

El self study como catalizador en los procesos formativos de futuros profesores. Aprendizajes a partir del análisis de los artículos publicados en el monográfico de la *Revista Iberoamericana de Educación* - REDFFORMA

Carolina Hirmas¹  

Rodrigo Fuentealba²  

¹ OEI-Chile; ² Universidad San Sebastián (USS), Chile

Resumen. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI-Chile) a través de su programa de Desarrollo Profesional de profesores, ha apoyado una red de Formadores de Profesores, Redfforma, que reúne a académicos de universidades enfocada en el desarrollo profesional de Formadores a través del desarrollo de self studies. Desde 2016 se han completado tres períodos de investigación en Self Study, identificando los aspectos que los preocupan en relación con sus prácticas formativas, compartiendo sus halazgos con amigos críticos, tanto nacionales como internacionales. Este contexto ha sido el lugar para el análisis y discusión de sus supuestos sobre la enseñanza, el rol de la enseñanza y la responsabilidad del modelaje del formador; así como la oportunidad de analizar su visión respecto de la pedagogía, expectativas y creencias de sus estudiantes sobre los objetivos en los procesos formativos. Este artículo da cuenta del análisis descriptivos de 5 experiencias en este número. Las reflexiones que surgen de este trabajo tienen un doble propósito, por un lado, proporcionar una visión comparativa de la evidencia obtenida a través de la experiencia desarrollada por los equipos de investigación; y por otro, explicitar desafíos implicados en la instalación de nuevas prácticas formativas para los futuros profesores.

Palabras clave: self study; formador de formadores; amistad crítica.

Self study como catalizador nos processos de formação de futuros professores. Aprendizagem da análise dos trabalhos publicados no monográfico da Revista Ibero-americana de Educação - REDFFORMA

Resumo. A Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI-Chile), por meio de seu Programa de Desenvolvimento Profissional para professores, apoiou uma rede de Formadores de Professores, Redfforma, que reúne acadêmicos de universidades focadas no desenvolvimento profissional de Formadores através do desenvolvimento do Self Studies. Desde 2016, três períodos de pesquisa foram concluídos no self-study, identificando os problemas que os preocupam em relação às suas práticas de treinamento, compartilhando suas descobertas com amigos críticos, nacionais e internacionais. Esse contexto foi o local para a análise e discussão de suas suposições sobre o ensino, o papel do ensino e a responsabilidade do modelo do treinador; bem como a oportunidade de analisar sua visão em relação à pedagogia, expectativas e crenças de seus alunos sobre os objetivos nos processos de treinamento. Este artigo explica a análise descritiva de 5 experiências nesta edição. As reflexões que emergem deste trabalho têm um duplo objetivo, por um lado, fornecer uma visão comparativa das evidências obtidas através da experiência desenvolvida pelas equipes de pesquisa; e, por outro, explicar os desafios envolvidos na instalação de novas práticas de treinamento para futuros professores.

Palavras-chave: self study; formadores de professores; amizade crítica.

Self Study as a catalyst in the training processes of future teachers. Learning from the analysis of the articles published in the monograph of the Ibero-American Journal of Education - REDFFORM

Abstract. The Iberoamerican States Organization (OEI Chile) through its Teachers Professional Development Program, has supported a Teacher Educators Network, Redfforma (www.redfforma.cl), which brings together academics from various universities focused on teacher educators professional development through Self Study research. Since 2016, three research periods have been completed in the Self Study methodology, identifying the aspects that worried them in relation to their teacher education practices, sharing their findings with critical friends, both national and international. This context has been the place for the analysis and discussion of their conceptions about teaching, the teaching role and the modeling responsibility as a teacher educator; as well as the opportunity to look at their students' vision of pedagogy, expectations and beliefs about the aims of teacher education. This article reports the descriptive analysis of 8 self-study experiences presented in this issue, five of which have been part of the accompaniment process described. The reflections that emerge from this work serve a dual purpose, on the one hand, to provide a comparative look at the evidence obtained through the experience developed by the research teams; and on the other, to explain some challenges that implies accompanying the installation processes of new teaching practices for the education of future teachers.

Keywords: self study; teachers educators; critical friendship.

1. Introducción

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI Chile), lleva varios años trabajando en torno a la formación docente, a través de su Programa de Desarrollo Profesional docente. En ese marco, ha apoyado la conformación de una Red de Formadores de Formadores, Redfforma, que reúne a académicos de diversas universidades del país con el objetivo de generar, intercambiar y difundir conocimiento sobre la formación de profesores y relevar la tarea prioritaria que desarrollan los formadores. A través de esta red se ha buscado favorecer el trabajo colaborativo interuniversitario en torno a la formación y la profesión docente y potenciar una articulación virtuosa entre el sistema de formación docente y el sistema escolar. La aspiración, es que Redfforma pueda relevar el saber producido en la formación profesional y que éste sea reconocido como tal, como forma valiosa de respuesta a problemas relevantes, haciéndolo circular mediante publicaciones conjuntas y presentándolo en seminarios y congresos de carácter nacional e internacional.

Dentro de Redfforma se ha optado por iniciar un ciclo de investigaciones en torno al *self-study* que es una línea de trabajo que pone el acento en las prácticas de los formadores de futuros profesores y su transformación, con desarrollo en países angloparlantes, y –por el momento– emergente en nuestra región (Russell *et al.*, 2016). Esta modalidad de investigación y auto formación colegiada, ha permitido romper con la lógica dominante de la competitividad entre universidades, favoreciendo la colaboración a través del rol del “amigo crítico”, figura clave que permite potenciar el intercambio y “diálogo de saberes” (De Sousa y Meneses, 2014) entre colegas.

A la fecha se han concluido tres períodos de investigación en la modalidad *self-study*, en el que han participado 9 universidades y 25 académicos en Chile desde el año 2016. El primer ciclo de *self-study* se inició tras el lanzamiento y divulgación de una publicación titulada *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del Self Study* (Russell *et al.*, 2016) y se cierra con la publicación en este número monográfico de la *Revista Iberoamericana de Educación* (RIE).

