

Las prácticas de residencia en formación docente inicial a través de la investigación-acción participativa

Residency practices in initial teacher training through research-participatory action

Alejandra Delgado ¹

Resumen: Este artículo aborda una investigación basada en la metodología de investigación acción participativa. Se ha desarrollado en la ciudad de Cruz del Eje, cuyos participantes fueron profesores de Práctica Docente IV y residentes de los profesorado de educación inicial y primaria, directivos y docentes de tres escuelas asociadas. El objetivo general es analizar y reflexionar la forma que adquiere el acompañamiento en la residencia y lo enriquecedora que puede resultar la experiencia coparticipativa a partir de metodologías que permitan contribuir a un encuentro entre formación e investigación. Entre los resultados encontrados, se identificó la incidencia de la biografía escolar en la residencia. La construcción de dispositivos y espacios para la mejora de una cultura colaborativa se vio favorecida por la participación voluntaria e interesada de los participantes en distintas experiencias, aunque permanecen aspectos a mejorar respecto del vínculo entre residente y docente orientador.

Palabras clave: residencia de estudiantes, modelo didáctico, relación profesor-alumno, innovación, investigación-acción

¹ Magíster en Investigación Educativa. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Educación Secundaria en Psicología. Profesora Titular en el Instituto Superior "Nuestra Señora del Valle" (Cruz del Eje, Córdoba) en los Profesorados de Educación Especial. Miembro de equipos de investigación de la Universidad Católica de Córdoba. Cruz del Eje, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: alejandramercedes.delgado@gmail.com

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXII, Nº 43, abril-septiembre 2024. Pág. 71-90.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(43\)05](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(43)05) / Recibido: 15/05/2023 / Aprobado: 19/12/2023.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Abstract: *This article addresses a research based on the participatory action research methodology. It has been developed in the city of Cruz del Eje, whose participants were teachers of Teaching Practice IV and residents of the initial and primary education teachers, directors and teachers of three associated schools. The general objective is to analyze and reflect on the form that accompaniment takes in residency and the richness of the co-participatory experience to make visible the richness that they can acquire from methodologies that allow contributing to a meeting between training and research. Among the results found, the incidence of school biography in residence was identified. The construction of devices and spaces to improve a collaborative culture was favored by the voluntary and interested collaboration of the participants in different experiences, although some aspects remain to be improved regarding the bond between resident and guiding teacher.*

Keywords: *student's residence, teaching model, teacher-student relationship, innovation, research action*

Introducción

Actualmente, la formación docente demanda nuevas formas de entender las prácticas, entre las cuales se distinguen la modalidad que asumen las relaciones entre los sujetos que en ellas intervienen, las formas de autoridad y las formas de poder que se hacen presentes dentro de las instituciones y en el aula misma. Esta nueva práctica requiere de innovación y reflexión, provoca un quiebre con los viejos modelos y admite la incorporación de múltiples variables que la afectan.

Desde una perspectiva renovadora de la formación docente inicial, esta puede transformarse en dos sentidos: desde lo material, en la disposición de un tiempo necesario para el replanteo de enfoques epistemológicos, donde el conocimiento hace posible el saber describir, explicar, comprender y transformar una realidad. En este sentido, la investigación que desarrollan los profesores es crucial como estrategia de producción de la cultura institucional. Desde lo simbólico, para Bromberg et al. (2008), la revisión de los propios modelos internos para significar la escuela exige una actitud de constante autocrítica y de búsqueda de distintas alternativas para su transformación.

La realidad educativa ya no puede reducirse a un encasillamiento dicotómico de los modos de ser docente, tradicional o constructivista, sino, más bien, en entender el contexto de formación y posibles transformaciones de estas categorías, su matrizaje, el que pone en juego el docente al momento de desarrollar su práctica. Es su biografía escolar entendida, según Alliaud, como:

La experiencia escolar vivida por los docentes durante todas las etapas en las que fueron alumnos, pero lo particular de esta experiencia es que tiene un carácter formativo que tiende a permanecer a pesar de las características que asume la formación específica. (1999, p. 51)

La experiencia de muchos años dentro de las instituciones educativas deja huellas duraderas en los profesionales de la educación. Estas huellas pueden variar entre aspectos positivos y negativos. Entre algunos aspectos positivos, se encuentra el desarrollo de las habilidades pedagógicas, el vínculo con los estudiantes y el sentido de logro en el progreso académico y personal de los alumnos. Entre algunas huellas negativas, se puede mencionar el estrés académico, el aburrimiento por métodos de enseñanza tradicionales, el desarrollo de inseguridades o problemas de autoestima y la falta de apoyo emocional y social en momentos difíciles.

Por esto es que se requiere analizar cómo realizamos el acompañamiento en las residencias desde una experiencia coparticipativa y promover un pensamiento reflexivo sobre la propia práctica y la de quienes nos precedieron, el poder o estilo pedagógico, el sentido histórico que la sustenta, de las tradiciones que a ellas subyacen o de los mandatos institucionales que les pertenecen.

En la historia de la educación argentina, algunos de los maestros que se formaron con metodologías pedagógicas tradicionales de la enseñanza tomaron distancias de dichas metodologías, esto es, de la efectividad y la naturalización de ciertos rituales disciplinarios orientados a la conducción del rebaño al enfrentarse a situaciones educativas críticas de su contexto y su tiempo. Pese a las adversidades sociales y políticas, se responsabilizaron de los aprendizajes de sus estudiantes y atendieron a sus capacidades, necesidades e intereses a partir de la innovación en la elección de estrategias para la mejora de su enseñanza. En este sentido, fueron pioneros en praxis y experiencias libertarias cargadas de aprendizaje. La escuela de Zubiaur, de Olga Cossettini y el maestro Iglesias ofrecieron variadas situaciones didácticas y facilitaron procesos de reorganización, principio sobre el cual se sustenta una concepción de aprendizaje más constructivista que tradicional. Gracias a la mediación de un tercero, que adquiere el rol de facilitador de la realidad social y de guía en el camino hacia la búsqueda de valores, es que se produce la comprensión por parte de los sujetos a su cargo.

