

ESTILOS E INTERACCIONES DE ASESORÍA EN LA FORMACIÓN INICIAL. LA PRÁCTICA INTENSIVA EN EL ÚLTIMO AÑO DE FORMACIÓN

EDGAR CASILLAS RODRÍGUEZ

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE (ITESO)

VÍCTOR MANUEL PONCE GRIMA

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE JALISCO (ENSJ)

TEMÁTICA GENERAL: PROCESOS DE FORMACIÓN

RESUMEN

Se presenta el resumen al acercamiento de los estilos de interacción de cuatro formadores de dos normales: la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ) y la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ), en el último periodo de formación. El objetivo último de la investigación es analizar y comprender la práctica de los formadores de 7° y 8° semestre, este periodo se caracteriza por ser la fase intensiva de la práctica profesional de los estudiantes normalistas.

Diversas investigaciones señalan que los egresados no ponen en juego lo aprendido en la formación inicial, sino lo aprendido en sus experiencias como estudiantes (Vaillant, 2013; Davini, 2015). Estudiar la práctica de los formadores permite comprender sus acciones cotidianas, profundizar en los procesos de formación de los formadores, cuestionar las tradiciones de formación y encontrar nuevos procesos formativos, que impacten la calidad de la Educación.

Se identificaron diversos estilos de interacción, estos difieren mucho sin importar los años de experiencia. De los asesores con mayor experiencia, uno destaca porque casi no interviene. Los alumnos plantean sus dudas y ellos las aclaran. La otra asesora experta inicia cada secuencia con una pregunta, luego parafrasea, amplía o retroalimenta la respuesta de los alumnos, y posteriormente formula nuevas preguntas, pero cada vez con mayor complejidad.

Palabras clave: Prácticas Docentes, Experiencias profesionales, Formación de formadores, Educación Normal, Formación Inicial de Profesores.

Introducción

Se presenta un acercamiento a los estilos de interacción de cuatro formadores de dos normales: la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ) y de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ), en el último periodo de formación. En la formación inicial de docentes se han conformado planes y programas que propician en las aulas que los estudiantes desarrollen actividades principalmente “teóricas”, mientras que en las aulas de educación básica realizan sus actividades “prácticas”. Durante los dos primeros semestres los estudiantes realizan observaciones del contexto escolar y del trabajo en aula. A partir del tercer semestre llevan a cabo prácticas cada vez más intensivas. En el último año de formación los normalistas efectúan inserciones más prolongadas. Más de la mitad del tiempo practican en escuelas de educación básica, el resto del tiempo realizan actividades en la escuela normal. En este año, los estudiantes vuelcan su saber acumulado en toda su formación anterior. Eso se tendría que verificar.

A los formadores del último año de la escuela normal (EN) se les denomina asesores o profesores de práctica. Estos acompañan a los estudiantes que realizan prácticas intensivas en las escuelas de educación básica. A través del análisis de los estilos de interacción se accede a los acontecimientos dentro del aula, a lo que dicen y hacen asesores y asesorados. Posteriormente se profundizará en la subjetividad inserta en el proceso de asesoría. Pero, primero, dada la complejidad de la práctica (Torres, 2009), se trabaja en el primer nivel de análisis, esto es, en los acontecimientos observados en este reporte. El objetivo último de esta investigación es comprender la práctica de los asesores de 7° y 8° semestre.

Este reporte pretende responder a algunos vacíos reconocidos por la investigación nacional e internacional. La agenda de las políticas nacionales o internacionales ha puesto en la mira al formador (Aguerrondo, 2002; Vaillant y Marcelo, 2005). La investigación sobre el formador reporta que la formación inicial no está cumpliendo sus propósitos. Sus egresados no ponen en juego lo aprendido en la normal, sino lo que aprendieron como estudiantes (Marcelo, 2009; Valliant, 2013).

Por eso Davini (2015) afirma que la formación inicial de docentes es una “empresa de bajo impacto”. Todo lo que los estudiantes hayan “aprendido” durante los estudios, es “olvidado” o abandonado en la “socialización laboral”. Para verificar esas afirmaciones es necesario realizar estudios a profundidad. Algunos han decidido estudiar las biografías, pues lo que aprendieron en sus trayectos de vida como estudiantes, es lo que pondrán en práctica como profesores.

