

Edith Gutiérrez Álvarez

Escuela Normal Superior de México,
Ciudad de México, México.

edithdidi2003@yahoo.com.mx

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-6663-6365>

**DOCENTES EN FORMACIÓN:
REFLEXIONES SOBRE SU PRÁCTICA
EN SITUACIONES REALES DE
TRABAJO EN LA ESCUELA
SECUNDARIA**

*TRAINEE TEACHERS: REFLECTIONS
ON THEIR PRACTICUM IN REAL HIGH
SCHOOL WORK SITUATIONS*

DOI:

<https://doi.org/10.37135/chk.002.15.04>

Artículo de Investigación

Recibido:
(03/11/2020)
Aceptado:
(15/03/2021)



**DOCENTES EN
FORMACIÓN:
REFLEXIONES
SOBRE SU PRÁCTICA
EN SITUACIONES
REALES DE TRABAJO
EN LA ESCUELA
SECUNDARIA**

**TRAINEE TEACHERS:
REFLECTIONS ON
THEIR PRACTICUM IN
REAL HIGH SCHOOL
WORK SITUATIONS**

Resumen

Actualmente, los estudiantes normalistas de la Ciudad de México que cursan el último ciclo de su formación como docentes para la escuela secundaria, llevan a cabo sus prácticas docentes encarando situaciones reales de trabajo, donde la docencia reflexiva se convierte en uno de los pilares fundamentales. El objetivo del presente artículo es analizar las situaciones problemáticas, las actividades que ponen en marcha para darles solución y las reflexiones que se derivan de tales experiencias. La investigación que dio origen al artículo toma en cuenta la propuesta del método biográfico-narrativo. Adopta como instrumento de acopio de información las narrativas documentadas por cuatro estudiantes normalistas en sus respectivos documentos recepcionales; ahí relatan sus conflictos y reflexiones sobre las experiencias adquiridas durante su interacción en las aulas de una escuela secundaria, lo que constituye un estudio de caso, con cuatro unidades de análisis. Los resultados reflejan procesos reflexivos que van desde llamados de apoyo que apuntan hacia la constitución de equipos de trabajo para concentrarse en tareas de colaboración, hasta realidades cotidianas y tensiones que se desencadenan entre los actores del proceso de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave: Habilidad pedagógica, estudiante de secundaria, formación de docentes de secundaria, proceso de interacción educativa, ambiente de la clase.

Abstract

Currently, senior trainee teachers for the secondary school in Mexico City, carry out their practicum facing real work situations where reflective teaching becomes one of their fundamental pillars. In this context, this paper aims to analyze problematic situations, the activities that are put in place to solve them, and the reflections which are derived from such experiences. The research that gave rise to this manuscript takes into account the proposal of the biographical-narrative method. In other words, it adopts as an instrument for gathering information the narratives documented by four trainee teachers in their respective reception documents. In this collected evidence, they report their conflicts and reflections on the experiences acquired during their interaction in the classroom of a secondary school. These insights were portrayed in a case study, with four units of analysis. The results set out reflective processes that range from support calls that point towards the constitution of work teams to focus on collaborative tasks, to daily realities and tensions that are unleashed between the actors of the teaching-learning process.

Keywords: Pedagogical skill, high school student, high school teacher training, educational interaction process, class environment.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación presenta las narrativas de cuatro docentes en formación que, al estar en contacto directo con la escuela secundaria, documentan algunas reflexiones sobre las experiencias adversas y el proceso que siguen para resolverlas. Estos alumnos se ubican en la Ciudad de México, estudian para maestros de nivel básico y cursan el octavo semestre de su formación. Su injerencia en los salones de clase se debe a que el Plan de Estudios 1999 (Secretaría de Educación Pública [SEP] 2010) dispone que reconozcan e intervengan en la realidad concreta del escenario educativo para el cual se están formando.

En tal caso, para SEP (2010) la formación inicial que ofrecen las escuelas formadoras de docentes conduce al estudiantado hacia experiencias de aula que lo aliente a reflexionar sobre su práctica y a tomar decisiones sobre las situaciones de incertidumbre. Lo dicho se concreta en un ensayo al cual SEP (2002) denomina documento recepcional.

En este texto los estudiantes normalistas describen sus experiencias y reflexiones sobre la puesta en marcha de su propuesta didáctica. Más aún, es el medio a través del cual obtienen el título profesional.

El documento recepcional que se propone en esta licenciatura es un ensayo de carácter analítico y explicativo en el que los estudiantes normalistas expresan una visión particular sobre un tema, exponen ideas, reflexiones y puntos de vista personales sobre sus experiencias docentes. (SEP 2002:14)

Al citado texto puede considerársele un referente importante, en especial porque ofrece narrativas del acontecer cotidiano, las tensiones que ocurren entre quienes intervienen en los espacios sociales de las aulas de las escuelas. De la misma manera, son manifestaciones de sentidos que recrean la forma en que el docente en formación reflexiona en el terreno formal de

su actuación en la escuela secundaria.

Para SEP (2002:11) “el documento recepcional será resultado de una actividad sistemática que los estudiantes llevan a cabo de manera autónoma, producto de su experiencia docente y de su reflexión sobre ésta”. En este sentido, las narrativas traen consigo significados sobre las intervenciones, escenarios, acompañantes, incertidumbres, discusiones; experiencias vividas como producto de la vinculación de un contexto, espacio y temporalidad.

De ahí que se considere el método cualitativo desde la vertiente biográfico-narrativa, la cual prioriza la interpretación de la realidad subjetiva de los docentes en formación. Para Pujadas (2000:127) “el método biográfico (...) forma parte de la revalorización del actor social (individual y colectivo)”. En tanto, Clandinin y Connelly (1995) consideran que la narrativa es el fenómeno que se estudia; a la vez la incorporan como método de investigación y añaden que forma parte de la investigación cualitativa.

Por otra parte, cuando se alude a la reflexión como un componente sustancial de la narrativa descrita en el documento recepcional es preciso acudir a los preceptos de algunos autores enfocados en la práctica docente reflexiva, como Dewey (1993, 2000); Liston y Zeichner (1997); Monereo (2010); Perrenoud (2011) o Schön (1998).