Por lo expuesto, hoy no es suficiente asumir una postura crítica del oficio de enseñar, sino que, a decir de Bromberg *et al.* (2008) en el marco de la transformación institucional, se experimenten los siguientes cambios:

- De portar el conocimiento a enseñar a mediar entre este y las estructuras cognitivas de los sujetos.
- De homogeneizar a los estudiantes desde una propuesta instruccional a respetar su diversidad sociocultural.
- De ejecutar programas ya instituidos a recrear un diseño curricular en función del contexto y del potencial de desarrollo del grupo.
- De trabajar aisladamente en el aula a contemplar articulaciones, según un análisis crítico de los aprendizajes recorridos.
- De abandonar su postura omnisciente a reconocer su no saber y aceptar su posición de propio aprendiente.

Según Pérez-Van-Leenden (2019), la investigación acción es una de las modalidades más utilizadas en el profesorado para lograr una transformación de las prácticas docentes, aunque, en nuestro país, se encuentra escasamente desarrollada. Pero si deseamos trascender esta opción, McMillan y Schumacher expresan que "la investigación colaborativa y participativa introduce la noción de participación activa por parte del investigador y el comportamiento del papel de investigador con los participantes" (2005, p. 51). Como precursor fue Lewin (1948), quien planteó combinar la teoría y la práctica mediante el análisis del contexto, la categorización de prioridades y la evaluación. Rodríguez-Gabarrón y Hernández Landa (1994) expresan que, en la investigación acción participativa, se integra a los investigadores-educadores en un proceso colectivo de producción y reproducción de conocimientos necesarios para la transformación social. Mientras que, para Bisquera (2009), la investigación participativa y colaborativa adopta una dimensión colectiva en la que el investigador no se concibe como un experto externo que realiza una determinada investigación, sino que se trata de una investigación más emancipadora, esto es, que va trazando una relación de horizontalidad entre investigadores y sujetos investigados.

Con el propósito de mejorar el acompañamiento en residencia, se optó por el método de investigación-acción. Como señalan Kemmis y MacTaggart (1988), la investigación acción: (a) se construye desde y para la práctica, (b) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, (c) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, (d) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, (e) implica la realización de análisis crítico de las situaciones y (f) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

En el marco de lo expuesto, se hace necesaria la construcción de espacios formativos en los que sea posible investigar, reflexionar y convertir en contenido las situaciones que, en la residencia, afrontan los diversos actores y la revisión de los propios modelos internos, lo cual exige una actitud de constante autocrítica y de búsqueda de distintas alternativas para una metamorfosis sustentable. Se necesita, ante todo, asumir que los docentes somos un espacio concreto de transformación, actores clave para pensar y poner en marcha cualquier cambio educativo.

A partir de un enfoque cualitativo, se pone en el centro a los protagonistas clave de las transacciones que se producen en las residencias y se considera a la investigación acción el método que se erige como el más adecuado para llevar a cabo la mejora y superar la brecha que ha existido entre teoría y práctica y entre investigación y práctica. Siguiendo a Colmenares y Piñero (2008), Melero (2012), Sales Ciges *et al.* (2019), diversas investigaciones demuestran que la investigación acción participativa resulta una buena estrategia para problematizar y dar respuesta a las demandas y necesidades desde la práctica.

A continuación, se ofrecen algunos conceptos teóricos que considero de relevancia para esta investigación, metodología y resultados.

La práctica de residencia en la formación docente inicial

Las prácticas docentes han sido objeto de estudio permanente por miembros de la comunidad científica y quienes somos partícipes de la formación de formadores nos hemos cuestionado repetidamente nuestro abordaje al momento de guiar al residente.

La práctica es la piedra de toque de la formación docente. En la actualidad, cursar las prácticas de residencia durante la carrera docente es una condición indispensable en el trayecto de la formación inicial. Para Devalle de Rendo, la residencia es la "permanencia temporal en una escuela para realizar prácticas de clases con niños y ponerse en contacto con la dinámica institucional" (2009, p. 25).

Así, los residentes, al no ser todavía docentes, simulan la práctica a partir de una situación para aprender cómo manejarla: se trata de un cómo del ejercicio profesional y, a decir de Sanjurjo (2009), una fuente importante de aprendizajes profesionales.

Desde un marco normativo, en el diseño curricular para los profesorados de educación inicial y primaria en la provincia de Córdoba, se entiende por residencia al "período de profundización e integración del recorrido formativo que vehiculiza un nexo significativo con las prácticas profesionales. Implica una doble referencia permanente para los sujetos que la realizan: la institución de formación docente (IFD) y las instituciones de residencia" (Córdoba, Argentina. Dirección General de Educación Superior, 2015, p. 66).