Durante estos tres años, los equipos de investigación y autoformación han iniciado su trabajo de *self-study* identificando los aspectos que les inquietaban con relación a sus prácticas de formación de profesores, revisitando y compartiendo con sus amigos críticos su experiencia formativa. Dicho contexto ha sido el espacio para la explicitación, análisis y puesta en discusión de sus concepciones sobre la enseñanza, el rol docente y la responsabilidad modeladora como formador; así como también la oportunidad para recoger la visión de sus estudiantes de pedagogía, expectativas y creencias acerca de los fines que persigue la formación de profesores, entre otras cuestiones

emergentes. Cada equipo de *self-study* ha seguido un ciclo que se inicia con un espacio de encuentro donde se identifican, en conjunto, aspectos de una problemática compartida que los convoca; continúan con el registro de sus prácticas mediante múltiples técnicas de investigación cualitativas; siguiendo con la generación de un espacio reflexivo sobre las tensiones, racionalidades implícitas en su quehacer formativo, dando cabida a la introducción de cambios en sus prácticas a partir de las reflexiones e *insights* que se han producido; para luego, en un nuevo proceso de espiral, avanzar con un nuevo registro y revisión, tanto con sus amigos críticos como con los estudiantes que se vincula el formador; y la introducción de nuevas prácticas y revisión de los cambios que los múltiples encuentros reflexivos posibilitan.

Este proceso ha contado con el acompañamiento de tres amigos críticos transversales, dos de ellos asociados a Redfforma y un amigo crítico internacional. Éstos acompañan el trayecto de *self-study*, retroalimentando y aportando en el proceso, a través de encuentros presenciales y diversos medios de comunicación virtual, en el entendido de contribuir en los análisis de las evidencias y de los acuerdos asumidos, de cambio de prácticas.

El presente artículo da cuenta del análisis descriptivo de ocho experiencias de *self-study* presentadas en este número, cinco de las cuales han formado parte del proceso de acompañamiento descrito. Las reflexiones que se desprenden de este trabajo cumplen un doble propósito, por un lado, aportar con una mirada comparada de la evidencia obtenida en la experiencia desarrollada por los equipos de investigadores; y por otro, explicitar algunos desafíos que implica acompañar procesos de instalación de nuevas prácticas formativas para la formación de futuros profesores.

215

2. Marco referencial

La constante preocupación por el desarrollo de la profesión docente es un tópico que está presente en diversos marcos de referencia tanto a nivel nacional como internacional (Contreras, 2017; Russell *et al.*, 2016; Darling-Hammond *et al.*, 2019; Loughran, 2018).

Dentro de dicha preocupación podemos encontrar que las propuestas de solución pueden organizarse en al menos dos grandes grupos. En un primer grupo encontramos propuestas de mejora de los planes de formación de los futuros profesores (Hirmas, 2014; MINEDUC, 2005; Avalos, 2012; Darling-Hammond, 2015) donde el énfasis está puesto en el desarrollo de nuevos dispositivos metodológicos orientados a que los futuros profesores logren una

experiencia formativa que les permita desplegar, en los respectivos contextos de ejercicio profesional, los repertorios adquiridos en sus primeras etapas formativas (Hirmas, 2014; Darling-Hammond, 2010; Zeichner *et al.*, 2015).

En un segundo grupo, encontramos propuestas y orientaciones hacia las implicancias que tienen los procesos de práctica y su vínculo con los procesos reflexivos en el trayecto formativo (Hirmas y Cortés 2015; Labra *et al.*, 2011; Loughran, 2007; Hass, 2019; Vanegas y Fuentealba, 2019) donde el énfasis recae en el conjunto de dispositivos que permitirán a los futuros profesores asumir la práctica, como lo señala Caride:

Sus finalidades han de ser formativa, sus modos de concretarse y vivenciarse pedagógicas, sus experiencias claramente orientadas a un aprendizaje diversificado y complejo (saber, saber hacer, saber ser y saberse), "socializador" en la intervención teoría-praxis, texto y contexto para la formación integral (no sólo académico y profesional de nuestros/as alumnos/as), "sus prácticas" significativas para la cualificación académica y los objetivos que se explicitan en el perfil de cada titulación (Caride, 1999, p. 246).

Si bien es posible encontrar un alto nivel de acuerdo respecto a la importancia de la práctica, existen críticas al momento de la implementación de los dispositivos. Dichas críticas tienen como fundamento principal los supuestos de base, así como el rol de los actores involucrados, centrándose en la discusión respecto de la relación teoría – práctica y la escasa variación de la tradición formativa (Russell, 2014; 2018; 2019).

216

Respecto de los procesos reflexivos, la crítica hace referencia a la unidireccionalidad de dichos procesos, es decir, más que entender que en la práctica existe una relación entre actores que aprenden, se concibe dicho espacio como contexto para ver cuánto ha aprendido el futuro profesor (Labra *et al.*, 2005; Russell, 2014; Vanegas y Fuentealba, 2019), invisibilizando a un actor clave en el proceso, el formador, toda vez que la evidencia al respecto es limitada, particularmente escasa a nivel latinoamericano (Cisternas, 2011; Hirmas, 2014; Russell *et al.*, 2016)

Entendemos que el formador de formadores, en la medida que investiga sobre su propia práctica a través de un examen honesto y en conjunto con otros (Bullock y Ritter, 2011), puede aproximarse progresivamente al cambio de sus valores profesionales, sus creencias personales así como también a los supuestos y sus propias prácticas formativas, impactando no sólo en quien participa del proceso formativo, sino que también de aquellos que forman parte del ambiente profesional próximo de su desempeño (Russell, 2007).

La preocupación en el formador se centra en lo que Russell *et al.* (2016) plantean, que

[...] nadie puede enseñar aquello que no sabe y que no es, y por tanto, los valores, actitudes y conocimiento que desarrolla un formador con sus estudiantes de pedagogía, serán el reflejo de aquello que éste ha potenciado en sí mismo o que aspira seguir potenciando. De ahí que el rol modelador del formador de formadores se torna fundamental en la interacción que éste establece con el futuro docente (p. 11).

Así expresado, cobra sentido potenciar los espacios de intercambio entre los diversos actores involucrados en el proceso formativo, dando cabida a lo que De Sousa y Meneses definen como ecología de saberes:

Es una ecología porque está basada en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos, sin comprometer su autonomía. La Ecología de Saberes se fundamenta en la idea que el conocimiento es interconocimiento (p. 49)

Por lo anterior, se torna relevante el análisis crítico de lo que implica la práctica de formación de futuros profesores, pero expresada en primera persona, en el entendido que en la medida que se propicie una mirada alternativa a la usual, se hará visible o explícito el sentido que orienta la propia práctica. Y, a través de su análisis en conjunto con otros (formadores y futuros profesores), se podrá avanzar en desafiar los propios supuestos orientadores de la acción (Cornejo, 2016), permitiendo la reconfiguración de los procesos formativos (Russell *et al.*, 2016; Cornejo, 2016; Russell, 2019). O, como lo señalan De Sousa y Meneses (2014) “dando cabida a aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo”.

