



LOS RELATOS PEDAGÓGICOS: INSTRUMENTO AUTORREFLEXIVO PARA LA IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS CENTRADO EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Roberto Gutiérrez Rivera
Escuela Normal de Educación Especial (ENEE)

Miguel Angel Vásquez Dávila
Escuela Normal de Educación Especial (ENEE)

Área temática: Prácticas educativas en espacios escolares

Línea temática: Trayectorias biográficas, narrativas y de formación en prácticas institucionales

Tipo de ponencia: Reporte parcial

Resumen: Documentar las experiencias formativas generadas en y desde el trabajo docente, es un proyecto de investigación en desarrollo implementado en la Escuela Normal de Educación Especial (ENEE) perteneciente al Estado de Oaxaca; línea investigativa enfocada a valorar la significatividad y resignificatividad del acto del ser y saber docente en los servicios de Educación Especial. La ponencia expone cuáles son las necesidades didácticas, pedagógicas, y de gestión institucional que manifiestan los estudiantes al efectuar la práctica docente en las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), aprendizajes experienciales que son problematizados a través de fichas reflexivas, como primer momento para la elaboración de relatos pedagógicos, los cuales recuperan los discursos, voces y argumentos a través de la narrativa, metodología con alcance exploratorio-descriptivo, sustentado en un diseño crítico e interpretativo, empleando la autorreflexión de su actuar. Los estudiantes identifican que los aprendizajes experienciales que desarrollan en y desde la práctica educativa son trascendentales porque: a) Complementan su trayectoria académica, b) Se generan y/o consolidan saberes empíricos-académico viables de ser retomados debido a que impactan en su formación y c) Logran un empoderamiento profesional al transitar del papel de estudiante al rol de profesor.

Palabras claves: Relatos pedagógicos, autorreflexión, práctica docente, ficha reflexiva, formación inicial

Introducción

En los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de transmisión cultural en las Escuelas Normales, los docentes producen saberes que les permiten tomar decisiones y/o actuar en distintas situaciones académicas; de igual forma, los estudiantes también construyen conocimientos al interactuar con sus iguales, con el profesorado o en la atención a la diversidad desde la práctica docente. Centrándose en los alumnos normalistas, este conocimiento construido durante el desempeño y trayectoria formativa, raramente se reconoce a nivel curricular, tiende a ignorarse por las instancias educativas dedicadas a la formación de docentes, problemática central que se traduce en desaprovechar el poder creador del aprendiz como del enseñante, quedando en letra muerta los aprendizajes que estructuraron desde la práctica, al desconocer qué y cómo aprenden, (Santos, 2018) saberes que plasman en los diversos textos en los cuales se valida únicamente los saberes teóricos.

Siendo la práctica docente un eje vertebrador en la formación inicial, se considera una noción-acción básica, poco trascendental en la complementación de los planes de estudio; una de las características del aprendizaje de ésta noción, es su dimensión experiencial, lo que significa que el aprendizaje procede y se constituye a partir de la experiencia personal que viven tanto el docente como el estudiante al situarse en condiciones reales de trabajo, en este sentido, el saber experiencial compromete la dimensión vivencial del alumno, narra y describe su propia interpretación desde la práctica experiencial (Domingo y Gómez, 2014, p. 131) por lo que es un aprendizaje fortalecido por la emotividad del aprendiz otorgándole especial relevancia y significatividad dentro del conjunto de sus conocimientos (Domingo, 2013, pp. 93-94).