Esta investigación pone el acento en comprender, qué hacen los asesores en las actividades de acompañamiento a los estudiantes en sus actividades de práctica intensiva. Si bien existe ambigüedad en los planes y programas (Fortoul, 2014), mucha confusión en la formación para la reflexión de la práctica (Reyes, 2014) y no han sido formados como formadores (Davini, 2015; Valliant, 2013), lo que se desconoce de estos asesores, es qué han aprendido en la “práctica” en sus años de experiencia.

A Donald Schön se le ha atribuido la responsabilidad de fundar el movimiento internacional para la práctica reflexiva, pero también a él se le ha atribuido la idea de que los docentes, como profesional, son capaces de crear nuevos conocimientos, o de saber hacer, el cual no es traducible directamente en conocimiento declarativo. No es posible negar los hallazgos de Schön (1988) ni de la investigación micro sociológica (Guber, 2013). Los asesores de las normales algo han aprendido “sobre la marcha” a acompañar a los estudiantes normalistas en su último año de formación. Algo han de saber, que nosotros no. Poco se sabe acerca de las actividades que disponen los asesores para los estudiantes normalistas, antes, durante y después, de las prácticas intensivas en las escuelas de educación básica.

Formación, Práctica e Interacción

La formación es en primer lugar una actividad práctica, y la práctica es una actividad compleja (Torres, 2009). No se puede acceder a ella, sino a través de rodeos y accesos paulatinos. Lo primero es fijar lo hecho y lo dicho en los acontecimientos, o mejor dicho en las interacciones que se llevan a cabo en los espacios escolares (Ricoeur, 2002). Las intenciones y las razones de la práctica, se pueden construir a partir de esos acontecimientos. La subjetividad -o el sistema de creencias, valores, intenciones-, debe buscarse en el interior de la práctica, no al margen de ella. No se busca que creen los asesores respecto del mundo en general, sino del mundo atrapado, -en el tiempo y el espacio-, en las interacciones que lleva a cabo en las sesiones de asesoría.

Se trata de comprender qué es lo que hacen los asesores de la EN, para y por qué hacen eso que hacen. Finalmente, para comprender la práctica educativa es necesario entender, que como toda práctica, es de índole social. Actividad compleja que se encuentra determinada por factores culturales y sociales, condicionada y condicionante en una sociedad determinada (Bourdieu, 2013).

Metodología, el acceso paulatino a la interacción

Por la necesidad de acceder a la profundidad subjetiva y a privilegiar la profundidad sobre la extensión se prefiere el enfoque cualitativo de investigación (Flick, 2012). Aporta además una relación de transformación dialéctica y hermenéutica, entre lo observable y el observador, esto es, sobre las actuaciones, los acontecimientos, lo dicho y lo hecho, las creencias o razones de la actuación y la interpretación de la información. (Schön, 1998). El gran problema de la comprensión cualitativa de la enseñanza, consiste en cómo pasar del plano fáctico al discursivo; de lo dicho, a la comprensión del sentido simbólico. El paso por estos planos implica el desarrollo de habilidades observacionales, lingüísticas y de interpretación.

Esta investigación busca que sea transferible a otras realidades y contextos, pero se apuesta al contenido situacional, específico y singular. Por lo tanto, y siguiendo a Elliott (2005), se pretende una investigación no solo en educación, sino que eduque, que el proceso de investigación y el conocimiento que produzca, sirva para la transformación de la práctica educativa.

La estrategia interpretativa “supondrá sumergirse en el ambiente natural del aula, e indagar, observando, interrogando y contrastando, los factores que intervienen y su influencia en la determinación y desarrollo de los problemas que aparecen en dicha realidad” (Pérez Gómez, 2008, p.124). Una característica de esta tradición en investigación es que parte de un diseño flexible de enfoque progresivo, donde no existen reglas absolutas; estas se irán concretando en el análisis y focalización, a partir de la relevancia de los sucesos o fenómenos que vayan surgiendo. Se cuenta con las nociones generales del cuerpo del trabajo, no de las decisiones particulares que se van elaborando a lo largo del recorrido. En este sentido se prefirió iniciar el estudio de las prácticas de los asesores de la EN, a través de la observación. Esta nos ha permitido acceder a las interacciones que se llevan a cabo en las sesiones de asesoría. Posteriormente se accederá a la subjetividad de los asesores respecto de su práctica asesora.