En este contexto de análisis de las prácticas de los formadores de formadores, el *self-study* se torna en un eje central de desarrollo para el logro de dicho propósito. Según Cornejo (2016) el *self-study* tiene a la base la teoría socio-constructivista y tiene como supuestos básicos:

- El cambio no puede realizarse desde fuera de la persona;
- El aprendizaje es procesado mediante la experiencia previa, por lo que se tiene que considerar la historia personal y el contexto cultural;
- El aprendizaje puede ser mejorado, para lo cual es esencial desafiar previamente los supuestos sustentados mediante la experiencia práctica y las múltiples perspectivas de los colegas actuales y sus reflexiones documentadas”
- El involucramiento en el *self-study* no es con el propósito de teorizar, sino que más bien re-enmarcar su pensamiento y transformar la práctica y para comprometerse en los efectos

resultantes de tal re-enmarcamiento y transformación respecto de sus estudiantes de pedagogía (p. 28)

Dichos supuestos se operacionalizan en cinco características básicas para el diseño de propuestas de investigación: **Es auto iniciado y focalizado**, es decir, tiene como detonante un problema, una respuesta inesperada que desestabiliza y presiona el proceder habitual en el quehacer formativo, permitiendo el análisis crítico de la propia práctica así como también la confrontación con los conocimientos que sustentan las propias prácticas, lo que Schön señala como ubicarse en el salón de los espejos (Schön, 1995). En este sentido es llevado a cabo por quien es a la vez sujeto y objeto de la investigación (Mena y Russell, 2016). Es también:

Orientado a la mejora, es decir, en la medida que permite avanzar en el re-enmarcamiento de las propias prácticas, da cabida al compromiso con los efectos de dicho análisis, transformando su quehacer frente a lo estudiantes (Hamilton y Pinnegar, 2015)

Interactivo (colaborativo), es decir, implica un involucramiento con otros, en la figura de un amigo crítico, donde un par apoya al formador que está desarrollando su *self-study* a través de preguntas referidas a la práctica, con la finalidad de apoyar el proceso de explicitación de los supuestos a la base, así como también aportar con miradas alternativas respecto del quehacer de quien analiza su propia práctica.

218

Se privilegia en esta lógica la bidireccionalidad en el entendido que ambos formadores pueden nutrirse de manera honesta para poder lograr un mejor re-enmarcamiento de la propia práctica.

Multimétodo, principalmente métodos cualitativos, en el entendido que es posible hacer uso de múltiples formas de acceder a los datos. Es posible encontrar comunidades dialógicas, las narrativas, la autobiografía, el arte visual y dramático, el aprendizaje activo, la indagación reflexiva, los portafolios, el modelaje, entre otros.

Validación basada en casos ejemplares de práctica de formación docente, en palabras de LaBoskey (2004):

[...] propongo definir la validación como el/los proceso(s) por el/los que (los investigadores) afirmamos y evaluamos “la merecida confianza sobre la verdad” (“trustworthiness”) de las observaciones, interpretaciones, y generalizaciones informadas. El criterio esencial para tal afirmación es

el grado en que podemos depender o contar con los conceptos, métodos e inferencias de un estudio, o tradición de indagación, como base para nuestra investigación teórica y empírica... Al adoptar un criterio funcional –si acaso los hallazgos cuentan con respaldo para un nuevo trabajo– más que reglas abstractas, la validación es entendida como inmersa en el flujo general de la investigación científica, en vez de ser tratada como un tipo separado y diferente de evaluación (p. 852, traducción libre).

En este contexto, nos interesa analizar las investigaciones de *self-study* realizadas en nuestro contexto aportando insumos para la discusión en torno a los procesos de formación inicial.

3. Metodología

Para alcanzar el objetivo propuesto se analizaron ocho investigaciones de *self-study* presentados en este volumen, cinco de ellas fruto del trabajo realizado en el marco de Redfforma, las tres restantes fueron aceptadas para ser publicadas en este monográfico como investigaciones de *self-study*. Una de ellas fue presentada por uno de los precursores del *self-study* con una amiga crítica de Portugal; la segunda es de uno de los miembros del equipo de Redfforma, quien comienza a aplicar la metodología con una estudiante de doctorado; y una tercera, corresponde al estudio de una formadora principiante que acompaña a estudiantes en sus prácticas profesionales, con dos colegas amigos críticos de su facultad.

Como primer procedimiento se caracterizaron los *self-study* presentados, iniciando con el ámbito y el foco de estudio para luego seguir la estructura propuesta por Mena y Russell (2016) donde se contemplaron los componentes de las investigaciones en lo referido a: enfoque, muestra, contexto, método, tipo de análisis de datos y credibilidad.

Luego de caracterizar los componentes, procedimos a analizar los hallazgos de las investigaciones sobre la base de cinco criterios consensuados y que están presentes en la literatura como relevantes en el desarrollo del *self-study*, a saber: foco en el formador de futuros profesores, presencia de cuestionamiento de los propios supuestos y prácticas, existencia de nuevas prácticas formativas, evidencias de cuestionamiento de las y los estudiantes de pedagogía, y amistad crítica. Dicho trabajo nos aportó una mirada analítica de conjunto respecto de los *self-study* en el contexto iberoamericano, desde la perspectiva de su estructura y sus hallazgos.

El desarrollo de este trabajo, culmina con la extrapolación de conclusiones respecto del aporte y desafíos en dos niveles, uno de ellos referido a la potencialidad del trabajo colaborativo interuniversitario en torno a la figura del formador de futuros profesores; y en segundo nivel, en lo referido al aporte sobre lo que significa el proceso de formación de futuros profesores.

3.1 Caracterización de los self-study

a) Ámbito de estudio

Por ámbito de estudio nos referimos al área de formación o desempeño en que se realiza cada investigación. En dos de los ocho casos el área de desempeño refiere a la tutoría en un contexto de tesis (Latanzi y Vanegas, 2020 y García-Lázaro *et al.*, 2020). Tres de los casos refieren a procesos de formación pedagógica y/o didáctica (Cabrera *et al.*, 2020; Vanegas *et al.*, 2020; Russell y Flores, 2020). Los tres restantes se concentran en los procesos de formación práctica (Gorichón *et al.*, 2020; Nocetti *et al.*, 2020; Espinoza y Leal, 2020)

Tabla 1. Ámbito de estudio de los self-study

Ámbito de estudio	% presencia
Formación práctica	37,5%
Formación didáctica y/o pedagógica	37,5%
Tutoría en contexto de tesis	25%

Fuente: elaboración propia.

b) Foco del self-study

En este ámbito, el criterio de caracterización dió relación con las preguntas que direccionaron las investigaciones, donde identificamos que la reflexión docente, concepciones sobre el enseñar y el aprender, concepciones sobre el propio formador, así como las demandas formativas de los estudiantes fueron los focos de los self-study.

