

Formas de enseñar que favorecen en mis estudiantes la reflexión en torno a cómo brindar en la primera infancia experiencia de enseñanza potenciadoras de aprendizaje: una mirada desde mi práctica docente

E. Piedad Cabrera-Murcia¹  

Camila Silva Salinas²  

Solange Gorichon Gálvez¹  

¹ Universidad Alberto Hurtado, Chile; ² Universidad Academia Humanismo Cristiano, Chile

Resumen. En este artículo, compartimos el viaje colectivo que como amigas críticas realizamos sobre nuestras actuaciones en la enseñanza como formadoras de futuras formadoras en Educación Parvularia. Reflexionamos en éste, sobre la necesidad de pensar en *¿cómo se aprende a enseñar?* y *¿cómo se enseña a enseñar?*, convencidas de que poner en marcha esta reflexión nos permitirá seguir cuestionando nuestro quehacer y mejorar nuestras prácticas pedagógicas, así como contribuir a enriquecer los procesos reflexivos de las futuras educadoras de párvulos en relación a los procesos de aprender y de enseñar a aprender. Discutimos nuestras tensiones, dificultades y dilemas, intentamos situarlos, para construir finalmente un mapa que representara este viaje; dándole nombre a aquello que vivimos y que no siempre somos conscientes del efecto que produce en nosotras mismas, y en el aprendizaje de las estudiantes.

Palabras clave: self-study; formación inicial docente; reflexión docente; comunidad profesional de aprendizaje.

Formas de ensinar que favorecem a reflexão nos meus alunos sobre como oferecer experiências de ensino potencializadoras de aprendizagem na primeira infância: um olhar a partir da minha prática docente

Resumo. Neste artigo, compartilhamos a viagem coletiva que realizamos como amigas críticas sobre as nossas ações no ensino como formadoras de futuras formadoras em Educação Infantil (Pré-escolar). Refletimos sobre a necessidade de pensar em *“como se aprende a ensinar?”* e *“como se ensina a ensinar?”*, convencidas de que esta reflexão nos permitirá seguir questionando o nosso trabalho e melhorando as nossas práticas pedagógicas, além de contribuir para o enriquecimento dos processos de reflexão das futuras educadoras de crianças em fase pré-escolar relacionados com os processos de aprender e de ensinar a aprender. Discutimos as nossas tensões, dificuldades e dilemas, tentamos situá-los, para finalmente construir um mapa representativo desta viagem; dando nome a aquilo que vivemos e que nem sempre somos conscientes do efeito produzido em nós mesmas e na aprendizagem das alunas.

Palavras-chave: self-study; formação inicial docente; reflexão docente; comunidade profissional de aprendizagem.

Ways of teaching that encourage my students to reflect on how to offer in early childhood teaching experiences that enhance learning: a view from my teaching practice

Abstract. In this article, we share the collective journey that as critical friends we made about our actions in teaching and training future preschool teachers. Convinced that setting this reflection in motion will allow us to continue questioning our work and to improve our pedagogical practices, as well as to contribute to enriching the reflective processes of the future preschool teachers in relation to the processes of learning and teaching to learn. We discussed about our tensions, difficulties and dilemmas. We tried to discuss about them, to finally build a map that could represent this journey; giving a name to what we experienced realizing that we are not always aware of the effect it produces in ourselves, and in our students' learning.

Keywords: self-study; initial teacher training; teacher reflection; professional learning community.

1. Introducción

Como formadoras de educadoras de párvulos, en dos universidades en Santiago de Chile, emprendimos un viaje reflexivo al interior de nuestros espacios de enseñanza, teniendo como objeto las propias prácticas pedagógicas. El propósito de esta travesía, fue develar –conjuntamente– cómo desde nuestras formas de enseñar favorecemos en las estudiantes su reflexión en torno al diseño de ambientes de enseñanza que potencien aprendizajes significativos en la primera infancia.

En nuestro ejercicio docente, como formadoras de futuras educadoras en primera infancia, reconocemos la importancia de establecer redes colaborativas con amigos críticos con quienes podamos reflexionar sobre las propias prácticas pedagógicas. Por ello, desde esta premisa compartida, vimos que el Self Study –como una forma de investigación profesional– nos permitía recoger evidencias para entender, evaluar y monitorear nuestra acción pedagógica.

Piedad, Solange y Camila, nos acompañamos en este viaje, como amigas críticas, compartiendo la necesidad de pensar –desde nuestro rol de formadoras de formadores– sobre *¿cómo se aprende a enseñar?* y *¿cómo se enseña a enseñar?* Pensamos que, si como formadores somos conscientes de estas preguntas, entonces nuestros estudiantes estarán expuestos a formas particulares de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que probablemente implementarán cuando realicen su ejercicio docente. Si han aprendido desde la reproducción de conocimientos, es posible que diseñen ambientes de enseñanza-aprendizaje con esta misma lógica. Si, por el contrario, han aprendido desde formas de enseñar que movilizan sus conocimientos, habilidades y actitudes, es probable que reflexionen sobre la importancia de generar este tipo de ambientes de aprendizaje en primera infancia.

Para nosotras, el aprendizaje es un proceso activo. Los estudiantes universitarios no sólo aprenden conocimientos, sino que, además, habilidades y actitudes, tanto como sus posibilidades de uso. Aprendizajes en contexto que se reconstruyen y reformulan en interacción. Concebir el aprendizaje de esta manera implica, para nosotras, concebir la enseñanza como un “espacio de aprendizaje activo”. En este, nuestras actuaciones de enseñanza nos reportan oportunidades para aprender en relación a cómo enseñamos y a nuestros estudiantes, conocimientos de su profesión y formas de abordar la enseñanza que potencien aprendizajes significativos en la primera infancia.

Iniciamos nuestro self study colaborativo, en los primeros años de formación universitaria y, en actividades curriculares que tocan de manera directa el tema objeto de reflexión en este estudio:

- a) Piedad, aproximando a las estudiantes en su curso a entender cómo ellas aprenden, cómo se enseña actualmente en los jardines infantiles y cómo se espera que aprendan los niños en la primera infancia.
- b) Solange, apoyando a las estudiantes en la comprensión del proceso mismo de aprender de los párvulos, las condiciones que facilitan su aprendizaje y el rol mediador que cumplen.
- c) Camila, orientando en su curso a que las futuras educadoras asuman la construcción de propuestas pedagógicas para enseñar a comprender el mundo natural y social que rodea a los niños, integrando saberes disciplinarios y pedagógicos.

La pregunta central que nos ha movilizado en esta travesía ha sido: ¿De qué manera las formas de enseñar usadas en mi práctica docente, favorecen en mis estudiantes la reflexión en torno a cómo propiciar experiencias potenciadoras de aprendizajes significativos en primera infancia? De esta, se derivan tres más que orientan nuestro estudio:

1. ¿Cuáles son los supuestos teóricos, epistemológicos que sustentan mi forma de enseñar?
2. ¿De qué manera las actividades de enseñanza y de evaluación planteadas desde mi práctica docente, permiten que los/as estudiantes reconozcan la importancia de generar espacios y experiencias que potencien aprendizajes en niños de 0 a 6 años?
3. ¿De qué manera mis acciones pedagógicas son facilitadoras u obstaculizadoras de procesos reflexivos en las estudiantes en torno a cómo se aprende y se enseña a niños entre 0 y 6 años?