Son cuestiones de peso a investigar, analizar y reflexionar sobre la forma que adquiere el acompañamiento en la residencia y la experiencia coparticipativa. No bastan los aspectos burocráticos-administrativos, sino que se requieren acciones cuidadosamente programadas y participativas, de manera tal que siempre están en juego las relaciones interpersonales, las modalidades de convivencia, las formas de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

Los residentes construyen su identidad en la tensión entre lo que ellos quisieran ser, lo que otros creen que es y lo que ellos creen ser. En este sentido, es inexorable y necesaria la interacción con sus formadores, , entre ellos, su docente orientador, con quien transitará momentos clave de las distintas etapas del proceso de práctica. Además, se considera la forma en que se desarrollará el vínculo pedagógico, ya sea reconociendo o no los aportes que los residentes pueden hacer.

Lo expuesto nos permite afirmar que la formación docente en la residencia se trata siempre de una experiencia subjetivante, contrariamente a los enfoques clásicos de la formación, con bases en una filosofía positivista, de aplicación de conocimientos, técnicas y métodos de forma mecánica y neutra. De acuerdo con Ferry (1997), la formación docente puede ser entendida intersubjetivamente como relación entre un sujeto en formación y sus formadores e instancias de formación, en términos de experiencia intrasubjetiva. La formación también puede conceptualizarse como transformación del sujeto que se va involucrando en acciones sociales nuevas y, al transformarse, transforma su medio.

Parafraseando a Devalle de Rendo y Vega (2006), la práctica docente asistida refiere a la responsabilidad de enseñar sosteniendo el protagonismo del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje en el logro de su autonomía. Es un proceso que demanda acompañamiento, guía y contención en los momentos previos a la interacción con los estudiantes de la sala o grado, durante la planificación, durante la interacción en el aula y, posteriormente, en la reflexión, la revisión y el ajuste de los aprendizajes.

Así, la residencia puede ser pensada como un período propicio, tanto para el desarrollo de conocimientos y aprendizajes, pero también para la aparición de conflictos, interrogantes y reflexiones acerca de nuestra propia formación. Una instancia caracterizada por diversas tensiones sobre los saberes teóricos y prácticos, pero también sobre las formas que adquieren las relaciones humanas y profesionales, lo que involucra las teorías implícitas que se actualizan, se reproducen o se deconstruyen.

A partir de la disposición de espacios que permitan poner en tensión teorías implícitas que subyacen a las prácticas de residencia, en una acción colaborativa y participativa, podrá mejorarse el acompañamiento en las residencias. Para Marrero (1993), las teorías implícitas de los docentes son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. El comportamiento es, en gran medida, el resultado del pensamiento del profesor, tanto de sus conocimientos como de sus estrategias para procesar la información y utilizarla en la resolución de problemas (Pérez Gómez, 1985).

Desde un enfoque crítico, heredero de los aportes de Bourdieu (1990), el *habitus* profesional actúa como mediador entre los saberes y la situación que exigen una acción, ya que la acción pedagógica, signada por un alto grado de imprevisibilidad e incertidumbre, no siempre se apoya en los conocimientos teóricos, sino que recurre a formas internalizadas. La revisión de estos esquemas internalizados posibilita la construcción de una práctica más coherente con los propios principios y teorías a las que adherimos.

Schön (1987) aportó a la práctica docente una comprensión profunda de la reflexión, el conocimiento práctico, la resolución de problemas y el aprendizaje experiencial. Desde una epistemología diferente de la práctica, el propósito es superar las limitaciones de la racionalidad tecnocrática, propia de la pedagogía tradicional. En este sentido, la práctica siempre es producto de la articulación de un entramado de condiciones, entre las cuales, el pensamiento y el conocimiento del profesor juegan un papel importante. Así mismo, para Perrenoud (2001), los profesores son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual fueron integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas. Estos inciden en sus actuaciones al modificar su conocimiento y esto es lo que hace posible pensar en que toda práctica docente tiene una lógica posible de conocer.

Como se expresara en párrafos anteriores, las prácticas de residencia trascienden el mero hecho de cumplir con cuestiones de orden burocrático. Involucran especialmente cómo se acompaña en la apropiación de herramientas metodológicas

y teóricas de la investigación educativa y, en el proceso de la residencia, qué saberes/modelos se actualizan de manera más o menos consciente. En este sentido, no todo en las residencias conforma la punta del iceberg, ya que las teorías pedagógicas de elaboración personal, forjadas sobre saberes pedagógicos históricamente transmitidos, pueden sobrevivir a través del tiempo y resistir el cambio.

En 2018, al culminar la tesis de maestría en investigación educativa (con artículo publicado: Delgado, 2022), se aplicó, en la muestra conformada por docentes orientadores de nivel inicial y primario de escuelas de gestión estatal y privada y residentes de los profesorados de educación inicial y primaria, el instrumento denominado FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas). De su análisis, surgieron los resultados que se detallan en el Cuadro 1.

Conforme a este análisis FODA, surgió el compromiso de regresar a las escuelas asociadas para la presentación de los resultados y seguir trazando un trabajo conjunto para poner en tensión: a) la disposición a recibir a practicantes en las escuelas asociadas; b) la gestión de recursos, dispositivos y espacios para mejorar el acompañamiento en residencias; c) el análisis del vínculo de las relaciones intergeneracionales y la alteridad para poder establecer su incidencia en las relaciones pedagógicas y la necesidad de cambio; d) el discurso de la carencia y los modos que asume la transmisión en el proceso de acompañamiento en las residencias.

Para concretar este compromiso, se ofreció un proyecto denominado *Hacia la deconstrucción de modelos tradicionales internalizados, reflexividad crítica y diseño de alternativas para el acompañamiento en la residencia. Una propuesta de investigación-acción*.