Como se aprecia en la tabla 2, los procesos de reflexión docente y lo referido a las concepciones respecto del enseñar y aprender son los que tienen mayor presencia en las investigaciones presentadas.

Junto a lo anterior las preguntas sobre el rol del formador así como las demandas formativas de los estudiantes permiten asumir, con una mirada de conjunto, que los focos de las investigaciones apuntan a profundizar en aquellos aspectos catalizadores de los procesos formativos

de los futuros profesores, poniendo el acento en el formador, sus procesos reflexivos y sus concepciones sobre el enseñar y el aprender, tanto en él como en los futuros profesores.

Tabla 2. Focos de las investigaciones

Foco del <i>self-study</i>	Preguntas de Investigación	Investigaciones
Reflexión docente	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se descubre al observar las propias prácticas, sobre qué se reflexiona con los estudiantes? • ¿Qué prácticas de los formadores favorecen y cuáles no, el desarrollo de la reflexión docente?, • ¿Qué supuestos traslucen las propias prácticas? 	Nocetti <i>et al.</i> , 2020 Gorichón <i>et al.</i> , 2020 Espinoza y Leal, 2020
Concepciones sobre el enseñar y el aprender	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se aprende a enseñar? y ¿cómo se enseña a enseñar? • ¿Cuáles son los supuestos o concepciones que sustentan las propias formas de enseñar? • ¿Qué actividades de enseñanza de mi práctica permiten a mis estudiantes reconocer espacios y aprendizajes que potencien aprendizajes? • ¿Existe coherencia entre nuestro discurso sobre la didáctica y nuestras prácticas pedagógicas? • ¿Cuáles son nuestros principales aciertos y dificultades en las aulas universitarias al momento de enseñar? 	Russell y Flores, 2020 Cabrera <i>et al.</i> , 2020 Vanegas <i>et al.</i> , 2020
Concepciones respecto del rol del formador	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las características que debe tener una profesora guía de prácticas pedagógicas? • ¿Cómo la reflexión sobre mi rol como profesora guía de prácticas impacta mi desarrollo profesional docente? 	Lattanzi y Vanegas, 2020
Demandas formativas de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las demandas formativas y personales que realizan los estudiantes que van a prácticas externas por primera vez? • ¿Qué demandas formativas se generan desde mi posición como formadora a partir de las demandas de mis estudiantes? • ¿cómo atendemos a las necesidades formativas de nuestros estudiantes?, 	García-Lázaro <i>et al.</i> , 2020

Fuente: elaboración propia.

c) Enfoque de investigación

Tabla 3. Enfoques de Investigación

Tipo de Estudio	Fuentes
Estudio de casos de situaciones instruccionales	Nocetti <i>et al.</i> , 2020 Cabrera <i>et al.</i> , 2020 Espinoza y Leal, 2020 García-Lázaro <i>et al.</i> , 2020 Vanegas <i>et al.</i> , 2020 Russell y Flores, 2020 Lattanzi y Vanegas, 2020
Autobiografía crítica (personal o profesional)	Gorichón <i>et al.</i> , 2020

Fuente: elaboración propia.

La tabla 3 muestra que la mayoría de los estudios corresponde a un *estudio de caso de situaciones instruccionales*, en el cual las formadoras-investigadoras analizan determinada práctica educativa (sesiones de taller o acompañamiento de formación práctica, o clases de didáctica o formación pedagógica), en la que reestructuran y reconstruyen determinadas acciones y comprensiones de la práctica (Russell y Mena, 2016).

222

Un solo estudio, aunque involucró situaciones instruccionales de cada uno de sus miembros, ha sido considerado como *autobiografía crítica* por basarse en un “enfoque de investigación abierto, autointerpretativo que se centra en la exploración de acontecimientos que suceden en el transcurso de la vida personal o profesional, la identidad del formador y la propia práctica de enseñanza a lo largo de un periodo de tiempo” (Mena y Russell, 2016). Éste centra su atención en las narraciones profesionales de las formadoras, quienes a lo largo de un semestre académico comparten hitos de su historia profesional, reflexiones sobre la enseñanza y se interpelean mutuamente examinando a fondo sus supuestos y sus prácticas.

d) Muestra

En seis de las ocho investigaciones se puede encontrar que la muestra de los estudios estuvo constituida por formadores y futuros profesores, ello en el entendido que la voz de estos últimos permite a los formadores insumar sus propios procesos reflexivos y al mismo tiempo tener un contraste que permita ir más allá de la construcción conceptual del cambio de prácticas (tabla 4). En dos de las investigaciones se pudo apreciar que la muestra estuvo constituida solamente por formadores de futuros profesores.

Tabla 4. Tipo de muestra en las investigaciones

Muestra de la Investigación	Fuentes
Sólo formadores de futuros profesores	Gorichón <i>et al.</i> , 2020 Latanzi y Vanegas, 2020
Formadores y futuros profesores	Nocetti <i>et al.</i> , 2020 Cabrera <i>et al.</i> , 2020 Espinoza y Leal, 2020 Valencia <i>et al.</i> , 2020 Vanegas <i>et al.</i> , 2020 Russell y Flores, 2020

Fuente: elaboración propia.

e) Herramientas de recogida de datos

Como lo muestra la tabla cinco, se explicita el carácter multimétodo de las investigaciones. Siguiendo lo planteado por Mena y Russell (2016), agrupamos los trabajos en cuatro tipos principales de herramientas de recogida de datos: Técnicas de encuesta, Conversaciones, Observación y Documentos.

Tabla 5. Tipo de recogida de datos

Tipo de recogida de datos	Fuentes
Técnicas de encuesta (entrevistas, cuestionarios, inventarios)	García-Lázaro <i>et al.</i> , 2020
Conversaciones (reuniones, discusión con colegas, grupos focales, video-conferencias)	Nocetti <i>et al.</i> , 2020 Gorichón <i>et al.</i> , 2020 Cabrera <i>et al.</i> , 2020 Espinoza y Leal, 2020 García-Lázaro <i>et al.</i> , 2020 Vanegas <i>et al.</i> , 2020 Russell y Flores, 2020 Lattanzi y Vanegas, 2020
Observación (listas de observación, notas de campo, grabaciones)	Nocetti <i>et al.</i> , 2020 Gorichón <i>et al.</i> , 2020 Cabrera <i>et al.</i> , 2020 Espinoza y Leal, 2020 García-Lázaro <i>et al.</i> , 2020 Russell y Flores, 2020
Documentos (diarios docente o bitácoras, ticket out, correos electrónicos, guías y programas de estudios, entradas de diarios/foros, evaluaciones de alumnos, fotos, dibujos).	Nocetti <i>et al.</i> , 2020 Gorichón <i>et al.</i> , 2020 Cabrera <i>et al.</i> , 2020 Espinoza y Leal, 2020 García-Lázaro <i>et al.</i> , 2020 Russell y Flores, 2020 Lattanzi y Vanegas, 2020

Fuente: elaboración propia.