Recuperar los saberes experienciales para analizarlos, es una tarea pendiente en las Escuelas Normales, conlleva reconocer su aporte al ser y hacer docente y mejora de la práctica de los formadores de docentes, lo cual conforma una meta planteada como equipo de investigación acorde a la línea de generación de conocimiento sobre los procesos de formación desde los servicios de Educación Especial, sustentada en un enfoque biográfico narrativo (Suárez, 2007, 2011, 2016; Valles, 2007), siguiendo la metodología cualitativa con alcance descriptivo-interpretativo (Flick, 2004; Alvarez-Gayou, 2010), interesada en recuperar las voces de los futuros profesores, a partir de núcleos de interés (Manig, Márquez y Madueño, 2018, p. 66), posibilitando el acceso a la información para conocer a profundidad el proceso formativo. Al respecto, se indagó sobre cómo la producción de textos por parte de los alumnos del tercer semestre del área Intelectual, específicamente los relatos pedagógicos, son fuente de reconocimiento de las necesidades de formación como futuros Licenciados en Educación Especial y cómo se visualizan durante el ejercicio de la función educativa durante las jornadas de práctica en contexto real de aprendizaje que desarrollan como parte de su preparación profesional; postulado central que demanda la traducción de estos aprendizajes experienciales en contenidos curriculares, saberes pedagógicos que reflejan las acciones y tareas propias del quehacer cotidiano (Díaz, 2007, p. 55) que fortalecen los procesos formativos desde el trabajo docente. El relato pedagógico actúa como un dispositivo de investigación-formación-autorreflexión-acción,

también es una modalidad de trabajo colaborativo orientado a la reconstrucción de la práctica docente, de la memoria pedagógica de la escuela y al cambio educativo (Suárez, 2011, p. 387). Con ello se rescatan los modos en que se construye y se recrea ese saber producido a partir de las experiencias prácticas que vivieron.

El objetivo general radica en argumentar cómo los relatos pedagógicos manifiestan las áreas de oportunidad al autorreflexionar los aprendizajes generados de y en la práctica docente en la lógica de fortalecer la formación de Licenciados en Educación Especial; a nivel particular se pretende: a) Demostrar que los relatos pedagógicos conllevan a la autorreflexión evidenciando las necesidades formativas generadas desde la práctica, b) Explicar cómo la ficha reflexiva, gestora del relato pedagógico, propicia la problematización de los aprendizajes adquiridos e, c) Identificar los argumentos que reflejan el ser y hacer docente a través de los relatos pedagógicos. A la par, las preguntas de investigación pretenden determinar ¿En qué medida los relatos pedagógicos recuperan las necesidades formativas de los estudiantes al desarrollar la práctica docente?; las fichas reflexivas, al problematizar los aprendizajes generados en la práctica ¿Identifican las áreas de oportunidad en los procesos formativos?; ¿Cómo se caracterizan los estudiantes normalistas en el acto de ser docente? y ¿Qué elementos básicos consideran deben poseer como estudiantes normalistas en el acto de ser y hacer docente?.

Desarrollo

Narrativas de experiencias formativas: la recuperación de las voces de los estudiantes a través de los relatos pedagógicos.

Implementar la narrativa como metodología investigativa en los procesos de formación desde la práctica, posibilita valorar su funcionalidad en el acto de dar y recuperar los discursos individuales que los estudiantes construyen en torno a los aprendizajes experienciales, fragmentos de una realidad social estudiada desde un plano histórico, diálogos narrativos que reflejan las áreas de oportunidad en torno a su propio desempeño al identificar las incidencias académicas presentes en el ejercicio docente a partir de establecer un balance teórico, crítico, reflexivo en torno a los acontecimientos más relevantes, aglomerados en los conocimientos empíricos que adquieren significatividad y resignifican la formación desde la práctica, al traerlos en prospectiva, debatiendo en primera instancia, en torno a cómo se hizo y funcionó el trabajo planificado, qué resultados se obtuvieron; en la lógica de fortalecer, transformar el actuar docente, a partir de comprenderse como sujeto en formación y responder a la exigencia formativa de transformarlos en contenidos a incorporar al plan de estudios de la licenciatura que cursan, haciendo explícito “lo consciente y lo inconsciente [...], representando las experiencias de los sujetos en la vida social” (Manig, Márquez y Madueño, 2018, p. 67), en el acto de aprender desde el contexto, principalmente de las experiencias (Korthagen, 2001; citado en Domingo y Gómez, 2014, p. 104).

Los discursos que los estudiantes plasman acerca de su práctica en los relatos pedagógicos, adquieren significado al ir más allá de describir el actuar, al lograr interpretar y comprender las condiciones institucionales en las se desarrollaron, se descubren a sí mismos en relación a sus pares y al maestro de grupo al intervenir pedagógicamente con la diversidad; la autorreflexión conlleva a la autoafirmación de ser maestro, lo que conforma una identidad forjada en contextos reales de aprendizaje, en la que se regula y autorregula la intervención en forma permanente.

