



LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA. UN CASO DE PROFESORES DE TELESECUNDARIA EN FORMACIÓN

Carlos Valentín Córdova Serna
Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"

Jaime Rogelio Calderón López Velarde
Universidad Pedagógica Nacional Unidad-321

Área temática: A.7) Prácticas educativas en espacios escolares.

Línea temática: Modelos, tendencias, tradiciones y experiencias en prácticas pedagógicas y prácticas profesionales.

Resumen: Con el propósito de conocer los saberes profesionales obtenidos por estudiantes que cursan la asignatura de Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I y II del último año de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en telesecundaria, se presenta un avance de investigación que da muestra del diseño de un dispositivo de reflexión de la práctica educativa basado en el Ciclo Reflexivo propuesto por John Smyth, llevado a cabo durante el ciclo escolar 2008 – 2019. En él se da cuenta de los saberes obtenidos después del Ciclo Reflexivo con respecto a la planificación didáctica, la enseñanza y el aprendizaje.

El estudio muestra los saberes obtenidos por los estudiantes en las aulas de la Escuela Normal (que denomina saberes teóricos) y los obtenidos en condiciones reales de trabajo, al realizar sus prácticas docentes (que denomina saberes experienciales). El análisis de las reflexiones logradas por los participantes deja ver que la conformación de los saberes profesionales se logra al conjuntar lo aprendido en la teoría y lo aprendido en la práctica.

Palabras claves: reflexión, formación, saberes profesionales, práctica docente.

Introducción

Diversos estudios señalan la importancia de la reflexión como herramienta principal de los docentes para desarrollar saberes propios de su profesión y, de esta manera, mejorar sus prácticas de enseñanza. Para algunos autores como Dewey (1933), Schön (1982), Smyth (1991), Domingo Roget (2008), Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009), Cerecero (2016), la reflexión es un método sin el cual los docentes difícilmente pueden reconocer sus fortalezas y sus áreas de mejora, lo cual los puede limitar para realizar prácticas docentes monótonas y repetitivas.

Para quienes nos dedicamos a la formación académica de los futuros docentes, es indispensable conocer, entre otros elementos, cómo aprendemos los seres humanos, con qué estilo y en qué ritmo, qué estrategias de enseñanza mejoran y motivan ese proceso de aprendizaje, qué factores lo obstaculizan, cómo podemos mejorar y fortalecer nuestro quehacer como profesores para desarrollar al máximo los conocimientos, las habilidades y los valores de nuestros educandos; es de suma importancia contribuir al desarrollo intelectual, físico, moral y socioafectivo de los estudiantes, buscando realizar un trabajo docente que sea considerado como “bueno”. En este escrito consideramos que el camino para desarrollar los saberes que nos permitan lograr lo anterior, se encuentra en la reflexión.

En este sentido es necesario desarrollar un cúmulo de competencias que conviertan a un docente en un profesional de la enseñanza, en un ser capaz de lograr que sus alumnos, desarrollen los conocimientos, las habilidades, los valores y las destrezas necesarias para desarrollarse favorablemente en la sociedad y en el tiempo histórico en los que les toca vivir. En suma, desarrollar una serie de saberes que lo identifiquen y sustenten como enseñante. Por tal motivo, desde su formación inicial en las Escuelas Normales, los aprendices de profesor deben desarrollar métodos, habilidades y técnicas que los ayuden a aprender por cuenta propia, que les permitan cuestionarse a diario su quehacer en las aulas, que los motiven a mejorar continuamente sus actividades profesionales y que los ayuden a diseñar, aplicar y evaluar estrategias didácticas acordes a los enfoques y propósitos de enseñanza actuales. Es necesario señalar, además, que dicha variedad de competencias se desarrolla en contextos diferentes: en el institucional (en las aulas de la Escuela Normal) y en el social (en las escuelas donde los futuros profesores realizan sus prácticas docentes), lo que enriquece y complejiza la naturaleza de los saberes del profesor.