La totalidad de los self-study usaron métodos múltiples, principalmente cualitativos, para la obtención de la información y evidencia, lo que implica una recolección exhaustiva de datos, sustentada en distintas fuentes, con el uso de diversidad de instrumentos.

Al observar la tabla 5, la modalidad de las Conversaciones (reuniones, discusión con colegas, grupos focales, videoconferencias) fue el procedimiento más recurrido. Lo sigue el uso de documentos, es decir, diario del profesor o diario/bitácora del estudiante, correos electrónicos, ensayos.

En cuanto al uso de documentos que aparece en siete de los ocho *self-study*, los más empleados fueron la bitácora del estudiante y/o del formador, y el *ticket out* (nota de salida al término de la clase) en la que los futuros profesores reportaron aspectos de la clase según preguntas planteadas por las o los formadores.

La observación se utilizó en seis de ocho casos como fuente de recogida de datos, mediante la filmación de clases y/o notas de campo. En consonancia con el metaanálisis de Mena y Russell (2016), con ello se sigue la tendencia respecto que “la investigación sobre las propias prácticas en la formación del profesorado se fundamenta principalmente en la indagación narrativa más que en la observación”(pág. 246). Para estos investigadores, este dato es curioso ya que, al menos para los estudios de caso de situaciones instruccionales, donde se analiza la propia docencia, el método que se debiese ajustar mejor a este propósito es la observación de la práctica de uno mismo.

Se puede observar además en la tabla 5, que métodos de índole cuantitativo, en este caso un cuestionario, aparece en uno de los ocho estudios revisados.

f) Tipos de análisis de datos

En este apartado nos referimos al tipo de análisis con que los investigadores abordan la evidencia. Encontramos que los análisis a partir de los incidentes críticos se encuentran explicitados en sólo uno de los *self-study* de la muestra. Lo anterior no significa que los autores luego de ello categoricen la información o elaboren un criterio de jerarquización para el abordaje de dicho incidente.

Los temas globales aparecen en tres de los ocho estudios, en ellos no hay una jerarquización de temas, permitiendo de esta forma que las evidencias aporten elementos comprensivos a un tema mayor, no indicando peso relativo o influencia entre las evidencias.

Cuatro de las ocho investigaciones aborda el tema de las categorías, dando cabida a una profundización analítica; sin embargo, dicha jerarquización en algunos casos lleva a la elaboración de modelos comprensivos que pueden resultar en orientaciones para la práctica.

Tabla 6. Modalidad de análisis de datos

Modalidad de Análisis de Datos	Fuentes
Incidentes críticos (nodos de información , momentos pedagógicos, puntos de inflexión, puntos de la recalibración, percepciones).	Vanegas <i>et al.</i> , 2020
Temas globales	Russell y Flores, 2020 Nocetti <i>et al.</i> , 2020 Espinoza y Leal, 2020
Categorías (jerarquía de temas)	Gorichón <i>et al.</i> , 2020 Cabrera <i>et al.</i> , 2020 García-Lázaro <i>et al.</i> , 2020 Lattanzi y Vanegas, 2020

Fuente: elaboración propia.

g) Procedimiento de credibilidad

Como señalan Russell y Mena (2016), este procedimiento dice relación con la posibilidad de replicabilidad y contraste con otros especialistas y/o fuentes para fundamentar los resultados obtenidos.

Los trabajos presentados muestran dos formas de abordaje en este tópico, Amistad Crítica y triangulación vía marcos de referencia o sobre la base del contraste con los equipos que configuran el *self-study*.

Tabla 7. Tipo de procedimiento de Credibilidad

Procedimiento	Fuentes
Triangulación	García-Lázaro <i>et al.</i> , 2020 Lattanzi <i>et al.</i> , 2020
Amigo crítico	Russell y Flores, 2020 Gorichón <i>et al.</i> , 2020 Vanegas <i>et al.</i> , 2020 Cabrera <i>et al.</i> , 2020 Nocetti <i>et al.</i> , 2020 Espinoza y Leal, 2020

Fuente: elaboración propia.

La tabla 7 muestra que la figura con mayor presencia corresponde a la amistad crítica, sin embargo, en los estudios analizados no hay referencia explícita al abordaje de la credibilidad. Situación similar ocurre en el caso de la triangulación. Lo señalado sigue la tendencia expresada por Russell y Mena (2016) cuando indican que:

[...] no se suele explicar detalladamente cómo se ha llevado a cabo este proceso. Esto nos sugiere cómo es necesario tener en cuenta la credibilidad en cualquier tipo de investigación cualitativa para poder fijar bases mínimas para garantizar la solidez de las evidencias empíricas. Por esta razón el hecho de mencionar únicamente el uso de alguna de estas técnicas de confiabilidad no revela pistas sobre cómo se ha garantizado la credibilidad de los datos. Asumiendo por otra parte la veracidad de los análisis que manejan los investigadores y confiando plenamente en el proceso descrito en los trabajos publicados, creemos no obstante que la confiabilidad tendría que estar descrita de modo más detallado (p. 248).

3.2 Hallazgos de los self-study

Luego de caracterizar el conjunto de investigaciones en términos de su estructura y de la configuración general de ellos, procedimos a hacer un análisis del conjunto de hallazgos presentados.

226

Como parte del procedimiento de validación para dicho proceso, la investigadora del equipo leyó el conjunto de hallazgos de cada uno de los *self-study*, los vació en una matriz que posteriormente le permitió comparar y agrupar los elementos comunes distintivos entre cada investigación. Luego de ello, asignó un nombre que permitiese identificar al conjunto de hallazgos que poseían características comunes.

Luego de lo anterior, ambos investigadores sostuvimos una serie de reuniones para confrontar y consensuar las categorías inicialmente propuestas.