2. Recolección de datos

Los datos se recogieron durante un año académico, julio 2017 - 2018, a partir de la reflexión continua de nuestra práctica pedagógica realizada en actividades curriculares impartidas a estudiantes que cursaban I, II y III año de Educación Parvularia. Los encuentros semanales durante este periodo, nos llevaron a un proceso reflexivo recursivo sobre nuestra identidad docente y nuestra práctica pedagógica actual.

Compartir nuestra [autobiografía](#) se convirtió en la primera fuente de información para establecer vínculos como amigas críticas y reconocer nuestras propias identidades docentes. Nuestro paso como docentes en el

nivel inicial y comunitario; el interés por la infancia; por cómo acompañamos los procesos reflexivos de nuestras estudiantes en relación a sus prácticas pedagógicas; la búsqueda de formas de hacer de nuestra praxis un espacio reflexivo, se constituyeron en lentes comunes para abordar este viaje.

Los **registros de los encuentros** que tuvimos fueron otra fuente de análisis y reflexión. Re-visitamos nuestra práctica pedagógica como un espacio de reflexión y de investigación conjunta. Nos preguntamos sobre nuestro rol de mediadoras y modeladoras de formas de enseñar en la formación inicial, e intentamos conectar este viaje comprensivo con procesos históricos, sociales y educativos con miras a aportar en las trayectorias formativas ciudadanas más democráticas.

Las evidencias recogidas desde los estudiantes, también se constituyeron en pieza clave para dar sustento a nuestros procesos reflexivos. Recogimos sus discursos a través de **entrevistas grupales, reflexiones de trabajos en sala, producciones escritas y evaluaciones del desempeño de las docentes**. Contrastar nuestros puntos de vista con los de nuestras estudiantes permitió conocer la manera en que ellas evalúan el impacto de nuestras prácticas docentes en sus procesos formativos, buscando reconocer posibles cambios sobre las formas de aprender y de enseñar en educación inicial.

78

Observando este proceso en retrospectiva, sabemos que al entender esta experiencia de aprendizaje colaborativa, nuestras “mochilas” iban cargadas no sólo de saberes, sino también de experiencias personales, trayectorias formativas y laborales que han trazado nuestro ser docente, y de preguntas y desafíos en torno a nuestro quehacer. Bajo el mismo paraguas, la educación en primera infancia y, desde tres formaciones iniciales distintas: Educación Parvularia, Educación Especial y Educación Media, nos adentramos en este viaje con la convicción de transformarlo en una experiencia reflexiva profunda y significativa que impactara a nuestras estudiantes.

3. Hallazgos

Es importante señalar que durante la etapa de análisis nos dimos cuenta que estábamos focalizándonos en nuestros relatos, pero que para dar respuesta a los objetivos de este estudio era necesario dar mayor centralidad a las voces de nuestras estudiantes, confiando en que sus puntos de vista nos permitirían iluminar nuestras propias prácticas. De esta manera, emprendimos un proceso de reorganización de los resultados, buscando conectar sus voces

con las preguntas de este estudio. Es así como los dilemas que iban surgiendo en nuestras reflexiones grupales, los íbamos incorporando en nuestras aulas con el propósito de develar la voz de las estudiantes.

Presentamos nuestro viaje, con cinco puntos de encuentro a los que llegamos como amigas críticas:

3.1 *¿Para qué enseñamos? Nuestra finalidad de la enseñanza*

Nuestra primera aproximación para dar cuenta de **cómo se aprende a enseñar** y, cómo *se enseña a enseñar*, partió por la identificación de puntos clave de nuestra autobiografía que responden a estas preguntas. Por medio de la escritura, lectura y conversación en torno a nuestra autobiografía pedagógica, nos dimos cuenta que todas habíamos tenido experiencias y/o profesores que nos permitieron entender la importancia de reconocer el propósito que se persigue cuando se quiere formar a un otro. Es decir, el *para qué*.

Nuestras historias personales aparecieron:

[...] por ocho años estuve viajando al menos dos veces al año a Pedregoso, primero realizando entrevistas para reconstruir la historia de la comunidad, luego realizando talleres con niños y las familias, y finalmente sólo por amor a los vínculos que había construido con una familia de la comunidad, a quienes considero, hasta hoy y quizás por siempre, mi propia familia. Allí entendí la realidad educativa de los niños pehuenche; vi como la pérdida del mapudungun tenía directa relación con una decisión familiar de enseñar a los niños a hablar castellano para que no fueran discriminados, y también lo importante que puede ser la escuela en un lugar donde no existe otro espacio público. (Camila).

De pequeña, acompañaba a mi mamá a su trabajo. Ella fue profesora de una escuela básica y enseñó durante mucho tiempo a leer y escribir. Recuerdo que me fascinaba verla, con tanta pasión y entusiasmo entregar lo que ella sabía a sus niños. Una situación particular marcó mucho mi trayectoria formativa. En su sala, ese año había un niño sordo. En esa época, en Colombia, no se hablaba mucho de educación especial y mucho menos de profesores con formación en estos temas. La vi, prepararse para poder entregarle a él la posibilidad de descubrir el mundo de la lectura y la escritura como lo hacía con los otros niños. De ensayar estrategias para lograr que él participara y se entusiasmara, de involucrar a la mamá del pequeño. Desde sentarlo cerca de ella, hasta poner tareas individuales y dedicar tiempos en su sala a trabajar con él, mientras los otros hacían trabajos autónomos. Esta experiencia marcó mucho, desde muy pequeña, mis deseos de poder acompañar a otros en su proceso de aprender. (Piedad)

Mi ida a Puerto Montt me cambió la mirada, y por qué no decir, un antes y un después. Partí en la búsqueda de “servir” en espacio que se necesitaran...pero terminé sintiendo que el cambiar el mundo significaba que me implicara con los otros, aprender a escuchar y vivir y amar a los otros a partir de la diferencia. Ya no fui la misma después del trabajo en la escuela “techo para todos” y el trabajo en población...Aprendí a vivir con lo que tenía y a ser feliz. No podía transformar el mundo desde fuera” ... “En la mañana trabaja en la escuela y en la tarde con madres del campamento y de mis niños. Siempre trataba de entender qué pasaba en el corazón y la cabeza de los otros, y el cómo aprendían. Me pasé haciendo preguntas acerca del aprender y cómo ayudar a ello... (Solange)

Evocar estas experiencias y compartirlas, nos permitió construir un espacio formativo aun cuando no hubiésemos compartido el espacio geográfico. Volver a ellas por medio del recuerdo nos facilitó conectar nuestra formación profesional con compromisos sociales y éticos que estaban relacionados con nuestro trabajo como docentes. Conectando estas primeras experiencias con el ahora, surgió el primer cuestionamiento: ¿para qué estamos formando? Desde esta pregunta, no sólo emergen nuestras tensiones sobre cómo enseñar a enseñar, sino nos hace tomar aún más conciencia del rol modelador que ejercen nuestras prácticas pedagógicas universitarias en nuestras estudiantes, pues consideramos que la forma como abordamos nuestra enseñanza es probablemente la forma como ellas abordarán su futuro campo laboral.