Partimos de la concepción de la investigación como praxis para construir conocimiento, como forma de profesionalización de la docencia y como forma de mejorar la práctica educativa. Anderson *et al.* (2007) definen la investigación-acción educativa como una investigación deliberativa y sistemática, realizada desde adentro por los propios actores y enfocada en su propio lugar de trabajo. Por otra parte, Cochran-Smith y Lytle (1999) y Zeichner y Noffke (2001) señalan que, a pesar de las diferencias, todos los enfoques de investigación-acción conceptualizan a los profesores como agentes de cambio social y educativo. En este sentido, la investigación-acción ha estado relacionada históricamente con la justicia social y el propósito de cambiar las inequidades sociales y educativas.

Cuadro 1: Diagnóstico FODA

Diagnóstico FODA	
OPORTUNIDAD: apertura para recibir a residentes en las escuelas/aulas.	FORTALEZA: recursos, dispositivos y espacios para mejorar la práctica.
AMENAZA: con énfasis en la relación intergeneracional y marcada asimetría en la relación pedagógica.	DEBILIDAD: con énfasis en la carencia de los estudiantes.

En Australia, Carr y Kemmis (1986) y Kemmis y McTaggart (1988), a partir de los años ochenta, enfatizaron la necesidad de que la investigación-acción se situara en vertientes más críticas y que se alejara del pragmatismo, en el que prevalecía un enfoque técnico. Carr y Kemmis (1986) enfatizaron los fines emancipatorios de la investigación-acción (Somekh y Zeichner, 2009; Zeichner y Noffke, 2001).

La investigación-acción requiere recoger datos y triangular diferentes fuentes de información relacionadas con las prácticas educativas y el aprendizaje de los estudiantes (Cochran-Smith y Little, 1999). Además, Cochran-Smith *et al.* (2009) afirman que la investigación-acción asume que los educadores tienen conocimiento para identificar y resolver los problemas que ellos enfrentan en su práctica. Asimismo, Anderson *et al.* (2007) señalan que los educadores, como agentes internos, tienen una posición privilegiada para resolver estos problemas por la gran cantidad de conocimiento que tienen sobre su lugar de práctica o trabajo: "No hay manera en que un agente externo, ni siquiera un etnógrafo que pase años como observador, pueda adquirir el conocimiento tácito de un lugar que poseen quienes diariamente deben actuar en él" (p. 4).

Darling-Hammond (2006) afirma que la investigación-acción presenta grandes beneficios en la formación de profesores como una herramienta de aprendizaje y evaluación, que ayuda a los futuros docentes a dar sentido y a analizar los problemas que enfrentan y que permite evaluar sus habilidades analíticas y su capacidad de definir y examinar situaciones problemáticas. Además, Phillips y Carr (2009) sostienen que la investigación-acción educativa tiene el potencial de contribuir a la formación de la identidad docente, fortalecerla voz profesional de los futuros docentes y prepararlos para establecer discusiones sobre el cambio educativo.

Finalmente, para Cochran-Smith y Lytle (2009) y Zeichner y Noffke, (2001), la investigación-acción educativa incluye el estudio de las creencias de los formadores de profesores, sus procesos personales y su identidad durante la transformación de sus prácticas y procesos de cambio al usar métodos narrativos y biográficos. De esta manera, la innovación educativa puede fundamentarse en la investigación-acción en tanto es una actividad de investigación intervencionista, que brinda potencialidad para disminuir la brecha entre las prácticas en las aulas y los resultados de investigación, ya que la innovación y la investigación se retroalimentan en cada ciclo de implementación.

Metodología

El presente estudio se inscribe en el modelo de investigación cualitativa, pues siempre que la intención sea analizar y mejorar la realidad, será necesario acercarse a ella, develarla y conocerla, de acuerdo a los elementos presentes en un momento y contexto específicos, sin dejar de lado la naturaleza compleja de las interacciones que allí se dan. Para Martínez:

La metodología cualitativa trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es,

trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones, es un todo, no se opone a lo cuantitativo, sino que lo implica e integra. (1999, p. 8)

Los participantes que han intervenido en cada una de las fases del proceso de investigación-acción participativa fueron los siguientes: 2 profesores de Práctica Docente IV con 25 residentes a su cargo, 14 docentes orientadores, 3 directores y 3 tres vicedirectores de nivel inicial y primario de tres escuelas asociadas.

Para la participación en esta investigación, se acordó un espacio institucional a partir del cual se aplicaron la sucesión de ciclos espiralados propios a la investigación acción. Entre los objetivos del proyecto hacia la deconstrucción de modelos tradicionales internalizados, reflexividad crítica y diseño de alternativas para el acompañamiento en la residencia como propuesta de investigación-acción, se plantearon los siguientes objetivos:

- Promover una cultura colaborativa a partir de la metodología de investigación - acción participativa para la acción, reflexión y transformación sustentable en prácticas de residencia.
- Promover la formación mediante dispositivos y espacio de aprendizaje de manera colaborativa y recíproca.
- Mejorar los espacios e itinerarios de acompañamiento en la residencia con incidencia en la mejora del vínculo entre docente orientador y residencia.

En cada fase de la investigación-acción, se utilizó un elemento analizador. Esto es algunas palabras o frases clave (derivadas del resultado del FODA) sobre las cuales se piensa la estrategia y, a partir de la cual, se analizan los datos. Es importante tener en cuenta que, en la investigación-acción, en términos de técnicas e instrumentos de investigación, se puede ser misceláneo, lo que no hace imposible la rigurosidad metodológica.

