

# COMUNIDADES DE APRENDIZAJES: EL FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA

*Learning communities: The strengthening of Initial Teacher Training on Children Education Career*

Malva Reyes<sup>1</sup>

Dorama Leal<sup>2</sup>

Lidia Briones<sup>3</sup>

Stephanie Cifuentes<sup>4</sup>

## Resumen

El estudio se realiza en el marco de las prácticas pedagógicas de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Católica de Temuco, a través de la conformación de una comunidad de aprendizaje que busca desarrollar una reflexión basada en una triada donde interactúan estudiantes, docentes supervisores y educadoras colaboradoras. El objetivo es conformar comunidades de aprendizajes con el fin de fortalecer la Formación Inicial Docente centrada en la reflexión crítica como herramienta para la transformación y mejora continua. Esta investigación es de tipo cualitativo, descriptivo, en base a recolección de datos en grupos focales y entrevistas. Los resultados revelan una alta valoración de los procesos reflexivos por parte de las participantes y de las estrategias e instrumentos diseñados con este propósito. Las conclusiones señalan que las educadoras que asisten sistemáticamente a las reuniones de la comunidad propician instancias de retroalimentación al estudiantado por medio de preguntas reflexivas que favorecen prácticas reflexivas, potenciando procesos de autorregulación.

---

<sup>1</sup> Doctora en Educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, mreyesr@uct.cl

<sup>2</sup> Magíster en Gestión y Planificación Educativa, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, dleal@uct.cl

<sup>3</sup> Magíster en Gestión y Planificación Educativa, Facultad de Educación Universidad Católica de Temuco lidia.briones@uct.cl

<sup>4</sup> Estudiante ayudante, Carrera de Educación Parvularia

## **Palabras clave**

comunidad de aprendizaje, reflexión pedagógica, retroalimentación.

## **Abstract**

The study takes place within the framework of pedagogical practices of Preschool Education career of the Universidad Católica de Temuco, through the creation of a learning community that wants to develop reflection competences based on a triad in which students, supervisory teachers and collaborating educators interact. The objective is to form learning communities to strengthen Initial Teacher Training which is centered on critical reflection as a tool of transformation and continuous improvement. This research is qualitative, descriptive, based on data collection in focus groups and interviews. The results show a high appreciation of the reflective processes by the participants and of the strategies and instruments designed for this purpose. The conclusions suggest that educators who systematically attend community meetings provide instances of feedback to students through reflective questions that support reflective practices, promoting self-regulation processes.

## **Keywords**

learning community, pedagogical reflection, feedback.

## **Introducción**

La formación inicial docente constituye uno de los aspectos esenciales en cuanto a la calidad de la educación (Guirardo et al. 2017), el que puede entenderse como un proceso dinámico y permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de saberes, habilidades y valores para el ejercicio de la profesión UNESCO, (1994). Al ser un proceso dinámico, significa que diferentes factores, tales como las prácticas pedagógicas en centros educativos, el acompañamiento por parte profesores supervisores y la reflexión pedagógica, influyen directamente en él.

Actualmente, uno de los enfoques predominantes en la formación inicial es aquel que versa sobre el desarrollo de competencias, es decir, centra el énfasis en la capacidad del estudiante para aprender y comprometerse con su proceso formativo (Alberto-Aimaretti, 2016; Sarceda-Gorgoso et al., 2020). Por lo tanto, la formación inicial con un modelo por competencias implica comprender que el aspecto central de la formación docente no es lo que el estudiante logra saber en su etapa universitaria, sino lo que es capaz de hacer con lo que sabe al finalizar la misma y desempeñarse como profesional (Arévalo & Juanes, 2022). Esto significa abogar por formar profesionales capaces de responder a los desafíos de una sociedad en constante reflexión.

Para llevar a cabo un modelo por competencias en la formación inicial docente, es fundamental considerar la práctica pedagógica desde un enfoque integrador, por cuanto esta instancia permite la construcción de aprendizajes, desde la mirada crítica y analítica de la realidad, de tal manera que las competencias del futuro docente se desarrollan y fortalecen, en la medida que el estudiante integra y moviliza diversos saberes, conceptuales, procedimentales y actitudinales desde el contexto, tal como menciona Arévalo & Juanes, (2022) al decir que la “competencia constituye un enfoque integrador cuyo punto de partida es el análisis de la realidad misma (p.519) siendo la práctica un espacio articulador de saberes y movilizador de desempeños.

