]. ISSN: 0327-5566. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14531006006>
- Giraldo, M., (2011). Abordaje de la Investigación Cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los Datos. Ingeniería Industrial. Actualidad y Nuevas Tendencias, II (6),79-86. [fecha de Consulta 28 de Abril de 2020] ISSN: 1856-8327. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=215021914006>
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. Chicago: Aldine Press.
- Hernández, M., Monzón, M. y García, C. (2018), «Rediseño curricular de la educación normal: Perspectivas del trayecto formativo práctica profesional», en Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, año 2, núm. 2. Recuperado de: <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/3/P529.pdf>
- Hernández, S. (2016). Metodología de la investigación. Interamericana. México.
- Jasso, L. y Jiménez, L. (2021). Formación, práctica y experiencia en la perspectiva de la reflexividad. En Calderón, J. y Aguayo, L. (coords.), (Ed. Taberna), Formación y profesión docente. Entre prescripciones, teorías y prácticas educativas. (Pp. 21-50).
- Larrosa, J. (2006), «Sobre la experiencia I», en Revista Educación y Pedagogía, núm. 18. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Perrenoud, P. (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Graó, Barcelona

- Ruedas, M., Ríos M. y Nieves, F. (2009). Hermenéutica: la roca que rompe el espejo. Investigación y Postgrado, 24 (2),181-201. [fecha de Consulta 15 marzo de 2021] ISSN: 1316-0087. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65817287009>
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Paidós, Barcelona.
- Tardif, M. (2014). Los saberes de los docentes y su desarrollo profesional. España: Narcea.
- Micheliní, M., Santi, L. y Stefanel, A. (2013). La formación docente: un reto para la investigación. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 10, 846-870.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus, 12(Ext), 88-103.
- Valdés, R., Fernández, O. y Pereira da Silva, J. (2005). Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003). Educação Unisinos, 9(3), 221-230.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 11(1), 0.
- Ruffinelli, A., (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. Educação e Pesquisa, 43(1), 97-111.
- González, G. y Barba, J, (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 18(1), 397-412.
- Bolívar, R. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. Pedagogía y Saberes, (51), 9-22.