Cuatro formas de estilos de interacción

El corpus empírico de esta etapa está conformado por ocho registros de observación y sendas entrevistas a los asesores de octavo semestre de dos escuelas normales del estado de Jalisco. Para este acercamiento se utilizaron ocho registros de observación. Se seleccionaron cuatro asesores (casos), dos con mayor experiencia (más de seis años) y otros con poca experiencia (menos de dos años).

Los registros de observación denotan interacciones. La interacción es una forma especial de discurso y es una forma de práctica social (Van Dijk, 2001). Su análisis nos permite conocer procesos, formas y contenidos. En virtud de la condición compleja de la práctica y las interacciones, se tomó la decisión de analizar primero aspectos formales, con algunas referencias semánticas (Cubero, 2005). Esto ayudó a identificar los estilos de los asesores de las EN. Posteriormente se llevará a cabo el análisis de fondo o contenido de las interacciones, que junto al análisis de las entrevista nos permitirá responder a la pregunta de investigación.

Las observaciones se llevaron a cabo durante los meses de marzo y abril de este año. Cabe señalar que los alumnos están cargados de actividades: están cerrando su último semestre de formación, deberán entregar sus trabajos recepcionales y enfrentan los exámenes para el ingreso al Servicio Profesional Docente. Todo esto, entre los meses de junio y julio de este año.

A continuación se exponen los hallazgos encontrados, es decir, los estilos de interacción de los asesores de las EN. Uno de los temas más relevantes que se abordan en la mayoría de las interacciones es la elaboración del trabajo recepcional, documento que deberán aprobar y defender frente a un jurado. Análogo a la elaboración de una tesis, pero con la diferencia de que uno sus ejes temáticos consiste en la intervención de la práctica en la escuela primaria (ByCENJ) o secundaria (ENSJ). No se mencionan ni los nombres de los asesores, ni el de la EN. Sólo si son los de mayor experiencia (6 años o más) o de menor experiencia.

Asesora con mayor experiencia: los alumnos resuelven sus problemas

El estilo de interacción que se destaca de esta asesora es que los estudiantes intervienen mucho más que ella. Sólo interviene para aclarar pocas dudas y todas de forma. Refieren problemas en la elaboración del trabajo recepcional. Evalúan si van bien y comparten recomendaciones. Algunos alumnos plantean problemas de redacción; una señala que se confundía en los verbos. Otra se pregunta por el uso de abreviaciones y guiones, cuando describen “secuencias de actividad”. Otro pregunta si son demasiadas o pocas las hojas que lleva redactadas “hasta ahora llevo 200 páginas”.

La asesora interviene para hacer recomendaciones de forma. Señala que en el capítulo de intervención, este debe ser planteado en “todas las sesiones”. Cuando una alumna advierte que “en mi caso solo fueron ocho clases” responde: “entonces planea con eso”. Cuando otra le dice que ha “descrito las actividades de las últimas semanas”, la asesora le dice: “entonces si vas bien”. Informa cómo citar una referencia teórica, o advierte las demandas de las escuelas de práctica: “acuérdate de escribir los saberes previos o aprendizajes esperados, porque la maestra te lo ha estado observando mucho”.

La asesora responde a pocas preguntas de los estudiantes. Ellos se apoyan entre sí: señalan cómo resuelven los problemas que van encontrando: “la verdad ya no quise checar..., pero en el objeto dos, quiero poner los resultados”. Otra se aclara a sí misma “en la identificación del problema tuve que pasar a las jornadas pasadas”. Una estudiante recomienda que es mejor centrarse “en una persona”. Un alumno le recomienda a otro “preséntales ejemplos de organizadores gráficos y que ellos elijan el que quieran”; otro sugiere “antes ya lo había hecho así, pero por lo mismo opté por esto”.