En este desarrollo se propusieron seis categorías de agrupación inicial, las que luego de la discusión quedaron en cinco, a saber: foco en el formador; cuestionamiento de los supuestos/prácticas; nuevas prácticas formativas; evidencias de cuestionamientos de los estudiantes y amistad crítica.

a) Foco en el formador

Podemos señalar que esta categoría se hizo evidente mediante la voluntad de observar y analizar las propias prácticas de formación docente por parte del formador. Cada una de las investigaciones se orientaron al análisis en profundidad de la propia experiencia de formación, haciendo un ejercicio de explicitación de los supuestos que orientan sus prácticas, con el fin de mejorar su labor formativa y de esta manera favorecer y modelar la capacidad para mirar en detalle la propia acción. Se parte del entendido que dicho proceso aporta en el desarrollo de la capacidad reflexiva de los futuros

profesores y sus aprendizajes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje (Nocetti *et al.*, 2020; Roberts *et al.*, 2020; Russell y Flores, 2020; Vanegas *et al.*, 2020; Cabrera *et al.*, 2020).

Considerando el espacio de confianza que se generó entre los integrantes de los equipos de *self-study*, se permitió a los y las formadoras exponer/se y compartir aquellos aspectos sobre su experiencia formativa que resultaban insatisfactorios, que sentían no estaban siendo bien logrados, o no estaban dando los resultados esperados. Una forma de plantearlo fue a través de preguntas sin respuesta acerca de su quehacer, preguntas que dieron inicio a sus *self-study* (Cabrera *et al.*, 2020; Vanegas *et al.*, 2020; Nocetti *et al.*, 2020; Espinoza y Leal, 2020).

Los *self-study* aquí presentados explicitan de diversas maneras la tensión que implicó abrir dichos espacios de incertidumbre, pero estuvieron dispuestos a vivir esa experiencia, conscientes que su incomodidad sería precisamente el detonante que aportaría miradas alternativas a su interés por el cambio de sus prácticas, así como de incidencia en los procesos de aprendizaje de los futuros profesores (Vanegas *et al.*, 2020; Cabrera *et al.*, 2020).

Es posible evidenciar que la preocupación por focalizar en el formador puede tener expresiones que entran en tensión, por un lado una mirada de tipo instrumental, y por otro, una mirada de tipo más comprensiva del *self-study*. Así por ejemplo, un *self-study* puso el foco en la efectividad del tipo de herramientas, mecanismos o estrategias formativas utilizadas por el formador –como por ejemplo el uso que se le daba al “cuaderno del profesor” (Nocetti *et al.*, 2020)–, a otro, donde el foco se centró en el ciclo reflexivo empleado por el formador como estrategia de aprendizaje profesional (Espinoza y Leal, 2020; Lattanzi y Vanegas, 2020).

b) Cuestionamiento de los supuestos/prácticas

Un segundo elemento compartido por las investigaciones analizadas dió relación con el cuestionamiento de los supuestos a la base de sus prácticas formativas, muchas veces producido por la constatación de la inconsistencia entre las propias prácticas y las declaraciones sobre concepciones acerca de la enseñanza (Nocetti *et al.*, 2020; Vanegas *et al.*, 2020; Cabrera *et al.*). El proceso de toma de conciencia sobre la distancia entre la práctica formativa y los principios pedagógicos declarados, se convirtieron en fuente de incomodidad e inseguridad, dando paso a fecundos cuestionamientos respecto de los supuestos declarados y los supuestos evidenciados en las propias prácticas (Russell y Flores, 2020; Espinoza y Leal, 2020; Nocetti *et al.*, 2020). En varios de los *self-study* analizados se produjo una suerte

de encadenamiento en espejo, en el sentido que un fenómeno observado en sí mismos como formadores, lo observan también en la conducta de sus estudiantes, y esta repetición permite un cuestionamiento en los supuestos (Gorichon *et al.*, 2020). La puesta en común de dichos momentos de incertidumbre y su posterior análisis reflexivo con los formadores que desarrollan en conjunto el *self-study*, propició el mutuo cuestionamiento de los supuestos y de las prácticas (Nocetti *et al.*, 2020; Gorichon *et al.*, 2020; Vanegas *et al.*, 2020; Espinoza y Leal, 2020; Russell y Flores, 2020)

El registro, explicitación e intercambio entre pares de los incidentes y episodios que tensionan se convirtieron en catalizadores de análisis tanto a nivel individual como colectivo. A su vez, liberó a los formadores de las cargas afectivas (inseguridades, temores, inquietudes, entre otras) al poder compartirlas en contextos de confianza (Espinoza y Leal, 2020; Gorichón *et al.*, 2020; Vanegas *et al.*, 2020; García-Lázaro *et al.*, 2020; Russell y Flores, 2020; Cabrera *et al.*, 2020; Nocetti *et al.*, 2020; Lattanzi y Vanegas, 2020)

Si a la ya compleja relación entre las prácticas y los supuestos que orientan las prácticas de los formadores agregamos las reflexiones de los y las estudiantes de pedagogía, tenemos otro detonante que según lo reportado provocó cuestionamiento e intentos de cambio de prácticas por parte de los formadores (Nocetti *et al.*, 2020; Gorichón *et al.*, 2020; Espinoza y Leal, 2020; Vanegas *et al.*, 2020). En algunos casos de manera extrema dicha revisión y contraste entre supuestos y prácticas del formador derivó en un explícito cuestionamiento al rol profesional y sentido atribuido a su labor formativa (García-Lázaro *et al.*, 2020; Cabrera *et al.*, 2020; Russell y Flores 2020).

228

c) Nuevas prácticas formativas

Según lo analizado, los espacios de intercambio entre los futuros profesores y los formadores fueron fuentes de oportunidad para el cambio de prácticas formativas. En este contexto, la generación de espacios de diálogo entre pares (formador- futuros profesores), consideración de preguntas sin respuesta única, la sola posibilidad de permitir que la voz de los futuros profesores tuviese cabida en el proceso formativo, así como la genuina apertura a la consideración de procesos reflexivos sobre la experiencia práctica o al protagonismo de los futuros profesores, reportaron insumos que permitieron a los formadores analizar en profundidad sus práctica y las posibilidades de cambio de éstas. (Nocetti *et al.*, 2020; Gorichon *et al.*, 2020; Espinoza y Leal, 2020; Vanegas *et al.*, 2020; García-Lázaro *et al.*, 2020; Russell y Flores, 2020; Lattanzi y Vanegas, 2020; Cabrera *et al.*, 2020).

Expresado y evidenciado de diversas maneras, aprender a escuchar a sus futuros docentes, y propiciar el espacio de aprendizaje para la mutua escucha entre futuros profesores, fue una instancia clave en el desarrollo de los *self-study*.

La comparación entre el propio proceso de formación como formador y la experiencia de formación de los futuros profesores, permitió el ejercicio reflexivo interactivo de auto-indagación/confrontación mediante preguntas (García-Lázaro *et al.*, 2020).