El trabajo que presentamos en este escrito muestra el proceso de reflexión de la práctica docente y los saberes profesionales manifestados por seis estudiantes del octavo semestre de la Licenciatura en educación secundaria con especialidad en telesecundaria, de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho, de Zacatecas, México, durante el ciclo escolar 2018–2019, tomando como base el ciclo reflexivo de Smyth (1991). El objetivo principal de la presente investigación de corte cualitativo, es identificar y sistematizar los saberes profesionales que desarrollan los profesores de telesecundaria en formación al reflexionar sobre su práctica educativa y dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿por qué es importante que los docentes reflexionen sobre su quehacer educativo?, ¿qué saberes manifiestan los profesores de telesecundaria en formación después de un proceso de reflexión sobre su práctica docente?

Desarrollo

Hoy día los estudiantes de séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria están realizando su preparación profesional bajo el Plan de Estudios 1999. Durante los dos últimos semestres, cursan el *Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I y II*, en el cual se propone “que los estudiantes integren los conocimientos adquiridos acerca de los diversos campos disciplinarios de la educación secundaria (...) y analicen las experiencias y resultados obtenidos durante el trabajo docente, con el fin de continuar desarrollando las habilidades de reflexión, análisis y argumentación como medios para mejorar su desempeño docente; (SEP, 2001, pág. 27).

Además de esto, realizan prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo, es decir, asisten a una escuela telesecundaria en cinco periodos con duración de cuatro semanas cada uno, diferidos durante todo el ciclo escolar. Entre cada uno de estos periodos, asisten a la Escuela Normal a sus asesorías, donde analizan sus propias prácticas educativas, planifican las actividades académicas que llevarán a cabo y redactan su documento de titulación. En este periodo de tres semanas, es cuando se desarrolla el taller. Con este dispositivo, y mediante el ciclo reflexivo que propone John Smyth (1991), se busca conocer qué saberes profesionales manifiestan los futuros profesores de telesecundaria.

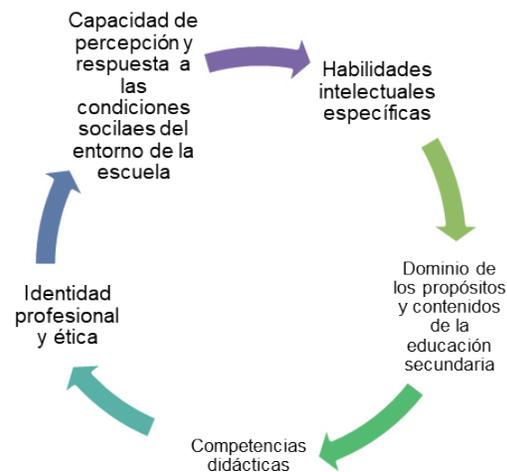
Por “dispositivo” asumimos la definición de Anijovich, Cappelletti, Mora & Sabelli (2009), esto es, como “un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción”.

¿Qué deben saber los profesores?

Los Planes y los Programas de Estudio bajo los cuales se forman y han formado los profesores dan cuenta de ello, pues buscan desarrollar conocimientos teóricos y prácticos para que, al estar frente a un grupo de estudiantes, se desempeñen de manera favorable. Existen además autores que abordan el tema, entre estos, Shulman (1987), Bromme (1988), Chevallard (1997), Porlán, Rivero & Martín (1997) y Tardif (2004). Por cuestiones de espacio retomamos los planteamientos de Shulman y Smyth.

En el Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria (SEP, 2001, pág. 9), se establecen las competencias que definen el perfil de egreso, es decir, las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que debe manifestar el nuevo docente al terminar su formación inicial. Dichas competencias se agrupan en cinco grandes campos:

Fig. 1: Perfil de egreso. Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria



De cada uno de estos campos se desprenden los rasgos que el egresado de la Escuela Normal debe poseer, a fin de desarrollarse favorablemente en las aulas como profesional de la educación. Son un total de 28 competencias que señalan los saberes que el profesor de telesecundaria debe poseer. Entre estas:

- Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.
- Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa. (SEP, 2001, pág. 10).