A decir de Carr y Kemmis:

Los docentes participantes en el estudio pudieron darse cuenta de que sus prácticas normales de interacción en clase, en cuanto daban preferencia a la clase magistral y al interrogatorio directo, en realidad funcionaban en el sentido de privar a los estudiantes de la oportunidad de plantear preguntas propias y llegar a desarrollar la independencia respecto del enseñante en su aprendizaje. Las prácticas usuales tendían a asegurar el control de la clase mediante el control del discurso en clase [...] Empezaron a comprender con más profundidad cómo las prácticas de interrogatorios podían crear para los alumnos la posibilidad de intervenir activamente en el aprendizaje o por el contrario negárselas. (1988, p. 179)

A continuación, se presentan las fases y las estrategias metodológicas por etapa, las cuales se concretaron a partir de tres comisiones, una por cada escuela asociada.

En la **fase diagnóstica**, se aplicó el siguiente elemento analizador: *tensionar la apertura de las instituciones y los docentes a recibir residentes para pensar los sentidos del docente orientador en la formación docente inicial*. La estrategia metodológica se basó en la escritura y la lectura de breves fragmentos de la biografía escolar. En relación a esta estrategia, se solicitó a cada participante el párrafo más significativo de su biografía escolar. Para Álvarez *et al.* (2010), la perspectiva biográfico-narrativa permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de los relatos, lo que atribuye significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales. Los sucesos se enmarcan en contextos sociales, culturales e institucionales que les dan sentido y se interpretan en función de la interacción del individuo con el medio.

A través de estos espacios de encuentro, entre preguntas, escritura, escucha y diálogo, comienza a surgir todo aquello que se aprende de la experiencia mientras se vive. Es lo aprendido en tanto "nos pasa" como sujetos, como oposición a lo que simplemente pasa (Larrosa, 1995 y Perrenoud, 2001). En estos espacios en los que tiene lugar la intersubjetividad y la interacción humana, existen otros requisitos epistemológicos como el conocimiento interactivo o el mundo de lo subjetivo, de lo situacional y de lo estructural. Los datos fueron procesados a través del programa ATLAS.ti en su versión 2022. En el Gráfico 1, se presenta la red de codificación y categorización de los segmentos significativos de relatos biográficos.

En esta red, se muestra la co-ocurrencia en convergencias y divergencias para el grupo de códigos con base en los segmentos significativos de las biografías escolares de los participantes y su categorización, lo que evidencia una relación significativa entre aquellos aspectos de la dimensión subjetiva que inciden en la decisión de recibir residentes, significados sobre la residencia, el significado sobre la docencia, así como tensiones a seguir resolviendo.

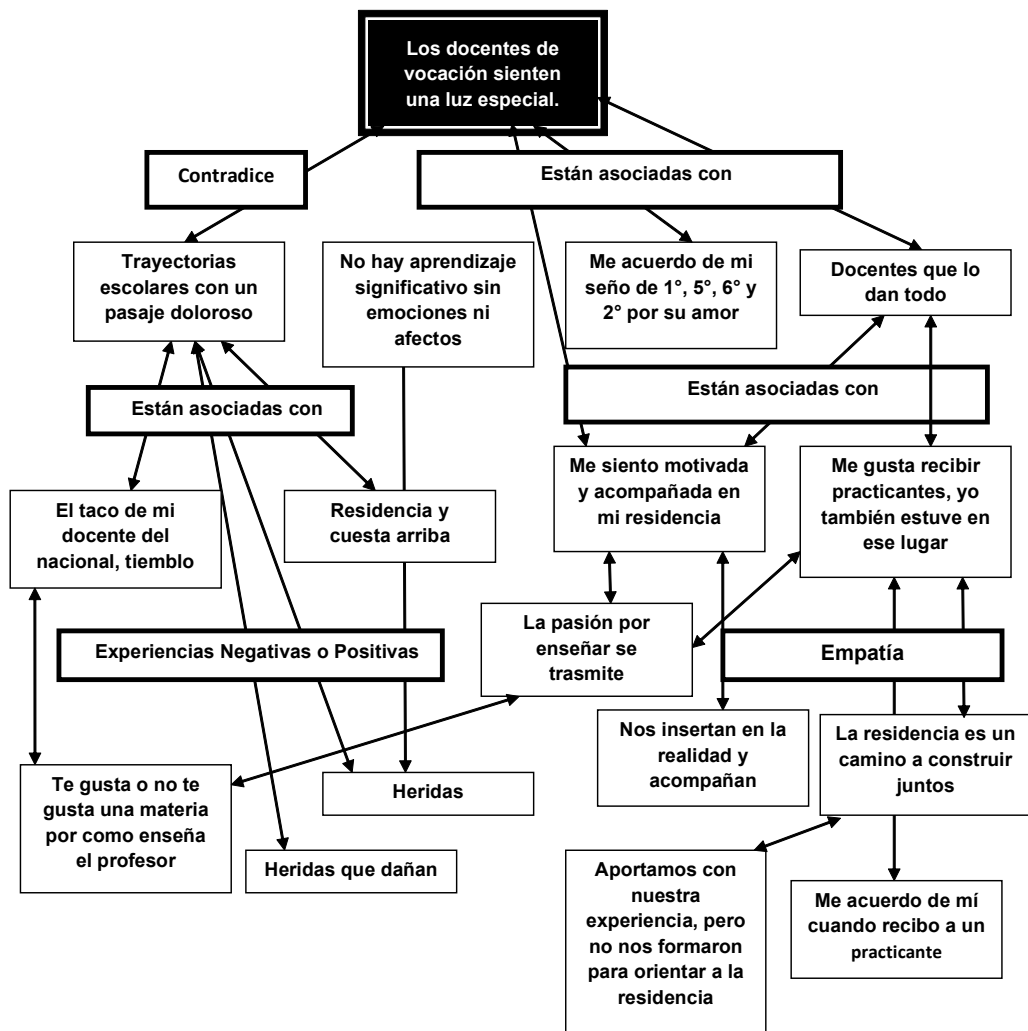
A partir del análisis, reducción e interpretación de datos, de un conjunto importante de segmentos, que convergen en la codificación respecto de la imagen y la valoración de la docencia, emerge la categoría "Los docentes de vocación tienen una luz especial", la cual se constituye en la categoría central. En una relación de asociación o propiedad a esta categoría, se encuentran las subcategorías como "La pasión por enseñar se transmite". De acuerdo con una experiencia positiva o negativa, se afirma que "Te gusta un saber, por cómo enseña un profesor", "A mi seño de 5to/1ro/6to/2do/..., la recuerdo por su amor", "Docentes que lo dan todo", "Me siento motivada y acompañada en la residencia", "Me gusta recibir practicante, yo también estuve en ese lugar", "Me acuerdo de mí, cuando recibo a un practicante", "No hay aprendizaje sin emociones y afectos", "La residencia es un camino a construir juntos", "Nos forman para nuestro futuro desempeño".