Para que la experiencia formativa en el contexto de las prácticas sea efectiva, es importante comprender que no basta con el protagonismo del estudiante, sino que también es primordial la colaboración de quienes intervienen en su formación Alberto-Amaretti,

(2016), esto es, docentes o educadores colaboradores y profesores supervisores (Andreucci-Annunziata & Eisendecker, 2020). Estos últimos deben cumplir un rol guía y orientador en cuanto a la retroalimentación, la cual se concibe como la comunicación informativa de algún desempeño definido como estándar, que debe ser conocido previamente por el interlocutor, en este caso, el o la estudiante, de tal manera que se pueda establecer un punto comparativo (Contreras y Zúñiga, 2019). Esta diferencia sería la brecha, la cual se espera sea reconocida y comprendida por el estudiante en formación a fin de comprometerse con acciones para modificar su pensamiento o actuar con el propósito de mejorar su desempeño y los resultados.

Otro aspecto crucial en la formación inicial docente (FID) es la reflexión pedagógica. Ésta se entiende como un proceso cognitivo en el cual, a partir de situaciones y problemáticas reales en el aula, la observación, indagación y evaluación de alternativas de acción, emerge la toma de decisiones contextualizadas (Lamas y Vargas-D'Uniam, 2016). Por tanto, es importante que el docente sea un profesional crítico, que integre procesos de “cuestionamiento, indagación, análisis y experimentación, de generación de nuevas estrategias de actuación, de reconceptualización y –si se hace necesario– de cuestionamiento de los esquemas más básicos de funcionamiento, de las creencias y teorías implícitas” (Domingo, 2021, p.19). De este modo, la práctica reflexiva implica una actitud e intención sistemática por parte de quién la ejerce.

El aprendizaje colaborativo en tanto característica inherente a las comunidades de aprendizaje en el contexto formativo se convierte en una alternativa metodológica, que se distingue de los modelos tradicionales más individualistas y con escasa reflexión (Bruna et al., 2022), cuestión especialmente relevante en modelos pedagógicos basados en competencias. Las comunidades de aprendizaje desde esta perspectiva son un medio para desarrollar una reflexión individual y colectiva, entendiéndose como “una acción colectiva en la que todos sus actores están comprometidos con el crecimiento y la transformación de la educación” (Campoverde-Vega, 2022, p.166). Por lo tanto, una de las formas de desarrollar procesos de innovación o mejora en la calidad educativa, es la organización estructurada y sistemática de procesos bajo un marco de “comunidad de aprendizaje profesional” como espacio de reflexión y autoevaluación basadas en la evidencia (Vaillant, 2019).

En este marco se encuentra la formación inicial docente de las estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia. No obstante, la asistencia a la práctica pedagógica ha sido asumida por las educadoras colaboradoras desde una relación asociada a la gestión administrativa, limitando procesos de acompañamiento, retroalimentación y reflexión para la mejora de la práctica pedagógica del educador en formación, por tanto, surge como desafío el cómo fortalecer la formación inicial de estudiantes de la carrera de Educación de Párvulos, teniendo presente como eje articulador los espacios de prácticas pedagógicas.

### **Objetivos de la investigación.**

El objetivo general de esta investigación es conformar comunidades de aprendizajes en la Carrera de Educación de Párvulos de la Universidad Católica de Temuco, con el fin de fortalecer la formación inicial docente centrada en la reflexión crítica como herramienta para la transformación y mejora continua. En ese sentido, los objetivos específicos de este estudio son, por una parte, a fortalecer el vínculo con el sistema escolar a través del diseño e implementación de instancias de formación y reflexión de los procesos de práctica pedagógica y, por otra parte, diseñar una propuesta de mejora de las prácticas pedagógicas reconociendo las problemáticas pedagógicas de estudiantes y educadoras en una realidad educativa específica.

### **Supuestos**

Según los antecedentes expuestos y los objetivos planteados anteriormente, desarrollamos esta investigación a partir de los siguientes supuestos:

- I. La formación inicial de las educadoras de párvulos se enriquece con el trabajo colaborativo entre las educadoras colaboradoras y docentes supervisoras, por tanto, se reconoce que cuando existe presencia y acompañamiento de las educadoras, las estudiantes enriquecen su desempeño.
- II. La experiencia de la educadora colaboradora contribuye al fortalecimiento de la Formación Inicial Docente en el desempeño de su práctica pedagógica, dado que la experiencia y las prácticas educativas de calidad, son un modelo favorable para quienes se están formando.