Considerar el factor afectivo constituyó una dimensión relevante en la interacción entre formadores y futuros profesores, evidenciando que, si bien la interacción formativa requiere de lo cognitivo, no es condición suficiente, ya que en la medida que hay espacios propicios para el aprendizaje, se generan mejores oportunidades para que los que interactúan puedan aprender (Gorichón *et al.*, 2020; Vanegas *et al.*, 2020; Espinoza y Leal, 2020; García-Lázaro *et al.*, 2020; Russell y Flores, 2020).

d) Evidencias de cuestionamientos de los estudiantes

Si bien la voz de las y los futuros profesores apareció registrada con menos frecuencia en los *self-study* en registros que iban desde la voz como sujetos de investigación a pares en el trayecto formativo, fue posible hallar expresión de ello en diversas fuentes, por ejemplo bitácora de las sesiones de clase, los ticket - out, la discusión de trabajos o evaluaciones realizadas, la encuesta y focus group.

Sin prejuicio de lo anterior, el que las y los formadoras/es consideraran la voz de los futuros profesores, fue algo valorado y destacado por ellos en la mayoría de los *self-study* analizados. Destacaron el valor de la reflexión docente con sus pares y formadores no sólo como modo de aprendizaje, sino que también como espacio de fortalecimiento del propio rol profesional, permitiéndole a los futuros profesores tomar consciencia de las implicaciones respecto de su quehacer profesional como profesor (Espinoza y Leal, 2020; García-Lázaro *et al.*, 2020; Cabrera *et al.*, 2020; Russell y Flores, 2020).

Los futuros docentes aprecian, disfrutan y comprenden que los procesos reflexivos se enriquecen a través del diálogo colectivo, y se nutren de las diferentes perspectivas tanto de sus compañeros como de sus formadores (Russell y Flores, 2020; Nocetti *et al.*, 2020; Cabrera *et al.*, 2020; Espinoza y Leal, 2020; García-Lázaro *et al.*, 2020). Cuando se propician espacios de análisis de la propia práctica con otros el goce de aprender a ser profesor o profesora se hace manifiesto (Russell y Flores, 2020).

e) Amistad crítica

El desarrollo de un *self-study* implica el establecimiento de una interacción entre formadores, quienes para analizar sus prácticas y embarcarse en el proceso de reenmarcamiento de sus prácticas establecen un tipo de relación que Costa y Kallick (1993) llamaron amistad crítica, donde el papel del amigo crítico (AC) sería:

Un amigo crítico, como su nombre los indica, es una persona de confianza que hace preguntas provocativas, entrega datos para ser examinados con otros lentes y crítica al trabajo de una persona como un amigo. El amigo crítico se toma tiempo para comprender cabalmente el contexto del trabajo presentado y los resultados que la persona o el grupo están buscando. El amigo aboga por el éxito de ese trabajo (p. 50).

En el contexto de las experiencias presentadas en este número especial y siguiendo lo planteado por Russell y Schuck (2016) respecto de las características de la amistad crítica, podemos afirmar que desde un punto de vista general en 6 de los 8 trabajos se hizo referencia a la amistad crítica como un espacio de establecimiento de relación entre los involucrados, lo que significó compartir aspectos personales y profesionales. Si bien se hizo referencia a la necesidad de contar con tiempo para que ello se logre, en todos los casos este aparece como un punto central para el logro de una relación de amigos críticos que favorezca la profundización.

230

En cuatro de los casos donde la AC tiene presencia, se explicita que ella cumple una función bidireccional, permitiendo que el conjunto de los actores involucrados logre beneficios con el establecimiento de ella. La amistad crítica aparece como una herramienta que es descrita con precisión y se documentó en cuatro casos, permitiendo así aportar con un rol modelador para el desarrollo de nuevas experiencias de *self-study*.

En tres casos se explicita la examinación continua por parte de los Amigos críticos, permitiendo dar pistas respecto de los aspectos que favorecen un clima de seguridad y confianza en la relación.

En cuatro casos es posible visibilizar la profundidad en el análisis del proceso de prácticas llevada a cabo por los amigos críticos, permitiendo a cada uno de ellos la oportunidad de avanzar en espacios de reconfiguración de sus propios procesos de práctica.

En dos de los casos presentados se mostró la forma en que el amigo crítico aportó con antecedentes provenientes de los estudiantes en práctica como insumo para la discusión y mejora de los procesos de acompañamiento y/o formación.

En cuatro de los casos se explicitó la necesidad de contar con tiempos de dedicación creciente para el proceso de análisis de las prácticas, los que en ocasiones requieren un tiempo inicial para la generación de confianzas, o bien haber tenido experiencias previas que facilitaran el trabajo como amigos críticos.

En cuatro de los ocho casos presentados se hizo referencia a la instancia de discusión de los amigos críticos en torno a los supuestos de base que orientaban las prácticas de cada formador.

En cuatro casos apareció la Amistad crítica como catalizadora del proceso de reflexión y re-enmarcamiento de las prácticas de los formadores.

4. Conclusión

Como parte de un equipo que promueve el desarrollo del *self-study* en diferentes contextos, el tener la oportunidad de profundizar respecto de los hallazgos y focos de interés por parte de un núcleo de Formadores / investigadores de futuros profesores, de suyo constituyó un importante desafío profesional.

Es importante evidenciar el interés creciente que se ha ido gestando en torno al análisis de las propias prácticas formativas, en la medida que los hallazgos, sin la pretensión de ser los únicos insumos, pueden constituirse en elementos detonantes o catalizadores de nuevas posibilidades al momento de abordar la pregunta por la figura del formador y su incidencia en los procesos formativos de futuros profesores. Esto, más allá de una mirada instrumental que propende a la búsqueda de soluciones únicas.

La evidencia aportada por el conjunto de investigaciones presentadas, pone de manifiesto que focalizar en el formador de futuros profesores constituye, en el ámbito iberoamericano, una deuda al momento de pensar en la configuración de procesos formativos que propendan al desarrollo de una profesionalidad que favorezca la configuración de prácticas que incidan de manera relevante en los procesos de aprendizaje.

Si bien las investigaciones analizadas permiten desprender un conjunto de hallazgos que pueden insumar los procesos formativos, es preciso señalar que su presencia y jerarquización, en caso de buscarla, dependerá de los contextos donde ellos estén en práctica. Con esto queremos asignar a los formadores y a los futuros profesores el protagonismo necesario, evitando así entregar patrones fijos para potenciar el propio desarrollo profesional.