80

Fuimos articulando nuestros hallazgos no como verdades definitivas, sino como tensiones que deben ser constantemente discutidas:

3.1.1 ¿Enseñar conocimientos v/s enseñar a reflexionar en base a conocimientos?

Esta pregunta surgió frente a interpelaciones que nos hicimos en relación a qué queremos enseñar y qué queremos que se aprenda, cómo se aprende y cómo se enseña en Educación Parvularia, pues nos dábamos cuenta que en nuestras aulas la construcción de espacios de aprendizaje significativos y transferibles a otros contextos, se veía interferida por la fuerte presencia de una cultura escolar tradicional en la experiencia de las estudiantes, acostumbradas a una lógica de prácticas de transmisión de conocimiento y no de construcción de sentidos y significados. Buscamos entonces compartir las estrategias metodológicas que, desde nuestro ejercicio docente, creíamos que potenciaban el aprender significativamente. Es así que aquellas estrategias que fueron implementadas guardaron similitud con las reportadas por las estudiantes.

El conectar conocimientos declarativos con experiencias de aprendizaje reales en establecimientos educativos, favoreció en las estudiantes la reflexión y construcción de un cuerpo de conocimientos que sustentara los análisis que realizan sobre su futuro ejercicio docente:

Considerando la actividad planteada, este enfoque de la ciencia humanística tampoco se puede ver dentro de la actividad debido, nuevamente, al papel que toman los niños dentro de esta misma. Ya que la ciencia humanística, como se explica en el texto “Más allá de las ciencias...” toma como centro a los estudiantes y al desarrollo de su identidad cultural y personal, tratando de motivar su participación dentro de la ciudadanía, es por esto que para esta actividad se le podría entregar un valor más importante a los tipos de semillas que utilizarán los niños e investigar su relevancia para nuestra cultura e historia (...) (Retroalimentación al trabajo de otra compañera, estudiante en clase Camila).

Brindar instancias de reflexión sobre las distintas concepciones de la educación, por ejemplo, permitió a las estudiantes cuestionar las prácticas de enseñanza instaladas en el sistema escolar y el rol que deben desempeñar para “realizar cambios” en el aula y la comunidad, enfatizando que éste debe provenir de ellas mismas:

La educadora de párvulos debe preparar el camino de los niños para que estos puedan formar sus propios intereses, para que sean capaces de ser independientes, el trabajo de ser responsables y constantes, con el entorno, con la enseñanza y no sólo inculcar todo esto a los niños, sino también transmitirlo a los demás individuos de la comunidad (estudiante, clase Solange)

81

Desde esta tensión, reconocemos que para fortalecer el aprendizaje de conocimientos pedagógicos y disciplinarios ofreciendo instancias reflexivas permitió que las estudiantes avanzaran en la desnaturalización de esos saberes, en tanto verdades, y de su vinculación con los contextos educativos complejos y diversos en los que participan las educadoras, los niños y las niñas.

3.1.2 ¿Enseñar considerando la voz de las estudiantes v/s la pasividad de las estudiantes?

Coincidimos en la tensión que producía en algunas estudiantes nuestras formas de enseñar vinculadas a una forma de participación dialógica que considera como condición sus voces. Esta dificultad nos mostró que no compartir los supuestos epistemológicos en torno a lo que significa enseñar y aprender al interior del aula, podía tornarse en una dificultad para enseñar. Para nosotras, posicionadas desde un paradigma socioconstructivista, era evidente la importancia de generar espacios en los que se les otorgue a las

estudiantes autonomía en la construcción de sus aprendizajes, del sentido de lo que están aprendiendo de manera colectiva. Por ello, la búsqueda de metodologías activas o participativas se transformó en un desafío constante en nuestro quehacer. Al compartir estas metodologías y buscar aquellas que dieran más sentido a nuestras estudiantes reconocíamos que no existen “fórmulas” que aseguren el buen desarrollo de una actividad o el involucramiento activo de todas las estudiantes.

Leyendo las reflexiones, evaluaciones y comentarios de nuestras estudiantes, podemos reconocer elementos de nuestras prácticas docentes que promueven su participación y generan aprendizajes significativos:

(E2): Yo creo que hay que romper eso de que el profesor está sobre el estudiante

(E4): Yo creo que es dejar de verlo como autoridad

(E): ¿cómo no me vieron con autoridad? ¿Por qué? ¿Qué cosas pasaron, que acciones?

(E2): Yo creo que como siempre usted hablaba en clase, siempre había interacción con el estudiante, y usted misma complementaba lo que decía él estudiante y así nos llevábamos, o sea hay profesores que hablan y hablan y el alumno queda como atrás. (Focus 1, estudiante, clase Piedad)

La metodología que utilizaba, pues brindaba la oportunidad de reflexión, en vez de solamente entregar los conocimientos. (Evaluación docente, estudiante, clase Solange)

82

La metodología, por tanto, es un elemento significativo para las estudiantes. Si bien ellas reconocieron prácticas que facilitaban la participación y la reflexión, al contrastar estas respuestas con nuestras observaciones -que nos indicaban que no siempre lográbamos un proceso óptimo-, reconocemos la necesidad de seguir construyendo propuestas para favorecer su involucramiento. Sin duda, conversar como amigas críticas acerca de lo que hacíamos, nos permitió intercambiar metodologías y experiencias que durante el año empezamos a implementar.

3.1.3 ¿Enseñar desde lo teórico a lo práctico v/s enseñar desde lo práctico conectando con lo teórico?

Nos preguntábamos desde dónde estamos construyendo nuestras clases, ¿enseñamos desde la teoría? ¿por qué nuestras estudiantes viven teoría y práctica como procesos desconectados? ¿qué oportunidades damos para que conecten su práctica con la teoría? Consideramos que las estudiantes no pueden valorar los aprendizajes significativos, conectados entre sí y aplicables al “mundo real”, si solo se les presenta esta conexión de forma declarativa.

Coincidimos que aprender requiere conectar situaciones de aprendizaje significativas y reales, que puedan sustentarse en las teorías revisadas y ser transformadas de acuerdo a las particularidades de cada contexto educativo. Si estos dos elementos caminan en carriles opuestos, reproducimos formas de enseñar parceladas, contradictorias y probablemente, poco trascendentes. Creemos que enseñar favoreciendo espacios de conexión entre lo teórico y lo práctico les permite a las estudiantes reflexionar sobre cómo debiese ser su rol:

Yo creo que lo que me pasó a mí también con el curso es que yo he estado en distintos jardines, como que he visto distintas metodologías que usan para enseñar y una igual queda como impactada porque una ve como el modelo ideal de educación y muchas veces una no lo ve reflejado en los mismos jardines, entonces eso también te muestra como una propia concepción de lo que una quiere cambiar dentro, de como una quiere ir a educar a otras personas (Focus 1, estudiante, clase Piedad)

Constatamos que el equilibrio entre teoría y práctica no proviene, nuevamente, de fórmulas preconcebidas, sino como resultado del proceso reflexivo que debe acompañar a toda práctica educativa que busque la transformación de las maneras de comprender el mundo.