El relato pedagógico refleja fragmentos retrospectivos específicos de los estudiantes al recuperar el diálogo interno, introspección que explora a profundidad los acontecimientos, los describe, los interpreta y comprende al entablar un vínculo comparativo entre teoría y práctica, al balancear los saberes académicos, al valorar su aplicación, discusión crítica entre el pensamiento cognoscitivo con los aprendizajes experienciales, ejercicio metacognitivo que disequilibra y reacomoda los aprendizajes, reestableciendo perspectivas sobre su propia formación. El relato rescata conocimientos experienciales vividos en un momento histórico de la trayectoria académica, descritos a detalle sobre el actuar docente, condicionados externamente al responder a los requerimientos del maestro de aula y al trascender en el aprendizaje de los alumnos.

Como evidencia de aprendizaje, el relato pedagógico, resulta funcional porque recupera información in situ, sistematiza y expone cómo los estudiantes reconocen el contexto escolar, la organización de la escuela, el ejercicio docente de los profesores de grupo, la dinámica de trabajo, la organización de la clase; reflejando las incidencias académicas al aplicar secuencias didácticas e instrumentos que recuperan datos de su actuar que reflejan los resultados de autorreflexionar, comprendiendo aquellos acontecimientos que se hacen presentes en el aula (Santos, 2018, p. 106).

La ficha reflexiva: instrumento para problematizar las situaciones de aprendizaje.

La ficha reflexiva es un instrumento aplicable en los procesos de formación inicial, acción permanente que implica problematizar el actuar del propio profesor, situándolo frente a sí mismo (Domingo y Gómez, 2014, p. 131), contribuyendo a que los futuros profesores adquieran conciencia profesional de su desempeño académico. La forma en cómo se interpreta cada situación problemática inherente al ejercicio docente, es difícil de cambiar, en especial, cuando se descontextualiza su análisis o se hipotetiza que es el resultado de una comprensión teórica aislada de la práctica, por lo que, toda problematización conlleva ejercicios de autorreflexión y/o autoobservación centrados en el actuar del propio profesor (Santos, 2018, p. 114).

La problematización de los saberes que se generan de la práctica facilita la comprensión del acto educativo a través de los relatos pedagógicos, con fines de mejora de la enseñanza y del aprendizaje en la formación de los futuros profesionales de la educación, ponderando el estudio de los problemas cotidianos del proceso educativo, uno de ellos, que puede ser el que más preocupa a los docentes y a estudiantes en formación,

es el de la disciplina escolar, conjunto de normas que regulan y condicionan la convivencia en la escuela, se acata socialmente porque mantiene el orden colectivo, conlleva a la creación de hábitos de organización y respeto entre los miembros de la comunidad educativa (Márquez, Díaz y Cazzato, 2007), siendo de interés generalizado, de constante presencia en el acto docente, constituyendo una de las variables que incide en el éxito de la enseñanza y el aprendizaje.

De practicante a docente: hacia el empoderamiento profesional.

Los discursos narrativos proyectan escenarios que muestran cómo en su trayecto formativo los alumnos se apropian del acto de ser y hacer docente desde la práctica (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008, p. 29; Zabalza, 2013), acción presente cuando pasan el umbral que divide la puerta de acceso principal de la escuela e ingresan al aula, lo que conlleva enfrentar una serie de retos pedagógicos; tal apropiación se vincula con la angustia profesional que viven previo a la jornada de práctica al planificar la intervención, la cual se facilitará a medida que poseen datos de los alumnos del grupo asignado, los contenidos a abordar, etc., “[...] *para tener un mejor criterio al momento de seleccionar el material didáctico a utilizar, pues ya se tenía un conocimiento previo de los gustos e intereses del alumno*” (RPII.AoII.01:19), lo que requiere hacer los ajustes curriculares que respondan a los estilos y ritmos de aprendizaje, situación didáctica que reclama la asesoría específica de docentes en Educación Especial. Asimismo, sobresale una serie de expectativas creadas en torno a la práctica docente, perspectivas que intentan configurar cómo desenvolverse en el aula, cómo identificar posibles errores, averiguar aún sin accionar lo bueno o lo malo que puede generar su desempeño académico, ansiedad educativa que va desvaneciéndose a medida que se avecina la jornada de trabajo y se autoriza el proceso de intervención lo que estimula la confianza profesional.