Por ejemplo, Dewey (1993) rechaza las prácticas rutinarias mediadas por un profesorado que asume de manera irreflexiva la reproducción de un ambiente autoritario y aboga por la incorporación de un pensamiento reflexivo donde se concede primacía al esclarecimiento de las dudas precedidas de un estado de dificultad y búsqueda.

En la misma línea, Perrenoud (2011) anuncia como práctica reflexiva el ejercicio intelectual, que debiera ser parte de las acciones de los futuros docentes. Por su parte, Díaz-Barriga (2006) distingue la importancia que reviste el cuestionamiento que lleva a cabo el docente sobre su propia actuación para la transformación real de sus prácticas de enseñanza.

Como puede notarse, los autores citados apelan a la reflexividad, y en ese sentido, se ha dicho, no resulta raro que dichas concepciones sean parte de las consignas que debieran privilegiar la práctica docente de los estudiantes que asisten a las instituciones formadoras de docentes. Incluso, la reflexividad está considerada en el perfil de egreso como una importante habilidad que debe instalarse en el quehacer docente de sus egresados (SEP 2010).

Existen algunos trabajos de investigación inmersos en la lógica reflexiva. Castellanos y Yaya (2013) reportan que la vía para formar a un profesorado reflexivo implica la incorporación de propuestas curriculares y el desarrollo permanente de programas académicos. Ambos promueven en su ejercicio profesional reflexiones continuas que le permitirían interpretar críticamente sus acciones.

Salazar *et al.* (2014) captan un amplio rango de diferenciación entre la autoevaluación del profesorado y las evidencias mostradas a través de su portafolio, de ahí que la autocrítica y reflexión sean asuntos descartados. La reflexión, señalan los autores, debiera ser esencial para evaluar el desempeño profesional del profesorado, sin embargo, se ha mencionado, la autoevaluación no se constituye de manera fidedigna cuando los profesores se asignan puntuaciones por encima de las dimensiones que se toman en consideración para evaluar los citados portafolios.

Muñoz, Villagra, Sepúlveda y Segundo (2016) esclarecen la escasez de reflexión sobre las temáticas pedagógicas y la indisposición de espacios para llevarla a cabo. Por ello, apelan a la dimensión crítica-reflexiva donde la función dialógica sea la brújula en la mejora de los procesos.

Al respecto de las reflexiones derivadas de las experiencias de los estudiantes normalistas que se ubican en la mesa-banco y luego se trasladan a la tarima del maestro con la finalidad de apropiarse del referente de aprender a cómo enseñar, es un proceso de transición que ha sido poco atendido por algunas instituciones formadoras de docentes, así lo expresa Marcelo

(2008).

En tal sentido, Perrenoud (2011) afirma que algunos practicantes en lugar de reflexionar asumen actitudes de autocomplacencia y le atribuyen sus limitaciones a la falta de responsabilidad de los demás.

Bajo estas premisas, y atendiendo a que los aprendices de maestro encaran ambientes de aprendizaje para los que a veces, refiere Gutiérrez (2018), no disponen de los saberes ni de las herramientas necesarias para darles respuesta, resulta interesante analizar el papel central que dichos docentes en formación desempeñan en las aulas de clases.

De ahí que el propósito se vincule con el análisis de las situaciones problemáticas, las actividades que ponen en marcha para solucionarlas y las reflexiones que se derivan de dichas experiencias.

En correspondencia con lo referido, las preguntas de investigación son las siguientes: ¿Cuáles son las situaciones problemáticas que los docentes en formación encaran en las aulas de las escuelas secundarias?, ¿cuáles actividades contribuyen a la solución de los problemas?, ¿cómo reflexionan sus logros?, ¿cuáles son sus reflexiones con respecto a la experiencia adquirida?

Cabe aclarar que este estudio se considera relevante al contextualizar y sistematizar los conflictos, las estrategias de solución y el análisis de las reflexiones derivadas de las experiencias adquiridas en la escuela secundaria. De la misma manera, mediante el análisis sistemático se aspira a mostrar el proceso de situaciones inciertas que develen a los estudiantes normalistas como agentes de transformación.

METODOLOGÍA

En esta investigación cualitativa se toma en cuenta la propuesta del método biográfico-narrativo (Connelly y Clandinin 1995; Bolívar 2002, 2012; Bolívar, Segovia y Fernández 2001). La narrativa-biográfica se ha encumbrado en el

campo de la educación y forma parte inherente de la investigación cualitativa (Connelly y Clandinin 1995). Además, se distingue como un estilo particular de investigación al movilizar la generación de conocimientos en el campo educativo Bolívar (2002).

Este autor considera que la narrativa-biográfica procede de una diversidad de fuentes: historia oral, documentos, memorias, fotografías, entrevistas, escritos autobiográficos, diarios, notas de campo y grupos de discusión. De ahí que este estudio adopte como instrumento de acopio de información un documento donde los docentes en formación de octavo semestre comunican por escrito sus experiencias profesionales derivadas de su trabajo en las aulas de las escuelas secundarias, durante su interacción en el último ciclo de su formación inicial, SEP (2002) lo nombra: Documento recepcional.

Por lo dicho, se puede considerar que las narrativas son fundamentales, ya que los docentes en formación apuntan experiencias pedagógicas donde la reflexión es un elemento importante ante las situaciones inciertas que los interrogan y animan a dar respuesta. En ellas se resguarda una memoria donde los recuerdos dinamizan un contexto de aprendizajes, escenarios, actores, estrategias, incertidumbres y aciertos que se traducen en saberes prácticos plausibles para reflexionar sobre lo vivido.

En correspondencia con estas particularidades, la investigación se consideró como un estudio de caso, con cuatro unidades de análisis, considerando como tal a los normalistas Morán, Hernández, Moreno y González y su experiencia durante su período de práctica en una secundaria de Ciudad de México, expresado en los denominados documentos recepcionales.