3.1.4 ¿Enseñar desde prácticas solamente individuales v/s Enseñar incorporando prácticas colaborativas?

Para nosotras, aprender es participar en prácticas individuales como colectivas. Creemos que si aprendemos con otros, en el campo profesional aprenderemos a trabajar colaborativamente. Por ello, si la forma de abordar nuestra enseñanza perpetúa solo modelos individuales, las futuras educadoras están aprendiendo estas formas de enseñar como válidas. ¿No es poco coherente, perpetuar estas formas de enseñar en la sala de clases, si lo que vemos en la vida cotidiana es la necesidad de un otro para construir, para aprender?

Reconocemos que hay una tensión entre un discurso docente a favor de lo colaborativo y de la participación, y el desarrollo de prácticas individuales, competitivas y orientadas al logro de notas o resultados específicos. Como docentes hemos tenido dificultades para desarrollar actividades grupales, en especial si no se involucran calificaciones, ya sea por el desinterés de las estudiantes, o por la coexistencia de una cultura de trabajo individual. Sin embargo, frente a esta tensión, emergen las voces de las estudiantes que reconocen la apuesta que implementamos por métodos participativos y dialógicos:

El aprendizaje colectivo es un beneficio en la manera de aprender de cada estudiante, ya que, a través de este, se pueden complementar, debido a que quien sabe menos se apropia de los conocimientos del que sabe más, transformando como hemos dicho a lo largo de este informe, su aprendizaje. (Conclusión trabajo grupal, clase Piedad).

Considero fundamental las conversaciones en clases, las que permitan “pensar en voz alta” sobre la posibilidad de descubrir en conjunto, y concretamente me hace sentir libertad, en comparación a otras clases (estudiantes, clase Solange)

Reconocer las voces de las estudiantes es un ejercicio que requirió la construcción deliberada de relaciones recíprocas que favorecieran la interacción y construcción colectiva de lo que se quiere enseñar y aprender, como también, permitió que ellas asumieran un rol activo en la construcción de sus aprendizajes e identidades profesionales, y visualizaran sus propias dificultades y avances personales.

3.1.5 *¿Dar por supuesto qué es aprender y qué es enseñar v/s Reflexionar sobre qué es aprender y qué es enseñar?*

84

Finalmente, nuestro ejercicio reflexivo nos llevó a cuestionarnos sobre cómo nuestra práctica docente abría en nuestras estudiantes ventanas de oportunidades para comprender y construir formas de entender el aprender y el enseñar. Consideramos que en educación es necesario brindar espacios de reflexión con respecto a estos dos procesos complejos de entender y construir. Pensar cuán relevantes son en la construcción del ser docente, les permitirá a las futuras formadoras diseñar ambientes de aprendizaje significativos para niños en educación inicial.

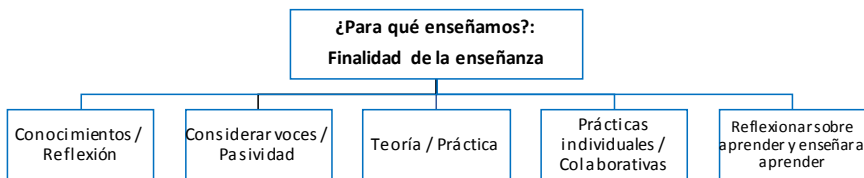
En nuestro caso, vimos como las estudiantes se acercaban a un primer escalón, que consideramos clave en su formación.

He aprendido que quiero ser una educadora consciente de las realidades de los niños, quiero ahora aprender siempre de todo, no cerrar mi pensamiento a nuevas formas de aprendizaje que puedan ser mejores para formar seres integrales. Quiero tener en cuenta todo lo necesario para que los niños se puedan desarrollar bien en su medio (estudiante, clase Solange)

Anhelamos que nuestras formas de enseñar en el aula movilicen a las estudiantes a pensar prácticas distintas, alejadas de reproducciones literales o visiones pragmáticas del proceso. Creemos que nuestras estudiantes van en camino de esta construcción cuando piensan críticamente y recursivamente en los procesos de enseñar y de aprender y los aplican en una situación de aprendizaje particular.

Antes pensaba que la enseñanza era enseñar al pie de la letra los contenidos presentados, era depositar conocimientos en el educando sin darle la posibilidad de crear, de descubrir. Una enseñanza estricta y regida por la jerarquía donde el profesor es el centro de atención. Ahora pienso que enseñar es compartir el conocimiento, y entregar las herramientas adecuadas para que cada educando sea capaz de construir su pensamiento, sus conocimientos acordes a sus etapas. Una enseñanza más compartida, donde el educando es el centro (estudiante, clase Piedad).

El siguiente gráfico señala las cinco tensiones que, como amigas críticas, reconocimos al revisar nuestros primeros encuentros, en torno a la pregunta “¿Para qué enseñamos?”. Al finalizar este primer tramo, nuestras inquietudes sobre cómo se enseña a enseñar nos recuerdan que estas no son verdades definitivas, sino elementos claves que deben ser constantemente discutidos:



3.2 ¿Desde qué supuestos enseñamos? Nuestro punto de encuentro

Las prácticas docentes responden a una determinada visión epistemológica, que está teñida de las experiencias vitales y fundamentada en cómo concebimos a la persona, su desarrollo, y a la sociedad en general.

Como amigas críticas, nos dimos cuenta que nuestras acciones se fundamentan en concepciones que hemos ido construyendo a lo largo de la profesión y se han traducido en las prácticas de enseñanza e interacciones educativas que desarrollamos. Al reconocer que un aspecto fundamental en la construcción de nuestra identidad pedagógica es la pregunta del *para qué enseñar*, develamos nuestras intencionalidades sobre qué es aquello que nos moviliza cuando enseñamos, qué queremos alcanzar al formar educadoras de párvulos, reconociendo similitudes en este proceso reflexivo, las que expresamos en cuatro principios claves desde el rol como formadoras de futuras formadoras:

3.2.1 Favorecer la construcción de marcos interpretativos que permitan a las educadoras en formación entender mejor a la sociedad y, en especial, a los niños en sociedad.