[...] ser docente no es fácil pues realizas sacrificios, y te enfrentas a desafíos [...], sin embargo se obtiene una recompensa única al saber que con un granito de arena se puede hacer la diferencia, es un proceso largo por el que se tiene que pasar para ir a dar una clase, primero planear y saber cómo vas a desenvolverte dentro del salón [...] (AaI2.RPI2.01:19).

La inquietud mayor se hace presente al ingresar al aula, espacio que exige dejar atrás cualquier nerviosismo, proceso de empoderamiento vinculado al sentido más humano, donde como estudiantes inciden en la gestión de sus trayectos formativos, aportando propuestas para la mejora de las condiciones académicas e institucionales, tomando conciencia de sus saberes, aprendizajes, habilidades y capacidades para comprender su propio mundo (Mercado y Espinoza, 2013), situación presente al transitar de estudiante-practicante a profesor de grupo, responsabilidad académica que van adquiriendo a medida en que el maestro del grupo y los alumnos, les brindan la confianza necesaria.

El día que llegué a dar mi primera clase [...] tuve que dejar todos los nervios e imaginaciones en la entrada del salón y enfrentarme a la realidad que es tomar el papel de un maestro con responsabilidad; el estar frente a un grupo implica muchas cosas como responsabilidad, preparación, entusiasmo, pasión, etc. (AaI7.RPI7.01:19).

Un acontecer importante del hacer docente radica en la concreción de la planificación, específicamente aquellas situaciones didácticas relacionadas con el trabajo pedagógico con la diversidad. Al desempeñarse como docente en el aula, cualquiera captará fácilmente la presencia de alumnos diversos, lo cual se manifiesta en aspectos tan comunes como las capacidades, la motivación por el aprendizaje, el desempeño o la forma de aprender, lo que conlleva a que se tenga estudiantes que no aprenden en las mismas condiciones académicas. Gómez (2005), señala como factores esenciales de la diversidad, los del ámbito sociológico que se derivan del propio contexto sociocultural, económico, de carácter geográfico, étnico y religioso, etc., que envuelve a un país, así como los del ámbito psicopedagógico derivados de las insalvables diferencias en las capacidades intelectuales de cada alumno -no todos aprenden del mismo modo ni al mismo ritmo-, de la motivación por aprender, los intereses académicos, los diferentes estilos de enseñanza y aprendizaje, etc., situación presente en el siguiente caso.

La forma de aprender de un alumno es muy diferente, seguimos con el ejemplo de Leonardo y Rubí; la manera de aprender de Leonardo es leyendo la información, realizar actividades del tema [...], en cambio con Rubí tiene que ser más dinámico, mediante imágenes, recortes y colorear y solo se dedica a escuchar... (Aa22.RP22.01:19).

El planteamiento se agrava a medida que se van desarrollando las diferentes actividades programadas: la organización del espacio, la dinámica, la distribución del tiempo, los materiales didácticos adquieren sentido y cobran relevancia porque configuran una serie de significados que trascienden en la resignificación tanto del proceso de planificación como su aplicabilidad. En cambio, surgen variables en la práctica (Zabala, 2000, pp. 14-16) que requieren ser atendidas de forma inmediata, retos a atender, factores cotidianos no visualizados y que curricularmente no se abordan en el proceso formativo, se pondera con el acto de asumir el rol de profesor; entender que poseen una autoridad otorgada por el docente y el director de la Escuela Primaria, situación avalada socialmente por los alumnos como por los padres de familia, misma que de no adoptarla, se traduce en: falta de control de grupo, desorganización de la clase, frustración profesional, inestabilidad afectiva, etc.

[...] sentía que para que aquellos pequeñines no se me salieran de control tenía que tener más autoridad frente al grupo así que comencé la clase, sabía qué era lo que tenía y lo que no tenía que hacer, pero [...] al parecer me faltaba algo, pensé qué era lo que necesitaba o qué estaba pasando en la dinámica de mi grupo, [...] se terminó la actividad y me sentí un poco mal al darme cuenta que no estaba haciendo las cosas bien pues los alumnos eran tan heterogéneos al realizar las actividades al igual que en sus actitudes. (Aa15.RP15.01:19).