Como parte de los caminos por abrir en nuestros contextos, la relación entre la práctica formativa como espacio de aprendizaje e indagación, y la práctica formativa como objeto de investigación puro, constituye un importante desafío para los formadores que estamos involucrados en el desarrollo del *self-study*. Lo anterior, en el entendido que lo que se busca es abrir el espacio de las propias práctica – con ellas, sus supuestos también– para aportar en las preguntas e interacciones que permitan el cambio de las mismas, más que la búsqueda del modelo ideal de práctica formativa.

Bibliografía

- Ávalos, B. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 51(1), 57-86.
- Bullock, S. y Ritter, J. (2011). Exploring the Transition into Academia through Collaborative Self-Study, *Studying Teacher Education*, 7(2), 171-181.
- Cabrera-Murcia, E. P., Silva Salinas, C., & Gorichon Gálvez, S. (2020). Formas de enseñar que favorecen en mis estudiantes la reflexión en torno a cómo brindar en la primera infancia experiencias de enseñanza potenciadoras de aprendizaje: una mirada desde mi práctica docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 75-97. <https://doi.org/10.35362/rie8213650>
- Caride, J. A. (1999). El Prácticum en la formación de los educadores sociales. En Rafael Calvo de León, Fernando T. Esteban Ruiz (coords.) XIV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, 223-250, ISBN 84-95211-17-3.
- Cisternas, T. (2011). La Investigación sobre Formación Docente en Chile. Territorios Explorados e Inexplorados. *Calidad en la Educación*, 35, 131-164.
- Contreras, J. D. (2017). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Madrid: Octaedro.
- 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.
- Costa, A. L. y Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51(2), 49-51.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teaching for deeper learning: Developing a thinking pedagogy In A. P. C. Avila, C. Hui, J. H. Lin, J. C. Peng Tam, & J. C. Lim (Eds.), *Rethinking Educational Paradigms: Moving from Good to Great*. CJ Koh Professorial Lecture Series No. 5 (pp. 13-18). Singapore: Office of Education Research, National Institute of Education
- Darling-Hammond, L. (2015). *The flat world and Education. How America's commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied*

Developmental Science, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>

- De Sousa, B. y Meneses, M. P. (2014). *Epistemologías del sur* (Vol. 75). Ediciones Akal.
- Espinoza, X. C. y Leal, D. E. (2020). Self-study: Comprensión de nuestras prácticas reflexivas pedagógicas y el modo de promoverlas en las futuras educadoras de párvulos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 173-194. <https://doi.org/10.35362/rie8213679>
- García-Lázaro, I., Conde-Jiménez, J., y Colás-Bravo, P. (2020). Análisis de las necesidades formativas del tutor universitario de prácticas externas desde la perspectiva del self-study. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 121-140. <https://doi.org/10.35362/rie8213652>
- Gorichon, S., Pérez, A., Yañez, M., y Roberts, M. (2020). Supervisión y acompañamiento de prácticas profesionales. Desarrollo de un enfoque de reflexividad práctica desde un self-study colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 31-50. <https://doi.org/10.35362/rie8213682>.
- Hamilton, M. y Pinnegar, S. (2015). Considering the Role of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices Research in Transforming Urban Classrooms. *Studying Teacher Education*, 11(2), 180-190.
- Haas, V. (2019). Prácticas progresivas y con sentido en el proceso de convertirse en docente. *Prácticum y Prácticas Profesionales. [Blog]*. Recuperado de <https://gidpip.hypotheses.org/3743>
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 127-143. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>
- Hirmas, C. y Cortés, I. (2015). *Investigaciones sobre la formación práctica en Chile: Tensiones y desafíos*. Santiago de Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 817-869). Springer, Dordrecht.
- Labra, P., Montenegro, F., Iturra, G., Carolina H., Fuentealba, R. (2005). La investigación-acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), 137-143. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000200009>
- Labra, P. y Fuentealba, R. (2011). Formación Inicial Docente, una mirada al proceso de construcción de conocimiento profesional desde la práctica. *Foro Educativo*, 19, 143-173
- Lattanzi, R. y Vanegas, C. M. (2020). Acompañamiento de prácticas pedagógicas de formación inicial: un self-study a partir del rol como profesora guía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 141-160. <https://doi.org/10.35362/rie8213660>
- Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of Self-Study. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 12-20.
- Loughran, J. (2018). *Teaching, Learning, and Enacting of Self-Study Methodology: Unraveling a Complex Interplay*. Ritter, J. K., Lunenberg, M., Pithouse-Morgan, K., Samaras, A. P. & Vanassche, E. (eds.). Singapore: Springer, p. 1-7

- Mena, J. y T. Russell (2016). El Self-Study como forma de investigación en la formación del profesorado: un análisis de contenido de los trabajos presentados en el X Congreso Internacional sobre Self-Study S-STEP de 2014. En T. Russell, R. Fuentealba y C. Hirmas. *formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study*.
- MINEDUC (2005). *Informe comisión sobre Formación Inicial Docente*. MINEDUC. Serie Bicentenario.
- Nocetti, A., Orrego, C., Silva-Peña, I., Santibáñez, D., Flores, M., Gutiérrez, M., Moreno, P., y González, R. (2020). Self-study colaborativo: Etapas, condiciones de la amistad crítica y aprendizajes sobre la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 99-119. <https://doi.org/10.35362/rie8213558>
- Russel, T. (2007). *How experience changed my values as a Teacher Educator*. Canadá: Brock University.
- Russell, T. (2014). One teacher educator's career-long development of a pedagogy of reflection. In L. Orland-Barak and C. J. Craig (Eds.), *International teacher education: Promising pedagogies (Part A)* (pp. 55-72). Bingley, UK: Emerald.
- Russell, T. (2018). A teacher educator's lessons learned from reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 4-14.
- Russell, T (2019). Knowing your own Practice as a Teacher Educator. In M. A. Peters (ed.) *Encyclopedia of Teacher Education*. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_173-1
- Russell, T., Fuentealba, R. & Hirmas, C. (Eds.) (2016). *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study*. Santiago, Chile: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Russell, T. y 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.
- Russell, T., & Flores, M. A. (2020). Fazer investigação self-study na formação inicial de professores: A importância de ouvir os alunos futuros professores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 11-30. <https://doi.org/10.35362/rie8213702>
- Schön, D. A. (1995). The new scholarship requires a new epistemology: Theory of knowledge. *Change*, 27(6), 26-29. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544673>
- Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138.
- Vanegas, C. M., Martínez, C. P., Henríquez, C. A., y Hernández, C. (2020). Formadores de didáctica de las ciencias experimentales y matemática: El self-study colaborativo interinstitucional como motor de transformación de la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 51-72. <https://doi.org/10.35362/rie8213684>
- Zeichner, K., Payne, K. A., & Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135. <https://doi.org/10.1177/0022487114560908>.