Dichos normalistas habían finalizado su formación inicial en la Escuela Normal Superior de México, institución formadora de docentes para la escuela secundaria y como criterios que justifican el tipo de muestreo no probabilístico intencional, para seleccionar a estos cuatro normalistas y sus respectivos documentos recepcionales, se tomó en cuenta el

aporte de sus producciones escritas, sobre todo: sistematización, coherencia, amplitud y detalles, que en suma dieran respuesta al propósito de este estudio. Las narrativas localizadas tendieron a ser densas, sin embargo, para el análisis de este estudio se examinaron los siguientes ejes:

- a) Descripción del contexto escolar donde se presentó el problema.
- b) Situación problema. ¿Qué ocurrió?
- c) Actividades que contribuyeron a la solución del problema. ¿Qué hice?
- d) Reflexiones sobre logros obtenidos de la situación problema. ¿Cómo lo logré?
- e) Reflexión sobre la experiencia adquirida. ¿Qué aprendí?

Rastreadas las dimensiones descritas en los cuatro documentos recepcionales, se procedió a la sistematización de las narrativas individuales, es decir, durante el proceso de lectura de las experiencias de intervención de los docentes en formación se recuperaron las partes del texto, acordes con los ejes de análisis citados.

Se agruparon las experiencias de cada normalista y se les categorizó, tomando en cuenta que la expresividad de las narrativas son objetivaciones de quienes las producen y no pueden extenderse más allá del sistema de significados de sus creadores. En otras palabras, las circunstancias, el territorio profesional y la temporalidad donde se desarrollan las experiencias son particulares y, por tanto, inviables de generalizar a través de estos resultados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO ESCOLAR

Los cuatro aprendices de maestro realizaron sus prácticas en el ciclo escolar 2019-2020 en una escuela secundaria ubicada en la ciudad de México, en una zona considerada de clase

media, rodeada de plazas comerciales y jardines, con todos los servicios públicos y gran cantidad de medios de transporte para llegar, tales como camiones, metro bus y estaciones del metro.

La mayoría de los adolescentes que asisten a la escuela provienen de colonias aledañas a las cuales se les considera populares. Al interior de la escuela se cuenta con espacios amplios para desarrollar las actividades académicas. Las relaciones interpersonales entre el profesorado resultan amables y respetuosas. Se denota una buena gestión por parte de los directivos y se respira un clima de trabajo y responsabilidad entre los miembros de la institución.

En dicho contexto se desempeñaron, durante su práctica docente, los cuatro maestros normalistas en formación (Morán, Hernández, Moreno y González) y redactaron sus respectivos documentos recepcionales, cuyo análisis en los ejes antes mencionados se presenta a continuación.

DOCUMENTO RECEPCIONAL DEL NORMALISTA MORÁN

SITUACIÓN PROBLEMA. ¿QUÉ OCURRIÓ?

En la narrativa del documento recepcional de Morán (2020), se refiere a un adolescente que tuvo que abandonar la escuela durante algunos días para atender asuntos domésticos; a su retorno tenía la disposición de ponerse al corriente en sus estudios y solicitó la colaboración de los docentes y autoridades. Lo narra así:

Cuando me disponía a (...) pasar lista me percaté de un estudiante que no había visto en la jornada de práctica anterior. Para esto le pregunté: ¿Eres nuevo en esta secundaria? (...) Yo voy en este salón, profesor (...) comenta que no había asistido porque tenía que trabajar diario para ayudar a su familia en los gastos del hogar (...) para no perder el año, quería apoyo de maestros y autoridades. (Morán 2020:54)

ACTIVIDADES QUE CONTRIBUYERON A LA SOLUCIÓN DEL PROBLEMA. ¿QUÉ HICE?

De acuerdo con Carr y Kemmis (1988) las prácticas presentan una valiosa oportunidad para contribuir al cambio, y aquí no es la excepción. El esquema fundamental de apoyo es la adopción del flujo de voluntades de los distintos actores de la escuela secundaria. Por ejemplo, el aprendiz de maestro, el profesorado y autoridades educativas movilizan acuerdos e implantan estrategias de apoyo académico. La dinámica citada será la base que pondrán a disposición del adolescente para garantizar que apruebe sus asignaturas.

Morán (2020:56-57), lo refiere así:

La plática en la sala de maestros con el subdirector (...) tenemos que diseñar una forma de trabajo para ayudar a la entrega de los trabajos, el chico es muy inteligente y cuando acude a la escuela es muy dedicado y entrega todas sus actividades (...). Se decidieron varias estrategias, además, se debería hacer un calendario para la semana próxima, dejándole dos actividades diarias al estudiante para que pudiera entregarlas en tiempo y forma con la intención de lograr apoyarle para que acreditara el ciclo escolar.

Morán (2020) analiza un territorio de interacción caracterizado por un profesorado tendiente a la apertura de varias estrategias. Esa peculiaridad representa un incentivo que lo orienta de manera decisiva a la formulación de algunas actividades donde la calendarización constituye una forma básica para el control de los tiempos y, además, procede a dosificar las tareas que realizará el adolescente que, por añadidura es considerado un estudiante destacado.

REFLEXIONES SOBRE LOGROS OBTENIDOS DE LA SITUACIÓN PROBLEMA. ¿CÓMO LO LOGRÉ?

La manera en que se orientó y condujo la planificación fueron claves para concretar con un

puntaje aprobatorio en la totalidad de los trabajos y exámenes presentados por el adolescente. Un aspecto importante estuvo caracterizado por la recolección de los productos de trabajo realizados por él, como una forma de exhibir las pruebas ante las autoridades. Las estrategias utilizadas y el logro obtenido han de convertirse en un valioso referente para las autoridades, sobre todo al abordar casos similares.

Morán (2020:58) lo dice así:

El desempeño del adolescente fue excepcional, ya que se recopiló cada trabajo realizado y se adjuntó en un folder para que sirviera de evidencia y pudiese exponer ante las autoridades (...) no reprobó los exámenes correspondientes (...) la calificación más baja fue de ocho. (...) Se concluyó que ese jovencito sería el referente para buscar alternativas óptimas para que alumnos como él, que atravesaban problemáticas similares, pudieran concluir el ciclo escolar.