Asesora con experiencia: interacción sobre la reflexión de la práctica

La asesora experta de la otra EN, realiza preguntas sobre la reflexión de la práctica para la formación de los estudiantes en la EN. La característica más sobresaliente de su estilo de interacción, es que inicia cada secuencia con una pregunta, luego parafrasea, amplía o retroalimenta la respuesta de los alumnos, y posteriormente formula nuevas preguntas. Además, en cada secuencia, no dan vueltas sobre el mismo tema, sino que la asesora formula preguntas y los estudiantes responden cada vez con mayor complejidad. Por ejemplo, respecto de la pregunta ¿Qué entienden por reflexionar la práctica docente?, un alumno responde:

Para mi implica un detenimiento... del quehacer docente. Para reconocer aspectos que generan interés sobre el actuar. Para ello debe existir una sistematización, donde se tomen en cuenta valores, vivencias o experiencias, fracasos o logros con miras y tomar decisiones...

Inmediatamente la asesora parafrasea la respuesta: reflexionar la práctica “es un detenimiento, es decir, tomarse el tiempo necesario para pensar en lo ocurrido”. Luego pregunta si eso es lo que quería decir. El estudiante confirma, y agrega que la reflexión de la práctica es para “reconocer los puntos de interés”. Inmediatamente la asesora pregunta el significado de “puntos de interés”.

Este estilo de interacción se repitió en las dos sesiones. A partir de las respuestas de los estudiantes formula una paráfrasis y vuelve a formular nuevas preguntas, pero más complejas:

- Entonces la finalidad última de la reflexión es la innovación docente y para ello hay que transitar en el proceso o en el camino, y ese proceso o camino no siempre es lineal..., pero ¿siempre es así?
- El proceso reflexivo me catapulta hacia un nivel de desempeño mejor..., pero, ¿existe un límite en la reflexión para la mejora?... ¿Cómo incrementar las ideas que hemos consolidado?
- Cuando yo me abastezco de lo que tengo..., mi marco de experiencias, respecto de cómo solucionar problemas de la práctica, se agota, entonces ¿en qué debemos apoyarnos para ampliar el horizonte y mi perspectiva?

De la misma manera, los estudiantes van planteando nuevas respuestas a cuestiones relevantes en torno a la reflexión de la práctica.

- La reflexión “no es algo que se lleva de la noche a la mañana”, implica “una serie de pasos”, para detenerse en “puntos de interés...”, para ver si estás haciendo las cosas bien o... mal.”
- Analizábamos el uso del tiempo..., después concretizábamos, que eran unidades de análisis de diferentes áreas de la práctica.
- La reflexión de la práctica docente no solo sirve para indicarnos los puntos débiles, sino además para ver qué te está funcionando.
- Una alumna dice que en ocasiones conviene dejar que “la práctica fluya para ver los resultados, porque muchas veces queremos los resultados inmediatos”.

Asesor Novel. La experiencia como modelo para la docencia

Este profesor con poca experiencia en la asesoría, presenta una característica en su estilo de interacción: las experiencias que narra son recomendaciones para los docentes en formación. Estas le han permitido definir el modelo de profesor. Otra característica del asesor es que no retroalimenta a los alumnos con preguntas o reflexiones. Lo que dicen o hacen los alumnos es “excelente”.

“Yo estude una rama de la escuela nueva de la escuela activa y trataba de adaptar actividades a los diferentes contextos. Trabajé en la escuela que está en el parque Morelos..., yo visité la casa de una de mis alumnas. Llegue a su casa y su familia nos invitó a comer, a mi esposa, a mi niña y a mí. Eran las paredes de palo con bolsas oscuras, las camas cubiertas con bolsas, el techo de bolsas y algunas tejas y la niña estaba dormidita en un reclinatorio... Espero poder traerles a algunos de mis alumnos... Uno de ellos (es) psicólogo que se fue a Alemania. Ya lo escucharán hablar de mí..., que él les diga a ustedes..., es increíble el impacto que uno causa, el impacto psicológico y motivacional que uno causa con las estrategias diferentes. Por eso, es que las planeaciones no pueden ser iguales, cada quien tiene sus propios recursos; imagínense la lluvia de ideas, la generosidad que puede tener uno con estrategias.