- III. La conformación de la triada: educadora, estudiante y docente supervisor, permite establecer el vínculo de una formación inicial que responde al contexto educativo, dado que contextualiza los requerimientos en la formación inicial.

## **Metodología**

Esta investigación es de tipo cualitativo, descriptivo, en base a recolección de datos en grupos focales y entrevistas. La investigación cualitativa se fundamenta en un paradigma antológico, epistemológico y metodológico, por cuanto estudia los procesos de construcción de la realidad para comprenderla, en este caso, la relevancia de la comunidad de aprendizajes para promover el fortalecimiento de la formación docente inicial de las educadoras de párvulos.

Desde el enfoque descriptivo, la investigación cualitativa permite extraer descripciones, para levantar categorías con el fin de establecer patrones de datos, a partir de las observaciones de la realidad, ya sea a través de entrevistas, grupos focales, notas de campo, como es la bitácora, entre otras estrategias que permiten indagar los procesos y relaciones en contextos reales o naturales, como es la práctica docente tanto de educadoras colaboradoras con años de experiencia, como de las estudiantes de educación de párvulos en formación. Además, la técnica de análisis del discurso, usado en investigaciones de las ciencias sociales a fin de interpretar y comprender de textos escritos y orales, teniendo en cuenta el contexto en el que se produce (Sánchez, et al, 2021) en este caso, para estudiar la representación discursiva de las participantes con foco en reflexión pedagógica, niveles de reflexión, acompañamiento en aula y retroalimentación. A continuación, en la figura 1, se sistematizan los procedimientos que han guiado este estudio.



Figura 1: Metodología del estudio, fuente, elaboración propia

## Participantes del estudio

En esta investigación participó una muestra representativa de 30 educadoras colaboradoras pertenecientes a distintos tipos de instituciones educativas y niveles, 40 estudiantes del curso Taller Pedagógico e Internado Pedagógico y 8 docentes en su rol de supervisoras de práctica en terreno.

## Instrumentos

### Grupo focal

Considerando que el tema de investigación sugiere un amplio número de posibles variables para su solución, se utiliza el grupo focal para identificar las variables más pertinentes, favoreciendo la concentración de tiempo y recursos. La finalidad del grupo focal es abordar temáticas específicas, indagando en el conocimiento, opiniones, creencias, sentimientos frente a éstas (Conejero, 2020). Participaron de los grupos focales estudiantes de educación de párvulos y educadoras colaboradoras de forma separada y en instancias distintas en torno a las definiciones de conceptos, experiencias y mecanismos para afrontar el desempeño pedagógico en relación con la temática de la investigación.

## **Procedimientos**

En todos los casos, los grupos focales contaron con la participación de entre 6 a 12 personas, dependiendo de la complejidad del tema y las habilidades del moderador para propiciar la variedad de opiniones en el grupo. Todas las experiencias en grupos focales fueron realizadas en dependencias privadas dentro de la universidad, y duraron entre 45 minutos y 1 hora y media. Las preguntas seleccionadas para los grupos focales fueron de tipo abiertas y variaron entre 6 a 8 interrogantes prescritas, ordenadas según su complejidad, de lo general a lo específico. Esto, sin considerar preguntas orientadoras que facilitan la profundización de la respuesta de los participantes del grupo. Por último, en todos los casos se utilizó una grabación de voz como respaldo del grupo focal, la que fue consentida por las participantes.

### **Procedimientos analíticos**

A partir de la realización de los focos grupales, se procedió a transcribir las discusiones, poniendo énfasis en las ideas claves y las respuestas a las preguntas realizadas por el moderador. Posteriormente, se levantaron categorías de acuerdo con las preguntas y respuestas obtenidas, y se adjuntaron las citas más relevantes en una matriz, contemplando consensos y opiniones, como también el establecimiento de similitudes y diferencias. De manera complementaria, se buscó en la literatura variadas definiciones y enfoques de diversos autores, que aluden a los conceptos establecidos en las categorías levantadas de acuerdo con las respuestas transcritas de los grupos focales. Finalmente, se codificó y clasificó la información recogida revisando transcripciones de grupos focales, analizando los datos originales en conjunto con la información conceptual sistematizada.