El control de grupo favorece la disciplina escolar, reto a vencer durante la intervención por ello es necesario conservarlo durante la jornada de trabajo considerando que trasciende en la organización del espacio escolar, en la aplicación de las normas, en los procesos de socialización, en el aprendizaje del educando, pero sobre todo en la formación de valores morales y la formación de la conciencia humana (García, et al, 1994; citado por Márquez, Díaz y Cazzato, 2007) .

Después de un rato de estar trabajando el grupo comenzó a salirse de control, me asusté porque les hablaba y no me hacían caso. Mi voz en ese instante no fue tan fuerte como lo necesitaba. Unos niños platicaban, mientras otros jugaban y pocos eran los que seguían trabajando [...]. Intenté nuevamente hablar más fuerte pero los niños no me hicieron caso, fue ahí donde mi profesora de grupo intervino y les pidió a los alumnos que guardaran silencio y me pusieran atención [...] (Aa2.RP2.01:19).

[...] quizás mi tono de voz no fue el adecuado y quizás no me vieron como una figura de autoridad. Afortunadamente la maestra a cargo de grupo me ayudó al control del grupo [...] (Aa4.RP14.01:19).

Autorreflexionar en torno a las situaciones del ejercicio docente posibilita plantear interrogantes que problematizan cada una de las variables identificadas en la práctica docente, que van desde ¿Qué hago ante esta situación problemática?, ¿Por qué no está funcionando lo planeado?, ¿Cómo logro controlar el grupo?, ¿Qué estrategias me permiten superar la condición presente, en especial si mi voz no me favorece?, etc., factores que van más allá del trabajo planificado, lo que posibilita comprender el acto de hacer y ser docente.

El ser docente no solo implica pararse frente a un grupo, hablar de un tema específico, cuestionar, explicar y decir quien está bien y quien no, ser docente va más allá de la perspectiva que la mayoría tiene sobre esta noble labor, implica conocer a tus alumnos, tener conocimiento sobre sus intereses, sobre el contexto del cual es parte y lo más importante generar un ambiente de aprendizaje ameno y agradable que le permita desarrollar y construir su conocimiento, con el docente como guía y no como centro de sabiduría. (Aa11.RP11.01:19).

Superar las barreras presentes en el actuar docente posibilita encontrarse consigo mismo, afianza, corrobora y desecha saberes, identificarse con la carrera, entender que su desempeño en el aula puede ser factor generador de barreras para el aprendizaje, que juega un papel fundamental en la transformación de una sociedad; comprender que en su trayectoria formativa existen innumerables factores que requieren ser atendidos, unos a nivel individual, otros con apoyo externo para cubrirlos, tarea que demanda la autorreflexión constante, permanente para regular y autorregular la acción docente.

[...] concluyendo con que el acto de reflexionar es tan importante ya que podemos ver todos los horrores que cometemos al estar en la práctica, de esta manera podemos mejorar cada uno de ellos, lograr el propósito de lo que estamos enseñando y mejorar como alumnos que se están preparando para ser docentes, en verdad es asombroso ver como un maestro puede enseñar a tantos niños y al mismo tiempo ser una barrera de aprendizaje, las estrategias y métodos por los que se rige para que su enseñanza sea clara y precisa. (Aa16.RP16.01:19).

El que un estudiante en formación adquiera conciencia profesional, despierta una serie de cosmovisiones donde es necesario identificar su motivación y la externación de la misma, sus necesidades de aprendizaje y revisar lo que ha configurado al efectuar el trabajo docente.

Conclusiones

La autorreflexión revela que es una herramienta viable de aplicar en los procesos de formación inicial, aporta aprendizajes experienciales generados de la intervención en situación real de aprendizaje por parte de los estudiantes, lo que demanda retomar sus discursos, voces e inquietudes que manifiestan situaciones cotidianas de la práctica educativa en los servicios de Educación Especial; a su vez actúa como un medio que ayuda a problematizar dichos aprendizajes experienciales.