En contraste con la categoría central, se encuentran la categoría: "Trayectorias educativas con un pasaje doloroso" y, asociadas a ella, "Heridas educativas", "Heridas que dañan", "El taco de mi docente de práctica en el Nacional, temible", "Residencia y cuesta arriba".

En estas experiencias positivas o dolorosas, se distinguieron a los docentes de vocación, pasión, afecto y empatía en contraste con los docentes que dejan

heridas o marcas que significan poder como la metáfora del taco de la profesora de práctica del Nacional o la residencia como cuesta arriba. En palabras de una residente: "Obstáculos que dañan son aquellas cosas que nos dejan marcas para toda la vida, ya que algo que daña deja su cicatriz y un recuerdo inolvidable, así es el recuerdo que no puedo borrar de aquella docente". Y en palabras de una docente orientadora: En la residencia se enfrentan diferentes retos que trae incorporarse a lo más cercano de una realidad profesional, es por ello que valoro mucho la motivación para el futuro docente, la empatía debe ser brindada por todos

Gráfico 1: Relación entre categorías emergentes de relatos autobiográficos



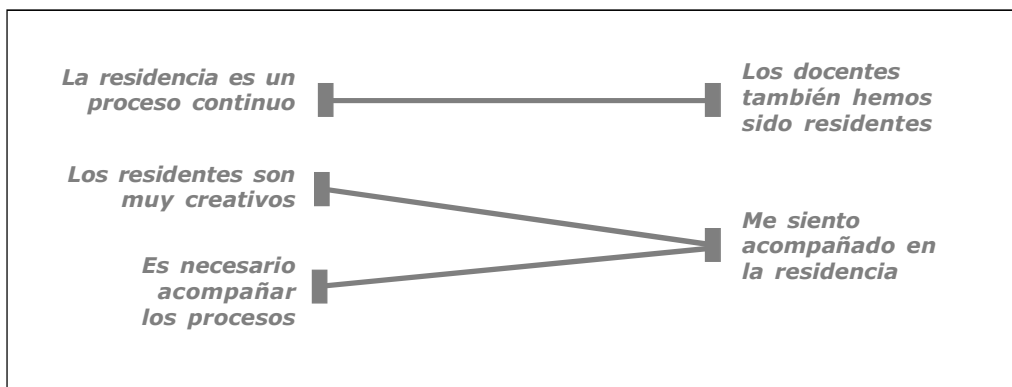
los actores institucionales, directivos, docentes orientadores, docentes de práctica, acompañamiento y comprensión. Esta red de análisis fue entregada nuevamente a cada participante quienes observaron la relevancia y la necesidad de estos dispositivos y espacios de encuentro para la mejora del acompañamiento en la residencia, sin cuestionar o poner resistencia a los resultados. Sino más bien haciendo énfasis en concretar otros encuentros para pensar y seguir compartiendo y produciendo experiencias formativas.

En el diagrama de Sankis ¹² (ver Gráfico 2), se distinguen subcategorías con mayor prevalencia de los significados positivos de los participantes respecto del acompañamiento en las residencias.

Estos valores también se obtienen a partir de la tabla de co-ocurrencia de códigos con el objetivo de observar cuál es la ruta de relaciones que siguen los valores positivos sobre la residencia en el conjunto de los participantes.

A partir de la fase diagnóstica en la **fase de acción**, se aplicó como elemento analizador: *gestionar dispositivos y recursos innovadores para mejorar el acompañamiento en la residencia* luego de haber apelado a la memoria desde un enfoque histórico, sociocultural y político al compartir experiencias, creencias y valores en relatos autobiográficos. La estrategia emergente fue el diseño de propuestas alternativas para el acompañamiento en la residencia (acción-reflexión-acción). La planificación del dispositivo de la práctica logró poner en tensión los distintos saberes que se podían compartir: taller ESI (Educación Sexual Integral), taller DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) y marcos normativos en torno a la inclusión educati-

Gráfico 2: Diagrama de Sankis 1. Significados positivos en el acompañamiento en la residencia



¹² Es una herramienta de ATLAS.ti que permite mostrar los flujos de una categoría a otra. Es un tipo de visualización de datos que permite representar gráficamente el flujo de una serie de valores.

va. Esto implicó el necesario conocimiento, análisis y reflexión de los distintos saberes y recursos que se pueden compartir. La formación en el campo de las prácticas debe priorizar el trabajo y los procesos comunicativos, los trabajos colectivos, los espacios de construcción de conocimiento compartido. Esta estrategia se vio enriquecida por el uso de recursos tecnológicos de la información y la comunicación como: Drive, formulario Google Forms, Padlet, Genially, Google Meet y Canva.