Creemos que, a futuro, durante su desempeño profesional, las estudiantes podrán proponer, diseñar e implementar experiencias de aprendizaje complejas, significativas y contextualizadas, que consideren la diversidad sociocultural de los entornos educativos. Nuestra aproximación a los datos, nos permitió identificar este principio, también en las voces de las estudiantes:

Aprendí sobre la necesidad del pensamiento complejo, fue lo que más me quedó grabado [...] También, sobre los principios del conocimiento pertinente, ya que se piensa en la educación del futuro y esto, requiere tomar en consideración cómo nos enfrentamos a la educación actualmente...
(Autoevaluación, estudiante B, clase Camila)

En este caso, se puede apreciar que la estudiante proyecta su aprendizaje más allá del contexto evaluativo, reconociendo “la necesidad” de incorporar el paradigma del pensamiento complejo en su práctica educativa, pero también a nivel más general, al plantearse “cómo nos enfrentamos a la educación actualmente” como sociedad. Lo anterior, nos hizo cuestionar e incorporar en nuestras prácticas como desafío la necesidad de asumir la transformación de los paradigmas con los que las estudiantes interpretan el mundo, de tal manera que puedan ser utilizados por ellas fuera de los espacios universitarios, tanto en su quehacer profesional como en su dimensión ciudadana.

86

La transformación de los paradigmas interpretativos la visualizamos como el ejercicio de “ponerse los lentes de la profesión” como formadoras, utilizando aquellos marcos interpretativos construidos desde la conjunción de lo teórico con las experiencias adquiridas. Comprendimos que debemos propiciar oportunidades para que las formadoras ejerciten esa capacidad de **leer el mundo** desde una noción amplia, que no incluye sólo textos escritos, sino la diversidad de producciones, prácticas y significados que forman parte del mundo en el que viven las educadoras y los párvulos con los que trabajarán.

A nivel pedagógico, esto se expresa en el desarrollo de propuestas que les permitan leer desde una mirada crítica, trabajar colaborativamente en sala, observar pedagógicamente a niños, trabajar con preguntas que estén imbuidas en la realidad, creando en las futuras formadoras la necesidad de desarrollar un saber reflexivo que irá alimentando sus marcos interpretativos, su forma de aprender y, por ende, su forma de enseñar a aprender.

3.2.2 Reconocer la centralidad de niñas y niños en el proceso educativo como forma de practicar el enfoque de derechos

Un segundo principio, fundamental en nuestras prácticas pedagógicas, es reconocer el rol protagónico de quien aprende, visualizándolos como personas capaces de transformar los espacios educativos en los que participen. Este foco, es evidente en las reflexiones de las estudiantes, cuando sin nombrar el “enfoque de derechos” dan cuenta de la centralidad infantil en su trabajo:

Mi rol como educadora es fundamental para el desarrollo del niño, la familia y de la sociedad. Está en mi realizar un cambio (estudiante, clase Piedad)

Que cada niño aprende de diferente forma y que el educador debe ayudar a este aprendizaje dándole las herramientas necesarias (estudiante, clase Solange)

Este principio, explicita una comprensión compartida de la docencia como un ejercicio constante de actualización, autoevaluación y reflexión colectiva sobre los procesos que involucran a los párvulos, relevando el respeto a sus derechos en la toma de decisiones pedagógicas. Para nosotras, lo anterior implica que la identidad docente se construye en torno al enfoque de derechos como eje central en el quehacer pedagógico.

3.2.3 Desnaturalizar lo que están pensando las estudiantes como una manera de aprender y enseñar

Considerando lo anterior y la necesidad de explicitar que nuestra concepción de enseñanza se ha construido desde el paradigma socioconstructivista y el enfoque de derechos, creímos necesario poner sobre la “mesa de trabajo” los propósitos, creencias, inquietudes y compromisos de las educadoras en formación, pues de esta manera podríamos llegar a cuestionar sus fundamentos, implicancias y sentidos.

Como formadoras de formadoras, en situaciones pedagógicas en las aulas, nos provocaba inquietud que nuestras estudiantes asumieran que las cosas “son como son” y no se cuestionaran los significados que se articulan detrás de los contextos en los que participan. Nos dimos cuenta de la necesidad de intencionar en nuestra práctica, momentos en la clase para que ellas desnaturalizaran la educación y discutieran los significados que se articulan detrás de los contextos en los que participan. En sus propias voces:

Creo que, sin duda, lo que más me servirá en el futuro... [es] tomar en consideración no solo la ciencia para entregar conocimientos, sino que también, tomar en cuenta que la cultura, la familia, el contexto pueden enseñar muchas cosas más y también, con estos temas, hay muchas actividades que se pueden realizar (Autoevaluación, estudiante A, clase Camila)

3.2.4 Fortalecimiento de la identidad profesional de las educadoras de párvulos

Este principio fue un foco de interés en nosotras y en las estudiantes. Nos preocupaba su posicionamiento respecto de su rol como educadoras, pues consideramos que esta acción les permite generar un discurso fundamentado, ejercitando un lenguaje propio para conversar con otros desde su posición de profesionales de la educación. Esto se aprecia en el relato de una estudiante:

[...] cómo explicarlo para que no suene... es que uno siempre viene con prejuicios de la carrera, desde el entorno... entonces al final uno llega a este ramo y se da cuenta que no es solo llegar y jugar, pasarle un juguete y dejarlo ahí jugando y eso. Uno con este ramo comprende que los niños son personas que tienen, que sienten, que piensan y se emocionan, entonces este ramo nos enseña a comprender lo que vamos a hacer, no es llegar y pasara algo sino sentarse a enseñar algo (Reflexión, estudiante, clase Piedad)

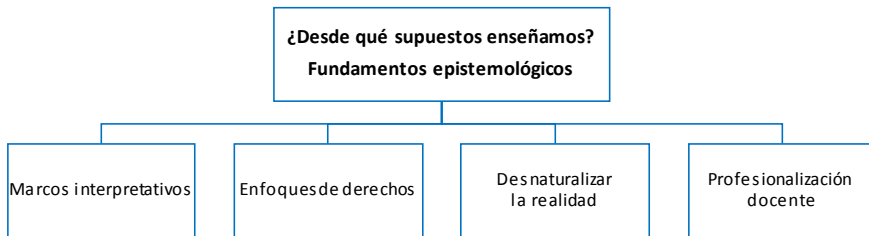
88

Desde la búsqueda mutua al interior de nuestra docencia, reafirmamos la necesidad de acompañarlas en la construcción de su saber profesional. Comentarios como el que indicamos a continuación, nos llevó a preguntarnos si estábamos enseñando para que ellas se apropiaran de este saber y, otorgando los espacios para construir su aprendizaje:

Como educadora en formación, mi propósito es adquirir todas las herramientas que nos entregan para poder realizar una buena práctica docente en el futuro, de manera de poder colaborar en el desarrollo integral de todos los niños. [...] mi propósito es darles a los niños oportunidades en los que puedan explorar con diferentes materiales y conocer diferentes temas que los inviten a construir ellos mismos su aprendizaje (Reflexión, estudiante, clase Camila).

Las voces de nuestras estudiantes, ejemplificada en la cita anterior, nos llevaron a cuestionarnos cómo, desde nuestra actuación en la enseñanza, las acercábamos a lo que significa ser educadoras en la primera infancia. Nos dimos cuenta que para ellas este proceso de profesionalización puede significar el ejercicio de una docencia en sintonía con los fundamentos actuales de la Educación Parvularia, a saber: brindar oportunidades de aprendizaje en el que niños y niñas tengan un rol protagónico.