Como puede observarse, el Plan de Estudios precisa que la reflexión es un medio para la mejora de la práctica educativa, pues se espera que los futuros profesores, haciendo uso de sus conocimientos y experiencias, puedan generar nuevos saberes, que se exterioricen al estar frente a un grupo de estudiantes.

Lee S. Shulman es otro referente obligado en esta investigación. A él se le atribuye la idea del “conocimiento del contenido pedagógico”, pues considera que para *enseñar algo a alguien* no es suficiente conocer y dominar el contenido, sino la manera de enseñarlo.

En su artículo “Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma”, (1987), Shulman menciona que, si hubiera que organizar los conocimientos del profesor en un manual, en una enciclopedia o en algún otro tipo de formato para ordenar el saber, como mínimo incluirían:

- Conocimiento del contenido;
- Conocimiento didáctico general, especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura;
- Conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente;
- Conocimiento didáctico del contenido: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional;
- Conocimiento de los alumnos y de sus características;
- Conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y
- Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

(Shulman, 1987, pág. 11)

Para este autor, los saberes de los profesores son de naturaleza diversa, pero enfatiza cuatro principales fuentes conocimiento que considera base para la enseñanza:

1. Formación académica en la disciplina a enseñar.
2. Los materiales y el contexto del proceso educativo
3. La investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores.
4. La sabiduría que otorga la práctica misma.

Tomando como base el Plan de Estudios en el cual se forman los profesores y los aportes de Shulman, contamos con aquello que deben saber y conocer quienes se dedican a la enseñanza, pero ¿cómo obtienen dichos saberes los profesores en formación y cuáles son sus fuentes? Nuestra propuesta para dar respuesta a estas preguntas se basa en el ciclo reflexivo propuesto por Smyth.

Ciclo reflexivo de John Smyth

En el texto “Una pedagogía crítica de la práctica en el aula” (1987), este autor propone un proceso para reflexionar sobre las prácticas ocurridas en las aulas de clase basado en una serie de cuestionamientos. A este respecto señala que “como profesores podemos hacernos cargo de ciertas parcelas de nuestra vida [académica] (...) para que, en lugar de aceptar las condiciones estructurales que enmarcan nuestras vidas, reflexionemos sobre las mismas, las desafíemos y las rebatamos” (pág. 278). Para Smyth, si deseamos empezar a trabajar para cambiar las actuales condiciones, podemos recurrir a cuatro tipos de acción, con relación a la enseñanza, y que corresponden a sendas series de preguntas que debemos intentar responder en este proyecto de perfeccionamiento:

1. Descripción — ¿Qué es lo que hago?
2. Inspiración — ¿Cuál es el sentido de la enseñanza que imparto?
3. Confrontación — ¿Cómo llegué a ser de este modo?
4. Reconstrucción — ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera?

En la fase de *descripción*, se pretende que los profesores sean capaces de “narrar” por escrito (con toda la estructura lógica y temporal que se necesita para su correcto entendimiento) algún tipo de incidente crítico ocurrido en el desarrollo de sus clases. (pág. 282).

En la fase de *inspiración*, se espera que los docentes sean capaces de analizar sus propios textos, de manera individual o compartida, y descubrir lo que revelan, para luego teorizar las razones más profundas que justifican sus acciones, es decir, se busca que los docentes sean capaces de discernir lo que de habitual y establecido tiene lo que hacen, adquiriendo control y propiedad sobre lo que cuenta como conocimiento.

En la tercera fase, la *confrontación*, el trabajo se torna más complejo. Al intentar dar respuesta a la pregunta *¿cómo llegué a ser de este modo?*, se busca que los profesores adopten una posición que los haga cuestionar sus maneras de actuar y las historias que existen detrás de dichos actuare.