En esta intervención el asesor narra una de las experiencias que le han marcado, para constituir el modelo del buen profesor. Primero, se formó en “una rama de la escuela nueva, de la escuela activa”. Segundo, en ese modelo se trata de “adaptar actividades a los diferentes contextos”. Tercero, “trabajé en una escuela que está en el parque Morelos” y ahí conoció la familia de una de sus alumnas, bastante humilde “paredes de palo con bolsas oscuras, las camas cubiertas con bolsas, el techo de bolsas y algunas tejas”. Cuarto, para probar su dicho, espera “poder traerles a algunos de mis alumnos”; se trata de testimonios de sus afirmaciones, por ejemplo, uno de ellos es “psicólogo que se fue a Alemania”... “Ya lo escucharán hablar de mí”. Quinto, cierra afirmado el gran impacto que su práctica ha causado en lo “psicológico y motivacional”, gracias al uso de “estrategias diferentes”. También sus alumnos argumentan a partir de sus experiencias, y no con apoyo de teorías. Por ejemplo, las experiencias relacionadas con la expansión del consumo y tráfico de las drogas, lo cual afecta a las familias y a los maestros.

En las sesiones se llevaron a cabo muchas actividades donde participan solo los alumnos; el asesor ocasionalmente, y sólo para destacar aspectos de forma, no de fondo. Por ejemplo en una sesión expusieron los alumnos organizados previamente en equipos.

- El primer equipo expuso un tema relacionado con la disciplina. El asesor al final dijo que “todo excelente”.

- Un equipo expuso el papel de la familia dentro de la educación... Explica la enorme importancia del “núcleo familiar” en la educación de los niños, sin embargo “no siempre existe una organización o ambiente adecuado” familiar, lo cual provoca “comportamientos inadecuados en los alumnos” en el salón de clase.
 - Otro aborda el tema de los “los patrones” de identidad sexual de los niños; estos se van definiendo en la casa y la escuela. Se manifiesta en la prohibición de que los niños jueguen con las niñas o viceversa.
 - Un equipo abordó el tema del “sistema de elecciones que toma la familia para educar al niño”, como la hora de dormir o los ámbitos y los límites de la libertad que les dan.
 - También se abordaron los roles que suelen tomar las mamás o los papás, para aparentar ser más jóvenes y estar más “cerca” de sus hijos.
 - Otros estudiantes abordan los nuevos modelos que utilizan los niños para procesar y percibir información.

El asesor sólo interviene al final. En una sesión dijo “si tienes el umbral muy abierto o demasiada percepción con poco que te digan ya lo percibes, y si está cerrado tendrán que repetirlo”.

Asesora Novel. Preguntas de reflexión para mejorar los procesos

El estilo de esta nueva asesora es que cuestiona, para que los alumnos aclaren lo que están planeando o haciendo, y mejoren sus prácticas docentes. Por ejemplo, cuestiona a un alumno qué les dicta a sus alumnos el “aprendizaje esperado de la semana y las competencias que se desarrollaran a lo largo del bloque”. Le cuestiona “¿Para qué haces eso?”, “¿Cómo te ha funcionado en las jornadas anteriores eso?”

El alumno va aclarando, el por qué “lo hace”, es decir, “si alguien tiene alguna duda les decía: regresen a la primera hoja para a donde les indiqué las instrucciones, para que vean lo que tenemos que hacer. Porque mi bronca, en las primeras clases era que no sabían qué hacer a pesar que les dictaba el trabajo”. Al final de estas interacciones, la asesora les pide que lo escriban. Aclara que la reflexión de la práctica es para “caer en cuenta”, pero que deben anotarlo, “de lo contrario, se pierde”.

Su estrategia consiste en que cada alumno exponga sus trabajos (planeación, ejecución, evaluación). Además, anima la participación de los otros compañeros. Así, a propósito del caso anterior, dos alumnos intervienen aportando aspectos nuevos, no observados o reflexionados por el estudiante cuestionado. Uno le recuerda que su proyecto de intervención, involucra el trabajo por proyectos; el otro que el asunto de plantear desde el principio el “aprendizaje esperado” le “permite evaluar”, ya que “si sabemos a dónde queremos llegar, pero nos desviamos o nos tropezamos,... podemos ver, qué fue lo que hicimos mal”. También la asesora suele preguntar a los alumnos los

significados de los términos que los alumnos utilizan en sus clases de historia. Por ejemplo “revolución, porfirato y dictador”.