Los datos se registraron a través de videos, registros manuscritos, grabaciones y registros fotográficos, los cuales se resguardan por compromiso de anonimato de las personas que participaron en esta investigación, así como las instituciones implicadas. Muchos de estos datos aún se están analizando. No obstante, entre los avances de los análisis, se distingue lo siguiente:

- Respecto de los saberes como Educación Sexual Integral, los directivos y los docentes otorgan valor a los aportes realizados por los profesorados en virtud de dos dimensiones: a) sugerencias sobre bibliografía para la formación del docente respecto de pedagogías de la sexualidad humana y Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para nivel inicial y primario y b) apoyo para la elaboración de un proyecto que refleje la transversalidad de la ESI, que incluya el abordaje en las trayectorias educativas integradas (interniveles). Para la planificación de los talleres, se medió por videollamadas por Google Meet, en tiempos extraescolares, cuando fue necesario, a través de dos coordinadores por cada comisión y se comenzó por una lluvia de ideas respecto de los ejes temáticos a abordar. En estos encuentros, se incluyeron procesos de sensibilización que permiten a los distintos actores una automirada respecto de sus creencias sobre la ESI. Se recuperan, a continuación, algunas creencias de los distintos participantes: A. "En realidad no sé cómo abordar temas que considero son muy delicados, cómo responder, ejemplo: en situaciones de abuso sexual", B. "Hay muchas cosas que en su momento las veíamos como algo natural en mi propia vivencia, mis padres son de otra generación, mi mamá ama de casa, la que hacía todo en mi casa y mi papá nada y a mi hermano le hacía todo", C. "La ESI nos permite no solo valorarnos a nosotros mismos sino al otro sea niño, adolescente o adulto", D. "Hay mujeres que siguen reproduciendo el modelo patriarcal, incluso familias que no desean que sus hijos reciban ESI", E. "Aún existe desigualdad en el ámbito laboral: varones más fuertes, mujeres más débiles", "Nosotros no tuvimos estas oportunidades y de hecho en este momento me da vergüenza hablar de sexualidad", "Yo creo que la familia sigue siendo un obstáculo frente al momento de implementar la ESI", "Creo que aún no contamos con un proyecto transversal claro de cómo aplicar ESI en niveles de progresión y profundidad", "La ESI tiene mayor presencia a partir de algún taller por alguna situación particular", "Los niños están más avanzados, a veces hacen preguntas que te dejan sin palabras". En estas breves frases, se reflejan algunas creencias que están implicadas en la enseñanza de la ESI, temores, formas naturalizadas, formas de aprendizaje, incertidumbres, la propia sexosofía³, además de abrir un

³ Es el conjunto de principios y conocimientos que la gente tiene acerca de su propia e íntima experiencia de su función sexual; se refiere, por tanto, a la filosofía acerca del sexo y del erotismo que la gente tiene con relación a sí misma (valores culturales y sociales).

abánico de temas, los cuales deben ser atendidos en la escuela. Por lo que, a partir de lo que fue urgiendo en cada comisión, se pensó en aplicar un cuestionario de Google Forms a la totalidad de docentes de las instituciones afectadas a esta investigación en ambos niveles y a las familias. De acuerdo a los datos, se pensaron dos líneas de acción (aún en curso): una secuencia de talleres con docentes y familias en articulación con las residencias y el espacio de Educación Sexual Integral de los profesorados en inicial y primaria.

- En relación al taller Diseño Universal para el Aprendizaje, se realizan análisis de planificaciones y prácticas que atiendan a la diversidad del alumnado. Entre los distintos actores, se analizan si los objetivos, contenidos y aprendizajes, así como la metodología y actividades, se diversifican en una misma planificación a partir de tres pautas DUA: compromiso (el porqué del aprendizaje, redes afectivas), la representación (el qué del aprendizaje, redes de reconocimiento), acción y expresión (el cómo del aprendizaje, redes estratégicas) y donde el protagonista sea el estudiante. Para ello, se recrearon distintas planificaciones de manera conjunta. Durante esta dinámica, se registran las siguientes frases desde los distintos participantes: A. "Cotidianamente se nos presentan distintas barreras (por ejemplo incluir a niños con discapacidad) pero ¿pensamos en que nuestras propuestas sean superadoras?, hacemos algo, pero nos falta", B. "Implica un proceso lograr superar esas barreras, ensayando distintas estrategias (hipótesis)" C. "no es imposible salirnos de la queja cuando estamos capacitados", D. Pasa que ustedes se están formando con otro paradigma", E. "Es necesario adjudicar valor a la inteligencia emocional de alumnos y docentes", F. "Nuestras aulas están superpobladas, esa es una barrera que no podemos cambiar pero si podemos cambiar la forma de secuenciar y pensar con mayor creatividad nuestras clases", G. Este taller me hace pensar en la importancia del clima del aula y lo que produce este formato, de taller", H. "En nuestras planificaciones ya reconocíamos algunos elementos del DUA, pero nos falta, mayormente en la práctica, una cosa es la propuesta, puede estar muy bien, y otra la praxis", I. "El desafío está en tener apertura, ofrecer una diversidad de opciones, recursos, actividades, y romper con la estructura tradicional de la clase", J. "Conversaba con la practicante que este enfoque nos permite pensar lo creativo que podemos ser si solamente tenemos voluntad de hacerlo", K. "Nuestros diseños curriculares tienen prórroga hasta el año 2024 inclusive, si bien se actualizaron algunas cuestiones, no está explícito este enfoque", L. "La teoría siempre se desarrolla muchos más rápido que nuestras realidades, lo que produce un desfasaje".