En esta fase Smyth plantea entre otras cuestiones que orientan a los profesores las siguientes:

- ¿Qué supuestos, valores y creencias sobre la enseñanza reflejan mis prácticas?
- ¿De dónde proceden dichas ideas?
- ¿Qué prácticas sociales reflejan esas ideas?
- ¿Qué es lo que limita mis ideas sobre lo que es posible en la enseñanza? cuestiones (pág. 285):

En la cuarta y última fase, *la reconstrucción*, se llega al punto máximo de reflexión, el cual se logra siempre y cuando vaya acompañado de una acción. Según Smyth, lo que se busca es que este proceso “nos lleve a pensar en nuestro método de enseñanza de un modo totalmente diferente” (pág. 292). En esta fase se espera que el docente, después de pensar en sus prácticas educativas, en sus aciertos y desaciertos, busque otras alternativas de acción, basadas en lo aprendido en la teoría y en la experiencia diaria. Al terminar su proceso de reflexión, el profesor modifica sus estructuras, y de este modo sus actúes, le da sentido a la teoría educativa y es capaz, además, de tomar un papel activo en su proceso de enseñanza.

Pues bien, tomando como base estas fases, se realizó en cada uno de los momentos destinados al *Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente* el ciclo reflexivo propuesto por Smyth. Por cuestiones de espacio se relatan los resultados de la primera aplicación, y se realiza una reflexión de lo manifestado por los docentes en formación.

Para la recolección y análisis de datos, se utilizaron grabaciones en audio de las sesiones del taller, que después de ser transcritas, se codificaron para establecer clasificaciones acerca de los saberes manifestados por los futuros profesores y de este modo realizar una interpretación inicial. Asimismo, se utilizó un diario de observaciones, en el cual los participantes del taller (docente y estudiantes), realizaron anotaciones de las actividades del taller y de la práctica docente de los alumnos en la escuela telesecundaria para establecer objetos de reflexión.

Los saberes analizados aquí expuestos son producto del objeto de reflexión *la planificación didáctica y su relación con las prácticas de enseñanza*, propuesto por los seis estudiantes participantes en el dispositivo, ya que “*el proceso de planificación didáctica ayuda a prever lo sucedido en el salón de clases al momento de realizar el trabajo docente y es un elemento fundamental para tener una práctica educativa exitosa*”. Basados en las reflexiones generadas en el taller, se presentan los saberes logrados por estos futuros profesores de telesecundaria.

Resultados preliminares

Los participantes manifestaron que el Ciclo Reflexivo promueve la modificación y adecuación de visiones y conductas con respecto a la enseñanza y al aprendizaje, ya que les permite observarse y analizarse a sí mismos y a su trabajo como educadores. En la fase uno del ciclo, los estudiantes manifestaron como problema que “*la planificación didáctica difícilmente se sigue a cabalidad cuando se está frente a grupo, pues existen diferentes factores que la modifican, y aunque el docente trate de seguir lo planeado, a veces las situaciones se salen de sus manos*”. A partir del problema planteado realizaron las fases propuestas por Smyth, cuyos saberes logrados se clasificaron de la siguiente manera:

Saberes académicos sobre la planificación didáctica

Al inicio del taller, los estudiantes manifestaron los siguientes saberes teóricos sobre la planificación didáctica, producto del análisis e interpretación de textos y otros dispositivos abordados en las aulas de la Escuela Normal:

“La planificación didáctica es una serie de actividades secuencias, articuladas, intencionadas y evaluables que buscan cumplir con un propósito específico y un aprendizaje esperado.” (Y).

“La planificación permite a los docentes el tener una visión panorámica previa de su clase, del propósito que se persigue y de los materiales a utilizar y los tiempos requeridos para lograrlo.” (C).