Conclusiones

La investigación sobre la formación inicial reconoce diversas deficiencias, por ejemplo que la formación inicial tiene bajo impacto en las prácticas de sus egresados. Por esas razones es importante indagar las prácticas de los asesores que acompañan a los estudiantes normalistas a sus prácticas en las escuelas de educación básica.

Indagar la práctica, requiere de diversos métodos e instrumentos. Se decidió iniciar el estudio a través de la observación y la entrevista. En este trabajo se presenta un resumen del análisis de los registros de observación, a través del análisis de las interacciones. Se identificaron cuatro estilos de interacción. Uno de los asesores con mayor experiencia casi no interviene. Las dudas son aclaradas por los alumnos. Esto también ocurre con uno de los profesores con menos experiencia, interviene muy poco, pero además narra aspectos de su práctica, los cuales los convierte en modelos de actuación para los docentes en formación. El otro asesor experimentado, realiza un estilo de interacción cuyas secuencias las inicia con preguntas, los alumnos responden, generalmente adecuadamente, y finalmente la asesora parafrasea, amplía o retroalimenta lo dicho, y luego vuelve a preguntar. Después de cada secuencia, las preguntas y las respuestas implican mayores niveles de complejidad. El estilo de interacción de la última asesora (con poca experiencia) consiste en cuestionar para que los alumnos se aclaren lo que están haciendo, y mejoren sus prácticas docentes.

De manera preliminar se puede afirmar que sólo una asesora manifiesta competencias para la práctica reflexiva. Se trata de la experimentada; manifiesta dominio teórico y práctico en el campo. Dos asesores, uno experimentado y otro novel, dejan a los alumnos solos; entre ellos se retroalimentan o ayudan. La última asesora, novel, manifiesta algunas cualidades para el acompañamiento a la reflexión de las prácticas. Está preocupada y busca estrategias para que, a través del cuestionamiento el alumno aprenda a reflexionar y a mejorar su práctica. Como se preveía, el acceso a la profundidad de los esquemas de actuación (en este primer acercamiento) y a los sistemas de creencias (posteriores), nos permitirá reconocer diversas formas de llevar a cabo la asesoría. Este conocimiento será útil para mejorar la educación inicial.

Referencias

Aguerrondo, I. (2002). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En *El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades*, Brasil, Brasilia, 10-12 de julio 2002.

- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas: La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Vol. 8 de *Crítica y fundamentos*. España: Grao editorial.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Elliott, J. (2005) *El cambio educativo desde la investigación–acción*. 4ta. Edición. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. 3ra. Edición, Madrid: Morata.
- Fortoul, B. (2014) *Retos que plantean el análisis y la valoración de las prácticas docentes a las Escuelas Normales*. En Ducoing [coord.], *La Escuela Normal: Una mirada desde el otro*. México, UNAM-IISUE, pp.269-294.
- Guber, R. (2013). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del concepto social en el trabajo de campo*. Argentina: Paidós.
- Marcelo, C. (Coord.). (2009). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro
- Pérez Gómez, Á. I. (2008) *Comprender la Enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa*. En Sacristán, J. Gimeno y Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. 12ava. Edición, Madrid, Morata, pp. 115-136.
- Reyes, E. (2014). *La práctica docente reflexiva en las escuelas normales*. En Ducoing [coord.], *La Escuela Normal: Una mirada desde el otro*. México, UNAM-IISUE, pp.223-267.
- Ricoeur, P. (2002) *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Schön, D. A. (1998) *El profesional Reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Temas de Educación. Barcelona. Paidós.
- Torres, R. (2009) *Investigar y escribir las prácticas educativas*. En *Conferencias magistrales del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- Vaillant, D. (2013). *Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas*. *Revista Española de Educación Comparada* No.22, 185-206.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2005). *Las tareas del formador*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Van Dijk, T. (2001). *El discurso como estructura y como proceso. Estudios sobre el discurso 1 Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.