En síntesis, los cuatro elementos discutidos en la conversación entre amigas críticas, nos llevó a cuestionarnos sobre nuestros fundamentos epistemológicos, y plantearnos la pregunta ¿Desde qué supuestos enseñamos? tal como se grafica a continuación:



3.3 ¿Qué es ser docente? Nuestra pregunta constante

Abordar semanalmente nuestras prácticas y reflexiones nos llevó, inexorablemente, a interrogarnos sobre el significado de ser formadoras y, específicamente, formadoras de formadoras: ¿qué es ser docente? Asumimos esta pregunta desde las múltiples, complejas y, en muchos casos, conflictivas interrogantes sobre nuestra identidad profesional docente. El ejercicio que detonó la mayor parte de las reflexiones de esta dimensión fue la narración de nuestras autobiografías pedagógicas, donde cada una de nosotras relató los aspectos que consideró centrales en nuestras propias historias de vida y de formación profesional. Así, pudimos destacar tres elementos: nuestros referentes pedagógicos, la importancia de los espacios donde aprendimos y el posicionamiento o intencionalidad pedagógica desde donde nos situamos.

89

3.3.1 Somos docentes que hemos aprendido de otros/as docentes

Desde nuestras biografías docentes reconocimos que, aún cuando no transitábamos este camino como profesionales, habíamos sido marcadas por la figura y labor de algún profesor, que nos impactó directamente o constituyó un ejemplo por su compromiso con los niños o la comunidad. Estos, volvieron a aparecer en diversos momentos, ya sea como compañeros de trabajo o tutores en etapas más avanzadas de desarrollo profesional, incidiendo directamente en la manera en que nos comprendemos como profesoras. ¿Qué hicieron esos profesores para ‘marcarnos’ o dejar una huella en nosotras? ¿qué nos enseñaron, cómo y con qué propósito lo hicieron? En ese sentido, nuestro estudio pone en evidencia que nos reconocemos como aprendices de otros maestros, y que nuestra formación profesional está en constante desarrollo.

3.3.2 *En nuestro camino de formación docente hemos vivido en “otros lugares”*

Un segundo elemento común que reconocimos fue la existencia de espacios que marcaron nuestras trayectorias formativas, no sólo a nivel de la escuela, sino como escenarios de aprendizajes significativos, donde la lejanía geográfica, la pobreza o el contacto directo con la naturaleza otorgaron significado y afectividad a nuestro proceso formativo. Coincidentemente, las tres habíamos vivido la experiencia de dejar nuestros lugares de origen para ir a aprender y/o servir a localidades apartadas geográficamente, lo que nos permitió reconocer la importancia de ciertos lugares para el desarrollo de aprendizajes.

Llevado a nuestras realidades actuales, este elemento nos ha hecho preguntarnos, ¿cómo son los espacios donde desarrollo mis actividades de docencia? ¿son espacios enriquecidos para el desarrollo de aprendizajes, o empobrecidos que no estimulan a nuestras estudiantes? ¿en qué situaciones hemos salido del aula universitaria para aprender fuera de ellas, en contacto directo con otros lugares de la realidad social y natural? Más aún, nos preguntamos ¿es posible enseñar a construir *espacios enriquecidos*, que faciliten los aprendizajes de niños y niñas, si desde nuestra docencia enseñamos desde *espacios empobrecidos* pedagógicamente, que no facilitan el vínculo entre nosotras, con las futuras educadoras de párvulos? ¿qué factores permiten el desarrollo de aprendizajes significativos más allá del espacio físico?

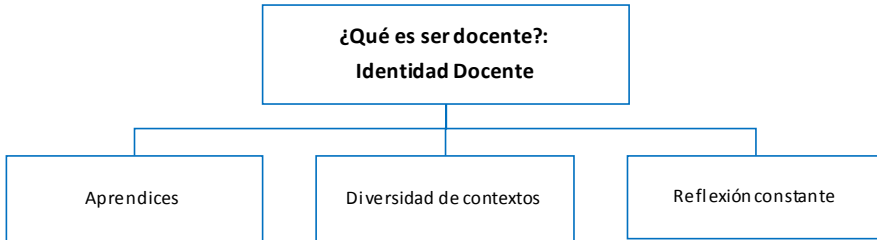
90

3.3.3 *Como formadoras de docentes, nos seguimos preguntando: ¿qué es ser docente?’*

Reconocimos que en la pregunta sobre la docencia están implícitas otras interrogantes: ¿cómo se enseña a ser docente? ¿qué sabemos nosotras, como formadoras de docentes, que nos diferencia de un docente que trabaja directamente con niños? ¿cómo nos presentamos frente a los estudiantes: como aprendices o como expertas? Nuestras reflexiones nos permitieron reconocernos como docentes desde un paradigma crítico del conocimiento, que advierte la necesidad de reflexionar sobre nuestras propias prácticas y saberes en relación con quienes trabajamos.

Nos vimos como profesoras que preparan su clases y actividades pedagógicas pensando tanto en nuestras estudiantes, como en los niños con que ellas trabajarán en el futuro. Pero, a su vez, también nos cuestionábamos si nuestro discurso era coherente con la práctica. Esta doble dimensión nos hizo pensar en la relevancia social que tiene nuestro trabajo, pues cada acierto o error que cometamos se multiplica en las diversas salas de clases

donde estén trabajando nuestras estudiantes. Estos elementos se constituyen en nuestro tercer punto de llegada, referido a la identidad docente y que resumimos en el siguiente gráfico:

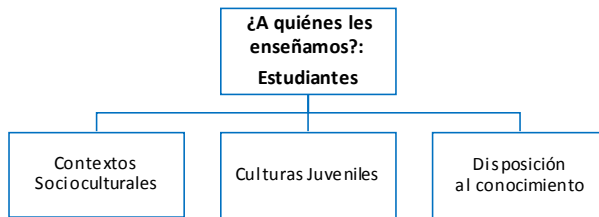


3.4 ¿A quiénes les enseñamos?

La última interrogante acompañó cada una de nuestros encuentros de amigas críticas. Llegamos a esta pregunta debido a los continuos desafíos y situaciones complejas que surgen en nuestras salas de clases. Reconocimos que en ocasiones nos cuesta comprender a nuestras estudiantes, sus formas de socialización y los códigos culturales desde los que asumen los desafíos de la formación universitaria y de la vida adulta. Fue fácil enumerar situaciones en las que vivimos esta incompreensión mutua: en relación a la cordialidad en el trato cotidiano (como saludarse, mirar a la cara, no comer en clases), la participación o responsabilidad en sus tareas propias de los cursos (realizar las lecturas, rendir las pruebas, desarrollar actividades formativas) o la manera en que enfrentan su proceso formativo (la disposición a vincular el conocimiento teórico con el práctico, la relación con las autoridades de las carreras o con nosotras mismas, sus profesoras). Reconocimos que en el sistema educativo existe una manera muy extendida y naturalizada de abordar estos conflictos desde lo normativo, reforzando la sanción (por ejemplo, estableciendo niveles mínimos de asistencia a clases). Contrario a nuestras concepciones de cómo relacionarse con los estudiantes, esta dualidad en ocasiones nos puso en conflicto: ¿cómo enseñar reconociendo la autonomía que las jóvenes deben tener frente a sus procesos formativos?