“La planificación didáctica es un proceso mental realizado por el docente, el cual permite el logro de los propósitos educativos, tomando como base al estudiante como centro del proceso de enseñanza.” (M).

Saberes de la experiencia sobre la flexibilidad de la planificación didáctica

Durante el desarrollo de las fases del Ciclo Reflexivo, los estudiantes manifestaron lo que la experiencia les ha enseñado con respecto a la planificación didáctica, enfatizando su carácter abierto y flexible al señalar que:

“Al momento de aplicar la planificación diseñada, existen factores que hacen necesarias algunas modificaciones, como las características de los estudiantes, sus gustos e intereses, la motivación que presenten por las actividades e incluso hasta la hora del día en que se pretende aplicar la planificación.” (A).

“La planificación debe ser flexible, pues para lograr todo lo que se pretende realizar es necesario tomar en cuenta las características de los alumnos que, como seres humanos, son cambiantes. Se necesita tomar en cuenta también los imprevistos, los materiales, los tiempos, en fin, elementos que no siempre podemos controlar.” (J).

“Al momento de planificar, debemos tratar de cubrir todos los imprevistos que puedan suceder, asegurándonos de contar con los materiales y recursos necesarios. Aún así, en la práctica, las cosas en ocasiones son diferentes, por lo que hay que modificar nuestra planificación, sin dejar de lado el enfoque y los propósitos de la asignatura con la que estamos trabajando.” (G).

Como puede verse, los estudiantes poseen conocimientos teóricos con respecto a la planificación didáctica, los cuales se enriquecen con los conocimientos adquiridos en la experiencia de “dar clases”. Con esto se reafirman las ideas plasmadas por Shulman (1987) acerca de las principales fuentes de conocimiento de los profesores.

Saberes académicos sobre la enseñanza

En la fase inicial de análisis -entre la planificación didáctica y las prácticas de enseñanza-, los estudiantes manifestaron sus ideas acerca de lo que significa enseñar, mostrando nuevamente sus conocimientos teóricos:

“La enseñanza es un proceso mediante el cual el docente ayuda a que los estudiantes aprendan, respetando sus ritmos y estilos, motivándolos a que sean ellos mismos [los estudiantes] quienes construyan sus propios conocimientos.” (G).

“La enseñanza es una actividad intencionada, cuyo objetivo es guiar a los estudiantes a la adquisición de un conocimiento o al desarrollo de una competencia.” (Y)

“Enseñar es establecer una serie de actividades pensadas con la intención de que los estudiantes aprendan algo, brindándoles los materiales y recursos necesarios para que sean ellos mismos quienes construyan y desarrollen sus conocimientos y habilidades.” (J).

Los conocimientos de los estudiantes acerca de la enseñanza están basados en el paradigma constructivista que ha estado presente a lo largo de su proceso de formación inicial.

Saberes de la experiencia sobre el trabajo docente

Con respecto a los saberes de la experiencia como profesores practicantes, expresaron las siguientes ideas con respecto al proceso de enseñanza:

“Existen prácticas de enseñanza tradicionales que no favorecen el aprendizaje de los estudiantes, como contestar el libro de texto, ya que esa actividad es la principal en las aulas de telesecundaria, o transcribir lecciones del libro de texto al cuaderno de apuntes, o la traducción de lecciones en la asignatura de inglés.” (Y).

“El estilo de enseñanza de los profesores debe tomar en cuenta las características de los alumnos que atiende, su edad e incluso el contexto en el que viven, ya que todo eso influye para el triunfo o fracaso de las actividades que se llevan planeadas [...] Si tomamos en cuenta a nuestros estudiantes, sus estilos de aprendizaje e incluso sus emociones y sentimientos, la enseñanza dará mejores frutos.” (C).