En este caso Morán hace hincapié en una práctica reflexiva donde resolver un problema conlleva a una clara expresión de solidaridad de un profesorado que ofrece actuaciones cooperativas movilizadas por preocupaciones e intereses comunes.

REFLEXIÓN SOBRE LA EXPERIENCIA ADQUIRIDA. ¿QUÉ APRENDÍ?

Al respecto de lo expresado, Morán (2020) reflexiona sobre la relevancia que tuvo su papel como planificador de las actividades en los resultados obtenidos; incluso, lo considera una experiencia significativa, sobre todo, mediada por el cuidado de los detalles mínimos que puso en la planificación de sus estrategias.

Al mismo tiempo, en la medida que su contribución logró salvarle el ciclo escolar a un adolescente, reconoce la trascendencia del trabajo cooperativo y, en ese sentido, concreta su reflexión al instalar su motivación por continuar preparándose. Greene (1986) expresa que la acción reflexiva implica no solo involucrarse

con pensamientos lógicos que pueden integrarse de manera algorítmica sino también incluye la pasión, las emociones, las intuiciones.

Por lo demás, Morán (2020) reflexiona sobre el ambiente hostil que colocó a este adolescente como una víctima de una situación familiar adversa. Al respecto, Pollar y Tann (1993) subrayan que el profesorado reflexivo reconoce los efectos que desencadena su enseñanza, sobre todo lo concerniente a las oportunidades que se ofrecen a los estudiantes.

Así lo expone Morán (2020:57-60):

Sentí mucha satisfacción con la participación de los profesores de la escuela secundaria (...) se vuelve una experiencia inolvidable, generando una enorme satisfacción y ganas de seguir trabajando con estrategias adecuadas y una correcta preparación en un ámbito tan complicado (...). Considero que aplicamos la justicia porque el jovencito solo era víctima de una situación que no podía evadir (...). Ser ordenado y cuidar los más mínimos detalles que pudiese afectar el correcto desempeño de lo planificado (...) aprendí a trabajar en equipo, situación que no había desempeñado; eso me planteó una perspectiva diferente (...) cada situación emergente que sucede dentro de las aulas de las escuelas secundarias, es de suma importancia para estar alerta y abatirla (...). Las dificultades que se presentan dentro de la práctica se vuelven parte de nuestros días, pero de la misma manera se vuelve un reto enorme, que conlleva una preparación adecuada ante las circunstancias que se lleguen a presentar.

De lo expuesto, se desprende una percepción de sí mismo que lo perfila como un actor participante frente a un hecho educativo complicado que lo hizo consciente de los efectos transformadores que tuvieron sus intervenciones y del reto enorme que le guarda su futuro campo profesional. El orden, el cuidado de los detalles y el trabajo cooperativo guardan relación con su actuación a la cual considera satisfactoria. Esto significa que al examinar su realidad educativa reconoce situaciones emergentes que lo obligan a estar no solo alerta sino también preparado para aportar

algunas opciones de solución.

DOCUMENTO RECEPCIONAL DEL NORMALISTA HERNÁNDEZ

SITUACIÓN PROBLEMA. ¿QUÉ OCURRIÓ?

Para Hernández (2020) la dimensión del tiempo tiene un uso productivo en el desarrollo de los contenidos de su planificación, sin embargo, aparece la significación del tiempo desperdiciado que dejó fuera una programación que parecía eficaz para esa sesión.

Esas variaciones aparecen cuando la citada docente en formación sostiene el debilitamiento de su trabajo ante el interés que muestran los adolescentes por concretarse en la realización de otras actividades ajenas a los contenidos de su clase. En la medida que se torna más notorio que disponen de su horario muestra indicios de molestia y procede a llamarles la atención, pero resulta en vano, algunos adolescentes se mantienen al margen de sus peticiones como si se tratara de una cuestión poco importante para ellos.

Hernández (2020:121) lo enfatiza de la siguiente manera:

Era la segunda hora y el grupo estaba particularmente intranquilo, cosa que no era común en ellos; tenían diversos materiales en la banca que no correspondía a la asignatura, les di la indicación que guardaran todo lo ajeno a la clase y sacaran la libreta (...) algunos hicieron caso mientras otros, no (...) comencé con el tema y noté que realizaban tareas de otras materias (...) a regañadientes los guardaron.

En consecuencia, la docente en formación ejerce una acción coincidente con su amenaza al anunciarles que recogería el material, lo calificaría y entregaría a la docente que impartía esa materia. Eso trae como resultado que la madre de familia de uno de los alumnos afectados con

sus acciones (le retiró la tarea para entregársela a otra maestra) le enviara un comunicado para entrevistarse con ella.

Hernández (2020:121-122) lo expone así:

Hice nuevamente la reiteración, esta ocasión más seria y con la instrucción de que a la siguiente vez recogería las tareas, las calificaría y las entregaría al profesor correspondiente (...) una vez que finalizó la sesión los alumnos se acercaron a pedirle lo que les había retirado (sus tareas) (...) la instrucción fue clara, las reviso yo y las entrego a su profesora; a ella se la piden, por favor. (...) le di las hojas a la maestra explicándole la situación (...). Días después, recibo en una libreta, una nota de una mamá que pedía hablar conmigo.

ACTIVIDADES QUE CONTRIBUYERON A LA SOLUCIÓN DEL PROBLEMA. ¿QUÉ HICE?

Ante la nota mencionada, la docente en formación presta cuidado a la preparación de las pruebas que esclarecerán ante la madre de familia cualquier reclamo. En respuesta, hay una sensación de certeza que pone de manifiesto que el antídoto para este tipo de perturbaciones es el diálogo respetuoso y recíproco entre la docente en formación y la madre de familia.

Ambas toman distancia de sus incertidumbres y esta última establece compromisos para prestar mayor atención a su hijo. Richards y Lockhart (2007) suelen otorgar importancia a un profesorado, que atento a las situaciones que acontecen en su aula, reflexiona y da cauce al análisis cuidadoso de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así lo narra Hernández (2020:122):

Llegó el día en que hablaría con la señora, yo me encontraba en sala de maestros revisando libretas (...) llegó de forma muy tranquila y amable, me presenté con ella, tomamos asiento y le pregunté el motivo por el cual quería hablar conmigo (...) después de explicarle todo (...) para convencerla, le mostré los cuadros de actividades de su hijo, le comente cuáles eran aquellas

actividades que le faltaban y el estado en que me entregaba sus trabajos; terminó por darme la razón (...) me dijo que estaría más al tanto del desempeño del estudiante, (...) y procedió a retirarse.

REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA ADQUIRIDA. ¿QUÉ APRENDÍ?

Schön (1992) afirma que todo aprendiz segrega una carga emocional que resulta un impedimento para abordar decisiones correctas, sin embargo, en este caso la aprendiz encaró la situación a través de un diálogo amigable con la madre de familia a la cual mostró las evidencias que la respaldaban (su planificación de clase y el cuadro de actividades de su hijo), aquella le dio la razón y se retiró con la promesa de que estaría más atenta a su hijo.

En suma, sus reflexiones se aprecian en un tono de experiencias de aprendizaje donde la forma de descartar hostilidades entre las partes que se involucran en el problema se abaten a través de mantener una postura firme, una actitud objetiva, sin enojos y donde la defensa argumentada y la muestra de pruebas son básicas.

Hernández (2020:123-124) lo relata así:

Generar un buen ambiente (...) con la madre de familia para poder tener una charla amena y respetuosa fue algo valioso para mí, aprendí a lidiar con situaciones que cotidianamente se viven en las escuelas. Cada vez que, como docentes, tenemos un acercamiento con padres de familia, autoridades educativas, alumnos, es importante mantener una postura adecuada, evitar enojos (...) y ser muy objetivos en la situación que acontece. (...) ayudó el orden que en ese momento había adoptado, el respeto con el que me conduje y la responsabilidad de cumplir en tiempo y forma con mis planificaciones de clase, así como llevar todos los recursos necesarios que sirvieran de apoyo a los argumentos ofrecidos.

DOCUMENTO RECEPCIONAL DEL NORMALISTA MORENO

SITUACIÓN PROBLEMA. ¿QUÉ OCURRIÓ?

El proceso de formación inicial de los estudiantes normalistas se ocupa de las exigencias del campo profesional, incluso desde una perspectiva homogénea (SEP 2010); sin embargo, en este caso se localizan fisuras que refieren situaciones tan diferenciadas que resultan desconcertantes para Moreno (2020).

Ella reclama una respuesta que le permita comprender una vivencia para la cual no estaba preparada. El problema se produce cuando un adolescente decide encerrarla en el salón de clases. Esta peculiaridad opera cuando los jóvenes se han retirado a descansar en el horario del recreo y ella, antes de salir, se toma el tiempo para ordenar sus materiales y limpiar el pizarrón.

Moreno (2020:60) lo expresa de la manera siguiente:

Me encontraba en el aula viendo a los alumnos salir al receso de las 10:50 (...). Me quedé un momento en el escritorio mientras recogía los materiales que había utilizado y limpiaba el pizarrón. (...) mientras estaba sentada, dos de los alumnos abrieron la puerta. Les pedí que bajaran a su descanso (...) cuando quise salir del salón descubrí que algo había pasado. No pude abrir la puerta; estaba cerrada por fuera.

ACTIVIDADES QUE CONTRIBUYERON A LA SOLUCIÓN DEL PROBLEMA. ¿QUÉ HICE?

Pone énfasis en solicitar ayuda a los adolescentes que pasaban cerca de ahí, por cuyos cauces recupera su libertad. A sabiendas de que podría identificar a los responsables del acto, opta por buscarlos, de manera tal que descubre al responsable y lo conduce al Departamento de Orientación Educativa donde la trabajadora

social se limita a interrogarlo y a solicitarle la redacción de lo acontecido.

Así lo describe Moreno (2020:61):

Intenté sacar la mano para poder salir, con mucha vergüenza pedía a uno de los alumnos que pasaban por el pasillo abriera la puerta por favor, lo hizo y se le agradece, (...) bajé al patio y salí a buscarlos. Encontré a uno de ellos y le pregunté por su compañero, y dijo: -Ahí viene, (cabe aclarar que el otro alumno estaba a unos pasos, pero antes que llegara le pregunté al primero que ¿quién me había encerrado?). Enseguida respondió que su compañero, en cuanto llegó le cuestioné sobre lo sucedido y asintió (...) le solicité me acompañase a trabajo social (...). Al ingresar al lugar la trabajadora social me preguntó sobre cuál había sido el motivo (...) le dije que el alumno me había encerrado en el aula (...) el alumno se mostraba nervioso y preocupado, al mismo tiempo nos pidió redactar sobre papel lo ocurrido.

A raíz del incidente del encierro en el salón de clases la aprendiz manifiesta un síntoma de malestar; este sentimiento de incertidumbre representa la búsqueda de las instancias más convenientes para dar salida a sus afectaciones, pues en tales circunstancias, para ella constituye un acto inexcusable que un adolescente haya decidido encerrarla sin motivo aparente, incluso el mismo alumno más adelante reconocerá que se trataba de una broma.

REFLEXIONES SOBRE LOGROS OBTENIDOS DE LA SITUACIÓN PROBLEMA. ¿CÓMO LO LOGRÉ?

La manifestación del adolescente se halla inherentemente ligada a la acción de encerrar a la docente en formación, de manera que no resulta raro que mientras Moreno (2020) cobra una actitud molesta, él debe rasgos de vergüenza; un aspecto central radica en sus reiterados ofrecimientos de disculpas para la ofendida.

En la misma línea, días después se detecta un comunicado escrito de la madre del adolescente

donde ratifica la misma serie de acciones en las que incurrió su hijo, pero omite dialogar con la docente en formación. Aquí la narrativa de Moreno:

Quando subí a dar mi clase el alumno se encontraba en el salón, se mostraba un poco apenado y me pedía disculpas; mi molestia hacia él era notoria. Fue uno o dos días más, cuando el alumno mostró un recado que su mamá había mandado, mismo que le mostró la trabajadora social y ella pidió al estudiante enseñarme y a la vez responderlo. Este escrito narraba exactamente lo descrito anteriormente, sobre la situación ocurrida (...) jamás hablé con la madre del alumno. (Moreno 2020:62)

La narrativa revela una actitud que subraya en arrepentimientos y ofrecimientos de disculpas por parte del adolescente; no así por parte de la madre de familia quien manifiesta de manera escrita la falta en que incurrió su hijo, pero no se trata de una pretensión de disculpas, sino la reproducción textual del hecho acontecido en la escuela.

REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA ADQUIRIDA. ¿QUÉ APRENDÍ?

Las reflexiones de Moreno (2020) revelan desconcierto ante una situación inesperada. Más allá del clima de desesperanza, frustración y molestia por quedarse atrapada en un salón de clases, adiciona que estas situaciones imprevistas donde los profesores se convierten en víctimas de los alumnos se mantenían distantes de su realidad. Incluso sostiene que ese ambiente de tensión jamás se hizo presente durante su proceso de formación.

En consecuencia, se torna sensible ante el profesorado que haya atravesado por situaciones similares a la suya. A la vez, procede a separarse de su práctica para afrontar el suceso y somete a revisión su actuación en el aula; de ahí que se pregunte: ¿qué había hecho mal y el motivo por el cual el adolescente había actuado de esa manera?, sin embargo, no continúa su narrativa,

solo denota que esa sorpresiva experiencia le derivó una serie de sensaciones negativas; prefiere concentrarse en las disculpas que ofreció el alumno.

Moreno (2020:62-63) lo narra así:

Sentí toda la desesperación, frustración y molestia porque a veces ese tipo de comportamientos nos parecen ajenos y aun así nos convertimos en víctimas de los estudiantes. A lo largo de mi proceso de prácticas jamás se había presentado una situación similar. Llegué a entender al profesorado que ha sido víctima de este tipo de conductas; aprendí lo dañino que resulta e incluso llegué a cuestionar qué había hecho mal y el motivo por el cual el adolescente había actuado de esa manera, por el momento me quedo con lo aprendido de esa experiencia y también con las disculpas de aquel alumno que con su broma logró mover todo un modo de sentimientos negativos en mí.

En la reflexión que construye Moreno (2020) subyace un panorama sobre las tensiones con las que convivió y la forma despreocupada con la que tomaron su caso la trabajadora social y la madre de familia. De manera particular, refiere acciones que ella considera ajenas a su práctica docente y que, sin embargo, influyeron en sus concepciones.

Le impresiona la forma en que el adolescente procedió y la carencia de motivos que al menos ella desconocía para convertirla en víctima de su broma, no obstante, acepta la disculpa, pero deja entrever que esa acción pudo enmascarar algo sobre su actuación en el aula. De la misma manera, le desconcierta que la madre de familia le haya restado importancia a la conducta de su hijo y se torna más empática con el profesorado que haya sido víctima de casos como el suyo.

DOCUMENTO RECEPCIONAL DEL NORMALISTA GONZÁLEZ

SITUACIÓN PROBLEMA. ¿QUÉ OCURRIÓ?

Este problema se destaca por mostrar las tensiones generadas entre dos adolescentes que ocupan el mismo salón de clases y establecen una dinámica de interacción violenta en el patio de la escuela durante el transcurso del recreo. Los gritos y forcejeos manifestados por las dos adolescentes implicadas ofrecen un ambiente ruidoso que no pasa por desapercibido por la docente en formación y la orientadora educativa de la escuela, no obstante a que el grupo de pares forma un bloque cerrado como una forma de garantizar que alguna autoridad pudiera descubrirlas.

En palabras de González (2020:129-130):

De pronto la orientadora y yo nos dimos cuenta de que algunas alumnas se encontraban discutiendo con palabras muy altisonantes. Vimos que Ana empujó ligeramente a una de sus compañeras; comenzaron a pelear de una manera más agresiva; mientras tanto las integrantes de sus respectivos grupos empezaron a formar una especie de círculo, para que no nos diéramos cuenta de lo que estaba pasando, pero debo admitir que el caos entre ellas era muy evidente.

La experiencia de participación en la realidad concreta de la escuela secundaria le ha familiarizado con ambientes problemáticos que se suscitan entre los adolescentes, por ello, responde inmediatamente ante una emergencia donde aparecen palabras altisonantes, gritos, empujones, complicidades.

ACTIVIDADES QUE CONTRIBUYERON A LA SOLUCIÓN DEL PROBLEMA. ¿QUÉ HICE?

Es evidente que la docente en formación mantiene una importante intervención en los conflictos

que acontecen en sus aulas, sin embargo, es notorio cómo adopta algunos procedimientos o patrones decididos por los miembros de la institución. Es decir, los ejes rectores de su intervención como mediadora del conflicto entre las dos adolescentes se vinculan estrechamente con prescripciones deterministas donde las implicadas deben involucrarse prioritariamente con el seguimiento minucioso de varios postulados: deben subordinarse al lugar que cada uno de los maestros les asigne para sentarse; se considera insostenible que haya falta de respeto entre ellas, de hacerlo se les encaminará al Departamento de Orientación Educativa y se presentarán con ellas sus respectivos padres, deben evitar comentarios malintencionados, en caso de hacerlos, se les cancelarán los proyectos y actividades de la materia en turno.

Otra forma de paliar la situación consiste en que cada una redacte una carta para la otra y ofrezcan disculpas, pero deben entregarla en el mismo recinto donde se hizo visible la violencia, el patio de la escuela. Al actuar acorde con los postulados, la docente en formación concluye que ambas adolescentes limaron sus asperezas y retornó el clima de respeto.