Tres elementos fueron similares en nuestras aulas y casas de estudio: (a) diversidad de contextos sociales y capital cultural de nuestras estudiantes, con biografías pedagógicas de esfuerzos y sacrificios que a veces no consideramos en los procesos de enseñanza; (b) pertenencia a una cultura juvenil que ha vivido las movilizaciones estudiantiles de la última década, con actitudes críticas o confrontacionales con la autoridad, como se evidenció en el relato que suscitó una de las amigas críticas frente a un paro de activida-

des académicas que protagonizaron un grupo de estudiantes para manifestar su disconformidad con la carrera y la Universidad; (c) la disposición frente al conocimiento, expresada en la tensión de aprender como deber o como deseo. Cuando la docencia se acercaba a lo normativo, nos preguntamos: ¿es posible aprender sin participar? ¿podemos obligar a los estudiantes a hacerlo, por la fuerza de la norma, o debe ser un proceso voluntario, donde el deber se combine con el deseo de aprender? Intentar comprenderlas desde sus complejidades biográficas y socioculturales nos permitió entender que ellas también transitaban su propio camino de interrogantes y transformaciones en el marco de su formación docente.



3.5 ¿Cómo nos vinculamos con nuestras estudiantes? Un nuevo desafío pedagógico

La investigación personal y colectiva sobre nuestra propia enseñanza, nos llevó a identificar en cada uno de los puntos de encuentro un elemento clave en nuestro rol de formadoras de formadores: el vínculo. Esta palabra rondó en la reflexión recurrentemente, y se fue problematizando y desencadenando en nuevas preguntas para mirar nuestras propias formas de vincularnos con las estudiantes.

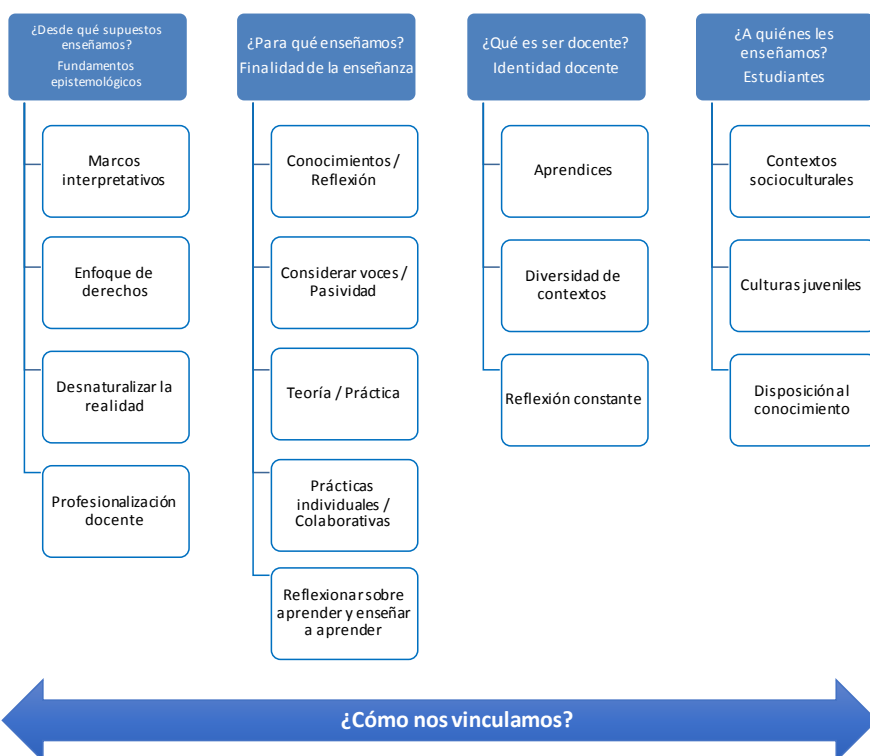
El vínculo, lo caracterizamos en relación a:

- *Nuestra noción de vínculo*: frases como “no logro vincularme” con las estudiantes o grupos de ellos, “relaciones distantes”, que no permiten adentrarse en el mundo del otro, evidenciaron que estamos en un proceso de interacción pedagógica que invita implicarse y conocer aquellos aspectos que pueden estar afectando el proceso de aprendizaje del otro, junto con ello, el

componente afectivo del vínculo, que se traduce en una visibilización y preocupación genuina del otro.

- *La percepción que tenemos de cómo se construye el vínculo y desde qué lugar:* coincidimos en afirmar que el vínculo debe construirse y generarlo implica reconocernos en nuestra “historia y humanidad”. Es un acto consciente de visibilización de todos en el aula. Creemos que esta construcción puede verse entorpecida por el peso de la historia personal de nuestras estudiantes, o formas relacionales aprendidas, más confrontacionales y menos dialógicas. Descubrimos en nuestro discurso sobre la práctica pedagógica un elemento afectivo clave para la construcción de los aprendizajes, y fuertemente surgía como idea, la necesidad de buscar otros espacios para conocer a las estudiantes y “reconocernos”, más distendidos y distintos al espacio aula.
- *Planificar o no la generación del vínculo:* A partir de las conversaciones sostenidas acerca de las dificultades presentadas por algunas de nosotras en este aspecto, concluimos que necesariamente tenemos que “pensar” cómo generar el vínculo, posibles formas de relacionarnos y diseñar espacios que lo potencien. El “pensar el vínculo”, necesariamente nos lleva a comprender a los jóvenes y sus propias formas vinculares, como también, la de revisar nuestras propias formas y representaciones de cómo lo entendemos. Concluimos en la importancia de negociar sentidos y significados, con todos los actores involucrados en el espacio de enseñanza-aprendizaje.

Nos dimos cuenta, a partir de nuestras autobiografías, que el vínculo que establecimos con personas significativas en el trayecto de construirnos como docentes, fue clave para nuestro proyecto de vida personal y profesional. También, en el relato de nuestros incidentes críticos, nos preguntábamos acerca del tipo de vínculo que establecemos con las estudiantes, con el supuesto de que es probable que la forma de relacionarnos con ellas, es la forma que lo harán con los párvulos. Descubrimos que el vínculo ha sido un elemento que aparece explícitamente en nuestro viaje cuando damos respuesta a preguntas como: ¿desde qué supuestos enseñamos? ¿para qué enseñamos? ¿Qué es ser docente? ¿a quiénes enseñamos?



4. Reflexiones finales

Al concluir nuestro relato, reconocemos que este viaje colectivo nos permitió construir un mapa común, abriendo nuevas perspectivas, horizontes y desafíos respecto a nuestra práctica docente. Estamos convencidas de que cuando nos hacemos conscientes de aquellos aspectos a mejorar, ya no podemos seguir en un estado de confort, sino en un replanteamiento constante de las propias acciones para mejorar lo que hacemos en las aulas.