Los relatos pedagógicos reflejan áreas de oportunidad traducidas en: estrategias de diversificación de la enseñanza en el reconocimiento de los estilos y ritmos de aprendizaje; en técnicas de control de grupo así como en el manejo afectivo de la autoridad y reconocimiento de su rol docente, empoderamiento académico que difícilmente se reconoce; necesidades que urgen sean exploradas en el ámbito institucional formativo, estableciendo criterios que orienten la codificación, procesamiento y el análisis de los datos generados, consensuados y validados por los actores, sustentados en un enfoque cualitativo que abona a la significatividad del acto de ser y hacer docente. Lo que implica retos para los formadores de docentes, en el acto de incorporar en la planificación de las prácticas de observación y docente, estrategias de cómo analizar y reflexionar las evidencias generados de las actividades programadas; requiere del compromiso profesional del colectivo docente para responder a las necesidades y/o demandas surgidas a manera de planteamientos de aprendizaje (De-Juanas y Beltrán, 2014, p. 62; citado por Méndez y Conde, 2018, p. 19), tarea pendiente en las Escuelas Normales.

Los estudiantes logran apropiarse de la trascendencia del ser y hacer docente, logran autorreflexionar el acto educativo, estructurando una identidad profesional basada en: saberes, experiencias y valores personales; identificando logros, retos y necesidades; demandan trascender la codependencia formativa para desarrollar el trabajo docente en situaciones reales de aprendizaje considerando: la consolidación de saberes teóricos, socializar entre pares las experiencias y los datos del contexto que potencien la aplicabilidad de las actividades planificadas.

Referencias

- Alvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2010). *Cómo hacer Investigación Cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Cornejo, M., Mendoza, F., y Rojas, R.C. (2008). La investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. ISSN 0717-0297. *Psyche*, Vol. 17, No. 1, pp. 29-29.
- Díaz Meza, C. J. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo de Ockman*. Vol. 5, No. 2. Julio-Diciembre. ISSN: 1794-192X.
- Domingo Roget, A. (2013). *Práctica Reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.
- Domingo Roget, A., y Gómez Serés, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Educación hoy estudios. Narcea, S. A. De ediciones Madrid, España.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L., fundación Paideia Galiza.
- Gómez Montes, J.M. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso* 2005, 28. 199-214 ISSN: 1577-0338
- Manig Valenzuela, A., Márquez Ibarra, L., y Madueño Serrano, M. L. (2018). Relatos de vida centrado en la práctica: recuperar la voz de los actores desde el método biográfico. Parte II, en *Métodos de investigación cualitativa. La comprensión de las voces de los actores en ambientes educativos*. Pearson, pp. 65-79.
- Márquez Guanipa, J., Díaz Nava, J., Cazzato Dávila, S. (2007) La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, vol. 8, núm. 18, enero-abril, 2007, pp. 126-148 Universidad Católica Cecilio Acosta Maracaibo, Venezuela
- Méndez Garrido, J.M. y Conde Vélez, S. (2018). La autorreflexión inicial: una estrategia para la mejora de la práctica docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.270591>. 21 (1), pp. 17-31.
- Mercado Cruz, E. y Espinoza Chávez, V.A. (2013). Escritura y empoderamiento en la formación inicial de los docentes: problemas y tensiones DOI: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1776.pdf>.
- Santos Guerra, M. A. (2018). Evaluar es reflexionar con el corazón en *Ideas y reflexiones de grandes maestros*. HomoSapiens Ediciones, pp. 101-130
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. E-Eccleston. *Formación Docente*. Año 3. Número 7, Otono-Invierno. ISPEI "Sara C. De Eccleston". DGES. Ministerio de Educación. GCBA.
- Suárez, D. H. (2011). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teias*, v. 18, No. 50, pp. 193-209 (Julio/Septiembre): Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos. DOI: 10.12957/teias.2017.30500
- Suárez, D. y Dávila, O. (2016). Relatos de experiencia. documentación narrativa y formación docente en el Nivel Inicial. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5 (4) Monográfico La Formación del profesorado de educación infantil, 43-56. Disponible en <http://www.reladei.net>
- Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó
- Zabalza, M. A. (2013). *El Practicum y las Prácticas en empresas en la formación universitaria*. Narcea.
- Valles, S. M. (2007). Técnicas de conversación, narración (II): La metodología biográfica (Capítulo II), en *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Pp. 235-277.