## **Discusión e interpretación de los resultados**

A partir de los datos recogidos en el presente estudio, se puede identificar tres aspectos relevantes que favorecen los procesos de reflexión y, a la vez, aspectos obstaculizadores que se reconocen en el proceso, los que se presentan a continuación:

### **Aspectos relevantes**

## **Valoración de los procesos reflexivos y de sus estrategias e instrumentos diseñados con este propósito.**

Por parte de los participantes, se aprecia una alta valoración de los procesos reflexivos y de sus estrategias e instrumentos diseñados con este propósito. En general, se entiende la reflexión como un momento para observar y analizar fortalezas y debilidades de la práctica pedagógica, con el fin de tomar decisiones con relación a niños y niñas y sus familias. Éste puede ser realizado de manera individual y/o de forma colectiva para la mejora de los procesos educativos, así se evidencia en los siguientes relatos:

- *“Siempre es bueno que haya otro punto de vista, que nos ayude a reflexionar, porque nosotros muchas veces no nos damos cuenta de las falencias o dificultades que tenemos, por eso siempre es bueno tener otro punto de vista. En este caso sería, por ejemplo, la educadora y la supervisora de práctica.”* (Grupo focal 1).
- *“Ayuda a identificar debilidades, fortalezas y a partir de eso reflexionar sobre eso para la mejora”* (Grupo focal 2).
- *“Te ayuda también a mejorar tus prácticas pedagógicas, a ver realmente cómo lo estás haciendo, si vas por los caminos correctos.”* (Grupo focal 2).

Lo anterior se puede validar con lo expresado por (Zeichner, 1993), quien señala que la reflexión reconoce la construcción del conocimiento indistintamente del espacio en que esto se realiza, por tanto, la propia experiencia práctica situada en contextos reales es generadora de conocimientos por parte de los educadores en ejercicio, como lo es el espacio universitario. En el caso del estudio, el conocimiento se construye en conjunto con la educadora, estudiante y docente supervisor/a, lo que permite contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre la enseñanza.

### **Atención otorgada al uso de la bitácora reflexiva.**

Se aprecia que se otorga una especial atención al uso de la bitácora reflexiva. Se utiliza a través de un acompañamiento sistemático, por medio de preguntas que aportan a un proceso reflexivo permanente de las participantes, como se muestra a continuación:

- *“El cierre de las experiencias me ha costado bastante porque como que no encuentro el momento exacto de cuando empezar el cierre, entonces una siempre tiene que estar buscando propuestas de mejora”.* (Grupo focal 2).

- *“Ahora como que nos hacemos más conscientes de lo que vamos haciendo, que como tenemos esta bitácora que ya es más estructurada, que además de guiarnos a nosotras, guía a las educadoras y a su retroalimentación”* (Grupo focal 2).

A partir de lo anterior, es posible comprender que quienes han participado de esta comunidad de aprendizaje, visualizan el concepto de enseñanza reflexiva como un compromiso de los formadores de profesores para ayudar a los futuros maestros a que, durante su preparación inicial, interioricen la disposición y la habilidad para estudiar su ejercicio docente y para perfeccionarse en el transcurso del tiempo, y se comprometan a responsabilizarse de su propio desarrollo profesional, siendo la Bitácora un recurso que contribuye a vivenciar dicho proceso, fortaleciendo la metacognición durante el proceso formativo (González-Tobón et al., 2020).

### **Relevancia de la Reflexión pedagógica.**

La reflexión se enriquece cuando se comparte y es percibida por las participantes como gatilladora de las mejoras en los desempeños. En la comunidad La triada, tanto estudiantes, profesores colaboradores y docentes supervisores han desarrollado nuevos saberes y competencias para asumir un rol más reflexivo, en pos de su rol, como formadores y co-formadores de las nuevas generaciones de docentes (Correa, 2011).

En función de lo antes mencionado, es posible identificar la reflexión pedagógica a partir de las siguientes citas extraídas de las entrevistas y Focus:

- *“Reflexionamos sobre los aprendizajes de niños y niñas, su interés y motivación.” (Grupo focal 1).*
- *“Fue que hicimos un planetario con la educadora, fue maravilloso y todo, nos tiraban flores y todo, todo (...) y después claro, conversando y conversando, me di cuenta de que nunca fueron los protagonistas (los niños) porque ellos, por ejemplo, elaboraron poco material, ellos más que nada disfrutaron más que ser los que organizaron el planetario” (Grupo focal 2).*
- *“Yo escribo cuando reflexiono. Yo no reflexiono todo el tiempo...tengo la intención y lo considero necesario y reflexiono. Tengo que escribir y luego lo leo y me asombro de cosas que he escrito. Eso, a mí me ha servido y me ha ayudado.” (Grupo focal 1).*
- *“Reflexionamos acerca de: planificaciones, evaluaciones, didácticas, recursos, ambiente, planes, talleres, de todo nos piden evaluación y autoevaluación y evaluación en equipo y evaluación institucional, es como algo instaurado en el jardín, entonces están las pautas y hay que evaluar todo lo que hacemos, lo nuevo, lo que queremos implementar” (Grupo focal 1).*