La reflexión constante y los aprendizajes logrados a través de esta, nos permitió visualizar desde nuestras “actuaciones de enseñanza” como formadoras de formadores, nuevas oportunidades de aprendizaje en relación a cómo enseñamos (Duran, 2014; Mayor, 2003; Pozo y Pérez, 2009). Hablar de formas de enseñar nos vincula con formas de aprender, pues son procesos interdependientes. Sabemos que aprender de manera profunda y significativa implica un alineamiento con cómo se aborda la enseñanza (Marton y Säljö, 1976; Cabrera-Murcia, 2017). En nuestro *self study* los diálogos que como

amigas críticas sostuvimos, y las voces de las estudiantes recogidas, nos permitieron cuestionar nuestras prácticas, compartir actividades para el aprendizaje, las que fueron significativas para ellas.

En este contexto, la reflexión no solo contribuyó al análisis y resolución de los problemas pedagógicos presentados en el aula, sino que favoreció la construcción de nuevos saberes que permitieron transformar nuestras propuestas pedagógicas y emprender procesos de mejora en la enseñanza y el aprendizaje, (Perrenoud, 2004; Castellanos y Yaya 2013; Russell, 2017), y cuestionar nuestros propios supuestos, un aspecto clave par la enseñanza reflexiva que intetábamos hacer (Cornejo, 2016).

El diálogo constante como amigas críticas, permitió ir reformulando nuestras prácticas pedagógicas en aula, enfatizando aspectos como la importancia de la reflexión, la construcción del vínculo con las estudiantes; el uso de estrategias que favorecieran su participación y el aprendizaje de conocimientos pedagógicos y disciplinares; la importancia de ser conscientes y explicitar de cómo la historia de vida y las formas de aprender que hemos desarrollado impactan en las formas de enfrentar las experiencias de aprendizaje y el enseñar. Así comprendimos e implementamos, por ejemplo, la importancia del diálogo constante con las estudiantes y las situaciones de enseñanza, donde el constante encuadre y reencuadre de estas (Shön, 1998) facilitó en nosotras nuevas formas de interpretar y replantear los problemas para sugerir nuevas alternativas de acción (Russell, 2007). Somos conscientes que, si no experimentábamos dichos cambios, no era esperable que las estudiantes en formación hicieran lo mismo, como también que, el no recoger las voces de las estudiantes de nuestras prácticas y los cambios que implementábamos en nuestras aulas, resultaba ser una reflexión no vinculada a un proceso de transformación de nuestro quehacer.

El proceso experimentado y vivido no hubiese sido posible sin la generación de espacios de apoyo mutuo y clima de confianza entre las amigas críticas, pues promovía la disposición a experimentar e innovar, el perfeccionamiento continuo y la mejora de la calidad de nuestra enseñanza. Aprendimos que esta cultura de colaboración entre docentes, garantiza nuestro crecimiento y el de los estudiantes (Blanch y Corcelles, 2014).

Este self study colaborativo nos permitió ahondar en cómo acompañamos a nuestros estudiantes durante su trayectoria formativa en el desarrollo de capacidades pedagógicas que enriquecen sus procesos reflexivos y la construcción de un saber pedagógico sobre cómo brindar en la primera infancia experiencias de enseñanza potenciadoras de oportunidades de aprendizajes significativas. Particularmente, porque esta metodología permite comprender la enseñanza como una actividad con posibilidades de producción

de conocimiento; así como desarrollar destrezas y actitudes “orientadas a la indagación” respecto al propio trabajo a partir del proceso de auto-observación y reflexión de la propia práctica como formadores.

También compartimos que el *self study* es una metodología que permite que se haga visible para el formador de formadores, los estudiantes y colegas “que se está aprendiendo a partir de lo que se está descubriendo, de qué está re-enmarcando el pensamiento y está transformando su propia práctica de modo consistente” (Cornejo, 2016 p.36). Relevamos el valor de la “autoridad de la experiencia” como fuente de conocimiento válido que está anclado en el corazón de nuestro quehacer en las aulas (Russell, 2017) y que, por ende, debe ser destacado en nuestros discursos como formadores en el contexto universitario, tanto con estudiantes como con otros profesionales que trabajan en formar formadores.

Este viaje también nos ha permitido resignificar la importancia de la docencia universitaria no sólo como una identificación profesional individual, sino como un trabajo en red, en conjunto entre diversos actores, que se extiende en múltiples dimensiones: transversalmente en los semestres en que se inscribe cada curso, y de manera longitudinal, a través de la carrera. Esto implica pensar en mayores niveles de coordinación de las prácticas de las y los docentes universitarios, pasando de una configuración de islas (o archipiélagos) hacia elevados niveles de intercambio reflexivo, que es el horizonte de expectativa que tenemos respecto al trabajo de las propias educadoras de párvulos una vez que se integren al sistema educativo. Más que tener certezas de cuál es la manera de lograrlo, este estudio nos llevó a preguntarnos por nuestras propias prácticas de colaboración en la docencia universitaria, en la manera en que reproducimos o rompemos el trabajo individual en nuestras aulas, y los desafíos que implica, en la medida que toca o perturba la cultura individual de nuestras estudiantes y de nosotras mismas como docentes universitarias.

Finalmente, nuestros aprendizajes nos sugieren la necesidad de seguir desarrollando propuestas pedagógicas que permitan enriquecer los procesos reflexivos de las futuras educadoras de párvulos en relación a los procesos de aprender y de enseñar a aprender. Coincidimos que éstos no pueden darse exclusivamente en una actividad curricular, sino que debiesen atravesar toda su trayectoria formativa de manera visible, con el fin de que participen de experiencias educativas que los enriquezcan.

Hasta aquí llega nuestra narrativa. Con más preguntas que respuestas, más movilizadas y cuestionadas en los supuestos que se inscriben en la piel y buscando nuevas alternativas para seguir cuestionando nuestro quehacer y mejorar nuestras prácticas como formadoras de formadores.

Referencias bibliográficas

- Blanch, S., Corcelles, M. (2014). Sistemas de formación basados en la cooperación entre docentes. En Monereo, C. (coord). *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Octaedro: Barcelona
- Cabrera-Murcia, E. P (2017). *Manual para ayudantías: Construyendo aprendizaje activo entre pares en educación superior*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Castellanos, S. y Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, (41), 2-18. Recuperado de <http://bit.ly/2pPUzdW>.
- Cornejo, J. (2016). El Self-Study de la práctica de los formadores de futuros profesores: bases teóricas, características y modalidades metodológicas. En T. Russell, R. Fuentealba y C. Hirmas (Comp.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del Self-Study* (pp. 25-65). Santiago: OEI.
- Duran, D. (2014). *Apreñeñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Mayor, C. (2003). *Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Pozo, J. y Pérez, M. (2009). *Psicología del Aprendizaje Universitario: La formación en competencias*: Madrid: Morata
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Russel, T. (2007). *How experience changed my values as a Teacher Educator*. Canadá: Brock University.
- Russell, T. & Martin, A. K. (2017). Teacher education needs an epistemology of practice. In J. Mena et al. (Eds.), *Search and research: Teacher education for contemporary contexts*. (pp. 111-118). Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.