Hablé con las dos chicas y les comenté sobre los acuerdos que ellas deberían cumplir (...) fueron los siguientes: 1. Las alumnas respetarían el lugar designado por la maestra en turno. 2. Cualquier falta de respeto por parte de ambos lados sería expuesta al departamento de orientación, para que de esta forma se solicitaran los citatorios a padres de familia correspondientes. 3. Disculpa y plática de ambos lados, para llegar a los mejores acuerdos, pues si bien no podía existir una amistad, el compañerismo debía estar presente en cualquier situación. 4. Cualquier comentario mal intencionado tendría como sanción la cancelación de proyectos o de actividades en turno. Un día solicité a las dos señoritas (Ana y Karen) que redactaran una carta donde se ofrecieran disculpas mutuamente. Les pedí que no usaran palabras altisonantes (...). Después solicité que salieran un momento al patio para que se entregaran las cartas (...) ellas aceptaron y el clima de respeto volvió a nuestro salón de clases. (González

2020:131-132)

Los planteamientos anteriores están destinados a homogeneizar las relaciones interpersonales de quienes ocupan un sitio en la escuela secundaria. El dispositivo organizativo se presenta como una condición ineludible, afirmación inequívoca que se sostiene en la esperanza de garantizar la tranquilidad en la institución educativa. Sin embargo, esas disposiciones no necesariamente se encuentran apegadas a la docente en formación, ni tampoco por decisiones de reconciliación de las adolescentes implicadas en el pleito, sino se abordan desde los límites impuestos por las sanciones, en sentido estricto, incorporan las reglas institucionales para limar asperezas, o caso contrario, se les establecen reprimendas.

REFLEXIONES SOBRE LOGROS OBTENIDOS. ¿CÓMO LO LOGRÉ?

Las situaciones acaecidas le permitieron a González (2020) reflexionar sobre el clima de incertidumbres y dilemas presentado en su territorio profesional. En ese sentido, considera que una disculpa entre las implicadas puede ser un primer referente, pero no necesariamente atenuará el conflicto, por lo tanto, confiere importancia a la búsqueda de la experiencia del profesorado; escucha consejos del titular de la asignatura, del tutor y la orientadora educativa, incluso esta última le ofrece herramientas que la docente en formación moviliza.

Lo expresa así González (2020:132):

Estoy consciente de que una disculpa no es suficiente para que ellas puedan entablar una relación de compañerismo más cercana, pero considero que es un buen comienzo (...) gracias al hecho de haber tomado las medidas correctas a tiempo pudo erradicarse la falta de respeto entre ellas (...) busqué ayuda (...) la docente titular del grupo, (...) la tutora del grupo, (...) el Departamento de Orientación, el cual en primera instancia me ofreció herramientas necesarias para contribuir a que las jóvenes limaran sus asperezas.

Tras lo presentado se puede subrayar que tal

apuesta mediadora proviene de la compilación de experiencias del profesorado que le acompañó y desde un punto de vista personal que la docente en formación confiere a la solución del problema.

REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA ADQUIRIDA. ¿QUÉ APRENDÍ?

González (2020) establece que el diálogo entre el profesorado constituye una forma importante de enterarse sobre algunos indicios que se encuentran detrás del ambiente de pleitos entre las implicadas. Insiste en neutralizar las acciones que degradan a las dos adolescentes; primero a través de implantar estrategias de integración entre ambas, luego mediante convenios elaborados por la docente en formación, para finalmente subordinarlas a las reglas institucionales.

La docente en formación estimula una serie encadenada de acciones vinculadas en la confianza de una lógica impregnada de valores y comunicación entre las adolescentes involucradas. Al mismo tiempo, vislumbra en sus reflexiones el anhelo de encuadrar lo moralmente deseable para reducir la posibilidad de repetir acciones violentas entre ellas.

También deja entrever que instituir la coerción es una forma de atenuar los conflictos interpersonales, por otra parte, la docente en formación concibe el respeto por las diferencias como un rasgo distintivo que proclama como parte de su quehacer docente.

Creo que mis estrategias de solución de problemas radicarón en el hecho de poder entablar una conversación y escuchar ambas partes, para que de esta forma se lleguen a los mejores acuerdos teniendo en cuenta con ello que el respeto siempre será de suma importancia en cualquiera de las situaciones. (González 2020:131-132)

Uno de mis principales objetivos dentro de esta experiencia radicaba en el hecho de fortalecer entre mis estudiantes, en general, tres valores de suma importancia, los cuales son: el respeto, la responsabilidad y

la justicia. (...) dentro de un salón de clases siempre habrá una diversidad de ideologías, opiniones completamente diferentes en relación a un tema específico (...) es por ello que como docentes en formación debemos mostrar a nuestros estudiantes el respeto antes cualquier situación, pues la violencia, ya sea física o verbal, jamás será bienvenida como solución a los problemas. (González 2020:133)

CONCLUSIONES

Los cuatro problemas citados desencadenan procesos reflexivos que van desde la importancia que tienen los llamados de apoyo que apuntan hacia la constitución de equipos de trabajo para concentrarse en tareas de colaboración, como en el caso de Morán (2020), hasta la proliferación de realidades meramente cotidianas como el ambiente de tensiones que desencadenan los adolescentes que no ponen atención en las clases (Hernández 2020).

La reflexión de Morán (2002) se supedita a una ética profesional donde impera la gestión, la responsabilidad y la colaboración como una fórmula eficiente para evitar el estancamiento de un adolescente producto de un entorno social que intenta atraparlo, pero como se ha dicho, la voluntad consensuada del profesorado desbanca a la adversidad del citado estudiante para posicionarlo en un telón de fondo estable.

Hernández (2020) reflexiona sobre algunas actitudes que ostentan los adolescentes que permiten vislumbrar que no solo la monotonía, la fatiga, el desencanto y el sometimiento a excesos de control desencadenan manifestaciones de resistencia a través del escándalo y la falta de interés por atender las prescripciones del profesorado, sino también pone en evidencia que la estudiante normalista ha naturalizado un esquema homogéneo sobre las actitudes que deben asumir los adolescentes y desde esa lógica, toma sus decisiones.

Otras configuraciones reflexivas se constituyen

por la referencialidad que hacen Moreno (2020) y González (2020); la primera dibuja un escenario determinado por la decisión de un adolescente que, a manera de broma, decide que la aprendiz de maestro puede quedarse enclaustrada durante el periodo de descanso. La segunda narra un aspecto de su realidad educativa asentando la aparición de dos adolescentes, que enfrentan relaciones interpersonales poco estables, al convertir el patio de la escuela en un área de pleitos.