A través del discurso de las educadoras y estudiantes, se puede evidenciar que la reflexión es considerada como parte del proceso educativo cotidiano, respecto del quehacer de sus desempeños, además de ser una herramienta de mejora constante a la práctica educativa, la cual tiene relevancia al realizarla en conjunto o en la colaboración de otros.

### **Sobre los principales obstaculizadores**

La comunidad de aprendizaje presenta dificultades relacionadas con el uso del tiempo para asistir a las comunidades de aprendizaje, esto es, a talleres y actividades formativas en la institución de educación superior.

Otra dificultad refiere a los distintos estilos de acompañamiento de las educadoras y docentes supervisores. Finalmente, una última dificultad hace alusión a los tiempos y espacios definidos para la retroalimentación a las estudiantes con el propósito de potenciar procesos reflexivos.

## Hallazgos

A continuación, en la figura 2, se presenta la organización de cómo se ha logrado conformar la comunidad de aprendizaje, la que refleja la participación colaborativa e involucra los procesos reflexivos de las educadoras colaboradoras, docentes supervisoras y las estudiantes en formación, quienes son el centro de esta investigación.

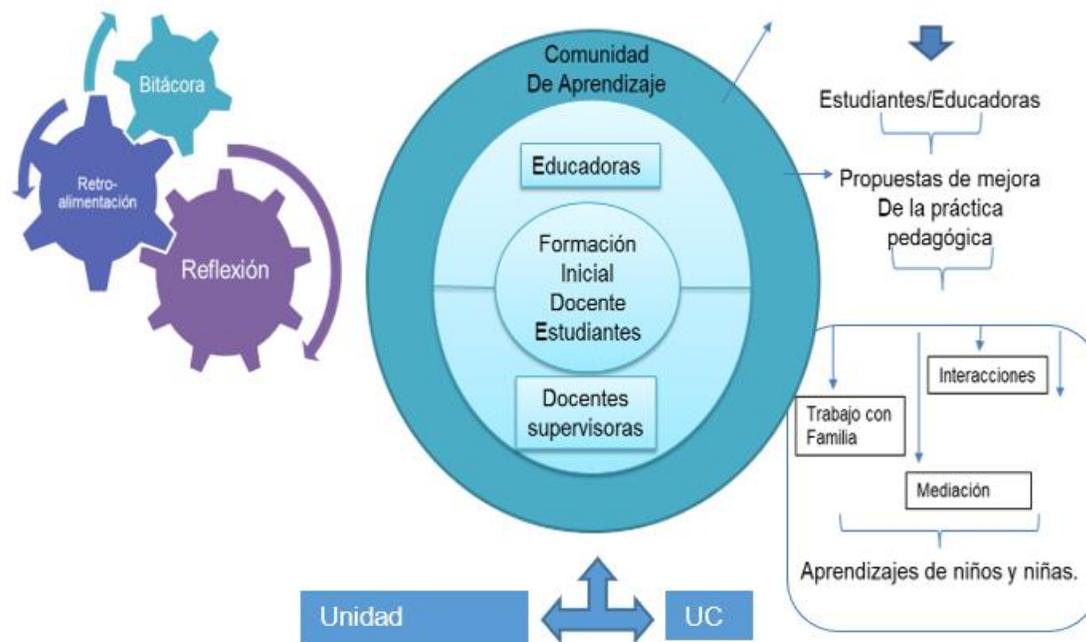


Figura 2: Organización de la comunidad de aprendizaje. Elaboración propia

## Conclusiones

Conformar una comunidad de aprendizaje junto a educadoras colaboradoras, estudiantes y supervisoras, enriquece la formación inicial docente, se establecen puntos en común y generan espacios de discusión en relación con temáticas que son altamente significativas y atingentes a la realidad educativa, es decir, los focos de reflexión están asociados a situaciones que acontecen y preocupan en contextos educativos reales. Lo anterior permite reconocer que existen algunas tensiones y preocupaciones presentes en el contexto educativo y que al develarlas en conjunto con la triada formativa, se reconocen como situaciones pedagógicas compartidas entre educadoras colaboradoras y el estudiantado

en formación, de este modo las docentes supervisoras acompañan este proceso, guiando y acompañando desde la reflexión.