Saberes de la experiencia sobre el aprendizaje de los estudiantes

Al hablar de la enseñanza durante el transcurso de las fases, fue inevitable referirse al aprendizaje en los siguientes términos:

“Existen diferencias en el estilo y ritmo de aprendizaje de los estudiantes, hay quienes aprender más fácilmente y más rápido que otros, lo que hace que el trabajo con los alumnos no sea lineal ni homogéneo.” (A).

“En algunas ocasiones, existen estudiantes que requiere de una atención personalizada, trabajo que demanda tiempo, esfuerzo y planificación extra por parte del profesor”. (Y).

Al concluir la primera aplicación del Ciclo Reflexivo, los participantes plantearon “huecos en su formación”, o “problemas” los cuales fueron abordados en posteriores Ciclos Reflexivos. Dichos problemas fueron:

- El dominio de los contenidos (qué enseñar).
- Cómo enseñar los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).
- La evaluación educativa, estrategias e instrumentos.
- La reflexión en la acción y sobre la acción, su uso y herramientas.

Conclusiones

El Ciclo Reflexivo propuesto por Smyth ha permitido a los futuros profesores de telesecundaria ser partícipes activos en su proceso de formación como enseñantes. Analizar sus propias ideas sobre la docencia y la manera en que las ponen en práctica, así como dar sentido a su actuación y preguntarse qué supuestos y creencias ponen en juego para “hacer las cosas de otra manera” y mejorarlas, les ha permitido cuestionar y replantear sus ideas acerca de lo que debe saber y hacer un profesor.

Con respecto a la planificación didáctica, afirman que, si bien contribuye a prever las estrategias de enseñanza, los materiales y recursos a utilizar y el tiempo destinado a cada una de las actividades, existen factores que modifican lo planeado, ya sea por las características de los estudiantes o condiciones institucionales o contextuales, lo que implica que la planificación didáctica sea flexible y abierta.

Concuerdan que la planificación es fundamental en la práctica educativa, pero deben *poseer la capacidad* de adecuar o rediseñar las actividades previstas, sin excluir los enfoques y propósitos de las asignaturas, así como los aprendizajes esperados y las teorías educativas. Coinciden en la necesidad de que los docentes conozcan el contenido a abordar y la didáctica para hacerlo, de acuerdo al enfoque y los propósitos de la asignatura.

Con respecto a la enseñanza y al aprendizaje, la conjunción de saberes teóricos y prácticos adquiridos generan un saber profesional, pues afirman que la enseñanza es un proceso cuyo principal objetivo es ayudar a que los estudiantes aprendan (conocimiento teórico), pero tomando en cuenta características físicas, cognitivas, socioafectivas y contextuales de los sujetos que aprenden para que la enseñanza rinda frutos (conocimiento experiencial). Sobre el aprendizaje concuerdan que existen diferentes ritmos y estilos que no deben soslayarse al momento de diseñar la planificación didáctica.

Hasta el momento, el Ciclo Reflexivo ha contribuido a que los futuros profesores de telesecundaria se vean a sí mismos como sujetos de formación y en formación, y que tomen conciencia del papel activo que tienen en su propio proceso formativo.

Referencias

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores, en *Enseñanza de las Ciencias* (trad.), Institut für Didaktik der Mathematik. Universität Bielefeld (recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/38991225.pdf>)
- Cerecero, Ingrid E. (2016). *Teorización de los procesos de resignificación de la práctica educativa del docente de lenguas* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Barcelona: Ed. Aique.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. España: Paidós
- Domingo-Roget, Á. (2008). *La Práctica Reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo* (Tesis doctoral). Barcelona.
- Porlán, Rivero & Martín, (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos, en *Investigación Didáctica*, pp. 155 – 171.
- Schön, D. A. (1987). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- SEP. (2001). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos Básicos*. México.
- Shulman, L. (1987). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. en *Harvard Educational Review*, pp. 1-22 (recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>)
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de educación* núm. 294. Pp. 275 – 300 (recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre294/re29414.pdf?documentId=0901e72b813577db>)
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.