Moreno y González tienen nexos que las unen, en primer lugar, ambas reflexionan sobre la línea de la indisciplina de los adolescentes, y tratan de gestionar sus comportamientos desde una tendencia a la humanización, sin embargo, sin darse cuenta apelan a las reglas estandarizadas que operan en las escuelas y que actualmente resultan inoperantes para algunos estudiantes y padres de familia. Es decir, los personajes citados las asumen según la gravedad de los hechos. Por ejemplo, el adolescente que encerró a la docente en formación y la madre de familia que restó importancia a estas acciones proceden solo a ofrecer disculpas e ignorar el asunto. Caso contrario, las jóvenes que desencadenaron una reyerta en el patio de la escuela atendieron todas las indicaciones porque reconocían que sus acciones habían sido graves y ameritaban ser desalojadas de la escuela.

A través de la documentación de las narrativas se visibilizaron espacios donde se desarrollaban los sucesos: aulas, sala de maestros, departamento de orientación educativa, patios de la escuela; todos testigos del acontecer cotidiano de la escuela secundaria, pero, sobre todo, la narrativa escrita puso a disposición el marco significativo de las experiencias y reflexiones de cada docente en formación.

Vale decir, la influencia de la docencia reflexiva desalojó recetas algorítmicas señaladores de formas correctas de resolver problemas, para conducirse necesariamente a un quehacer mediado por las exigencias del acontecer cotidiano. Así, la dinámica de aprender haciendo o aprender por la experiencia se enfocó más en atender aspectos de carácter conductual de los adolescentes que a los asuntos de enseñanza-

aprendizaje en el aula.

Se destaca que algunos docentes en formación no enfrentaron solos sus intervenciones; otras experiencias se hicieron escuchar, por ello algunas reflexiones se tornan híbridas (docente tutor-orientadora educativa, trabajadora social, directivos, docente en formación).

Para inscribirse en una lógica reflexiva implica la naturalización de la misma, sin embargo, es necesario distinguir que los docentes en formación tienen como consigna la narrativa de su documento recepcional con ese tinte, es decir, es un imperativo y no un acto autónomo como lo requiere la práctica reflexiva.

En otras palabras, la formación inicial de los docentes debe promover la reflexión como un distintivo de la vida escolar, y no como un mero recurso prescriptivo que puede traducirse en un acto mecánico y sin sentido. Sin embargo, cabe la posibilidad de que, ante las tensiones del curso normal de su futuro campo profesional la hagan extensiva.

Es necesario agregar que lo expuesto manifiesta certezas provisionales, que es el retazo de una realidad y que existen múltiples dimensiones del quehacer de un docente en formación que sugiere poner en marcha la movilización de nuevas líneas de investigación. A fin de cuentas, al seno de la reflexión docente se acota un campo de conocimiento que aún presenta vacíos pendientes de cubrir. Sirva pues este estudio como un sencillo referente para abonar a su teorización.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES: La autora declara no tener conflictos de interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar A., Segovia, D. y M. Fernández (2001). *La investigación biográfico-narrativo en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: Muralla.
- Bolívar, A. (2002). "De nobilis ipsis silemus" Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfica-narrativa: recogida y análisis de datos. En M. C. Passegui & M. H. Abrahão. (Org.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica. Tomo. II* (pp. 79-119). Porto Alegre: Editora Universitaria de (PUCRS) Pontificia Universidad Católica del Río Grande do Sul.
- Carr, W. y Kemis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Castellanos, S. H. y Yaya, R. E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia de la práctica. *Revista Electrónica Sinéctica*, (41), 1-18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325005>
- Connelly, F. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencias e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F. Connelly, D. Clandinin y M. Greene. (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y educación*. Barcelona, España: Laertes.
- Dewey, J. (1993). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dewey, J. (2000). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Distrito Federal, México: MCGraw-Hill.
- González, B. (2020). *La minificación como herramienta para la producción de textos narrativos y poéticos en alumnos de tercer grado de secundaria* (documento recepcional de grado). Escuela Normal Superior de México, Ciudad de México.
- Greene, M. (1986). Reflection and Passion in Teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(1), 68-81.
- Gutiérrez, E. (2018). La primera práctica docente durante la formación inicial. En E. Gutiérrez. (Coord.), *Prácticas, saberes y experiencias: Voces de estudiantes y docentes* (pp. 43-71). Ciudad de México, México: Newton.
- Hernández, L. (2020). *Estrategias didácticas para la mejora de la comprensión lectora en alumnos de primer grado de secundaria* (documento recepcional de grado). Escuela Normal Superior de México, Ciudad de México.
- Liston, D. y Zeicher, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, España: Morata.
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante, inserción a la docencia*. Barcelona, España: Octaedro.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178. doi: <https://doi.org/10.35362/rie520615>
- Morán, A. (2020). *La antología literaria para mejorar la comprensión lectora* (documento recepcional de grado). Escuela Normal Superior de México, Ciudad de México.
- Moreno, N. A. (2020). *El monólogo como*

- estrategia para el fortalecimiento de la expresión oral y escrita* (documento recepcional de grado). Escuela Normal Superior de México, Ciudad de México.
- Muñoz, J. A., Villagra, C. P., Sepúlveda, S. y Segundo E. S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *Revista Folios*, (44), 77-91. Recuperado <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a05.pdf>
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: Graó.
- Pollar, A. & Tann, S. (1993). *Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom*. London, England: Cassell. National Primary Centre. The Open University.
- Pujadas, J. J. (2000) El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110127A/9967>
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (2007). *Reflexive Teaching in Second Language Classroom*. New York, United States: Cambridge University Press.
- Salazar, J., Salazar, P., Hidalgo, C., Villalobos, A., Marín, P., Coloma, C. y Oscar, R. (2014). Reflexión pedagógica y autoevaluación docente: ¿Simbiosis o depredación? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 147-155. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3121/3319>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional. Licenciatura en Educación Secundaria 7° y 8° semestres. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales*. Distrito Federal, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de estudios, 1999. Documentos básicos*. Distrito Federal, México: SEP.