Se ha visualizado en las educadoras colaboradoras que asisten sistemáticamente a las reuniones de la comunidad, son quienes propician instancias de retroalimentación en las estudiantes. Para que se fortalezca este proceso de acompañamiento, se recomienda el uso de la bitácora, este instrumento contiene preguntas reflexivas que favorecen la mejora de prácticas pedagógicas. En contraste a lo anterior, las educadoras que no asisten con regularidad a los talleres formativos entregan una retroalimentación más bien prescriptiva, indican qué y cómo deben realizar las mejoras de las prácticas de las estudiantes, por tanto, limitan los procesos de autorregulación y generan una mayor dependencia hacia el acompañamiento.

Para el fortalecimiento en la formación inicial docente, es relevante consolidar la conformación de comunidades de aprendizaje entre centros educativos y en contexto universitario, con el fin de apoyar procesos reflexivos y la mejora de prácticas pedagógicas, considerando una formación de las educadoras colaboradoras a través de los espacios formales (Talleres Formativos) donde se aborde la reflexión, competencia que favorece procesos de retroalimentación con el estudiantado.

Para impactar la calidad de los aprendizajes en la primera infancia, es necesario mejorar la calidad de las prácticas pedagógicas de estudiantes y educadoras colaboradoras a través de la reflexión pedagógica crítica, levantamiento de diagnósticos pertinentes y planes de mejora que impacten en la toma de decisiones de los centros educativos (donde se desarrolla prácticas pedagógicas progresivas y de Internado Pedagógico), en tal sentido las diversas temáticas que se abordan en la comunidad de aprendizaje contribuye a la calidad antes señalada.

Es imperante fortalecer la formación inicial de educadoras en la UCT a través de una cultura de colaboración permanente y sistemática entre las instituciones educativas y la universidad como espacios complementarios de la formación de las estudiantes que generan aprendizajes significativos, situados y auténticos.

## Referencias

- Aimaretti, A., & Edit, S. (2016). Formación de docentes para los niveles inicial y primario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VII(19), 181-193.
- Andreucci-Annunziata, P., & Eisendecker, E. (2020). La autonomía del docente en formación: un análisis desde la perspectiva relacional en el contexto de supervisión pedagógica. *Perspectiva Educacional*, 59(3), 4-23. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.3-art.1102>
- Arévalo Coronel, J., & Juanes Giraud, Blas Yoel. (2022). The formation of competences from the Latin American context. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 517-523.
- Bruna, C., Gutiérrez, M.I, Ortiz, L., Inzunza, B., & Zaror, C. (2022). Promoviendo el trabajo colaborativo y retroalimentación en un programa de postgrado multidisciplinario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 475-495. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.025>
- Campoverde-Vega, D. (2022). Comunidades de aprendizaje y actuaciones educativas de éxito en contextos interculturales. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 4(6), 163-180. <https://doi.org/10.38186/difcie.46.10>
- Contreras, G., Zúñiga, C. (2019) Prácticas y concepciones de retroalimentación en Formación Inicial Docente. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e192953, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945192953>
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Revista Perspectiva Educacional*, 50(2), 77-95.
- Conejero, J. (2020). Una aproximación a la investigación cualitativa. *Neumología Pediátrica*, 15(1), 242-244. <https://doi.org/10.51451/np.v15i1.57>
- Domingo, A., (2021). La Práctica Reflexiva: Un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34), 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>

- Escobar, J., y Bonilla, F. (2009). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67.
- González-Tobón, J., Hernández, E., Cuervo, R., & Camacho, J. (2020). La bitácora de diseño, artefacto cognitivo de aprendizaje. Externalización de modelos mentales y metacognición, *Bitácora Urbano Territorial*, 30(2), 151-161. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v30n2.81635>
- Guirado, V., Chávez, N., y García, X. (2017). Retos de la formación inicial del docente en el contexto de la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40),73-89.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-101.
- Lamas, P. y Vargas-D'Uniam, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 14 (2), 57-78.
- Sánchez, M., Fernández, M., & Diaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107-121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>
- Sarceda-Gorgoso, M. C., Santos-González, M. C., & Rego-Agraso, L. (2020). Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 401–421. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8260>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Aprobado por la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. Salamanca, España. UNESCO.
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87-106. <https://doi.org/10.14244/198271993073>

Zeichner, K. (1993). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Editorial Morata.