El cruce de estos decires permite poner en foco los siguientes aspectos: las personas con discapacidad y la diversidad se constituyen en una barrera toda vez que el docente no sabe cómo actuar, así como las aulas superpobladas. También, detecta la necesidad de la apertura a pensar distintas alternativas para la mejora de la educación personalizada, al integrar la inteligencia emocional, la necesidad de la capacitación sobre el enfoque DUA, el deseo de romper con clases tradicionales y la dicotomía teoría práctica, así como la voluntad para lograr un cambio o transformación. A partir de este espacio, se analiza la gestión y el perfil del aula y la importancia en el desarrollo no solo de estrategias metodológicas diversificadas,

sino en las redes afectivas, el por qué del aprendizaje. Así, por ejemplo, en el análisis de documentos, la expresión de directivos y docentes de práctica y orientadores y portafolios de los residentes, se observan avances en la aplicación de emocionarios, inventarios de inteligencias múltiples, paisajes y estaciones de aprendizaje, en los cuales se observan distintos apoyos de construcción artesanal, andamiajes como grandes aliados, aplicaciones de pictogramas manuales y, a través de distintas aplicaciones, como arasaac.org, diccionario.org, y aplicaciones para escribir por voz. Así, para las pautas DUA en relación a las redes de reconocimiento y estratégicas, se ven enriquecidos los andamiajes sensoriales: elementos físicos y visuales, objetos manipulables y ayudas visuales juntas. Modelados, ejemplos/contraejemplos. También, soportes gráficos, como infografías, mapas mentales y rúbricas. Y, finalmente, apoyos interactivos como trabajo colaborativo, aprendizaje cooperativo, aprendizaje diálogo y apoyo docente con preguntas.

En cuanto al taller sobre Marcos Normativos para la Inclusión, se analizó un caso a partir del cual directivos, docentes y estudiantes reconocieron las principales leyes y resoluciones que garantizan la inclusión educativa de niños en proceso de inclusión, tanto en el nivel inicial como en el nivel primario. Este es el caso de un estudiante x a quien diagnostican con el síndrome de marioneta feliz. Cuando se encuentra en la escuela, está en la biblioteca junto a su docente de apoyo a la inclusión y cursa pocas horas de clase en el aula junto a su docente y compañeros. Muchos días, incluso, no asiste a la escuela. Este análisis permitió afianzar que la inclusión educativa (y no solo para personas con discapacidad) no es una opción, sino un derecho, ya que, a partir de aportes como el DUA y la planificación por configuraciones de apoyo, se mejoran los procesos de inclusión educativa plena para todos los niños y adolescentes y se logra eliminar las barreras al aprendizaje y la participación. No obstante, se vuelve a distinguir la falta de capacitación sobre estrategias que favorezcan una mejor comprensión sobre los nuevos conceptos y estrategias ante las nuevas demandas y desafíos de la educación.

El uso de las tecnologías de la comunicación y la información enriquece esta experiencia, ya que se utilizó Canva para invitaciones, infografías y tarjetas motivacionales, tanto para el cierre de encuentros como para la implementación en las clases. A través de carpetas Drive, se observa un conjunto de materiales relacionados a la ESI, DUA y marcos normativos. A través de Padlet y Genially, se comparten propuestas para el apoyo audiovisual sobre los tres ejes temáticos abordados en los encuentros.

Con el objetivo de favorecer el trabajo colaborativo a través de dispositivos y espacios de formación de manera corresponsable, las comisiones lograron un aprendizaje fundamental, como lo es el encuentro y el cruce de miradas y experiencias en torno a la formación para quienes conducen, para quienes enseñan y para quienes aprenden en el campo de la práctica docente. Se lograron transversalizar ejes con algunas vacancias en su implementación, como la ESI, DUA y la regulación de los derechos a una inclusión educativa plena de estudiantes con y sin discapacidad. Así también, la aplicación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

Si bien se valoran los aprendizajes abordados, la mayor dificultad que se observa es que, si bien se avanza en los dispositivos y espacios de formación en la práctica, en algunos casos, se sobrevalora el saber del residente, lo que deriva en sobrecarga de actividades. Contrariamente, ante la subvaloración del saber del residente, resultan el desconocimiento de su rol y las limitaciones para intervenir con creatividad en prácticas de enseñanza.

De acuerdo a experiencias, algunos residentes expresan: 1.A. "Aunque pudimos dialogar en el taller, en el aula regresa la poca flexibilidad ante propuestas creativas o diversas de lo que ella ha pensado", 2.A. "No toma en cuenta mi trabajo, me siento rechazada, siento que me ignora", 3.A. "Antes de ingresar al aula, no importa su mirada, solo necesito aprobar". En este sentido es que es necesario seguir abordando cuestiones referidas a la dimensión vincular entre docente orientador y residente.

Finalmente, en la **fase de reflexión**, el elemento analizador implica *una mirada crítica al encuentro y la reacción a la acción*. La estrategia metodológica se basó en la narrativa pedagógica a partir de la cual se recrearon vívidamente distintos momentos del trabajo compartido con sus propias palabras. El trabajo con narrativas desafía a los formadores y futuros formadores a transparentar, a hacer explícitas las relaciones fundantes entre acciones, decisiones y supuestos nucleares de sus propuestas y las formas en que estas se manifiestan en situaciones concretas. Por lo que, a través de estas propuestas la reflexión crítica de los participantes muestra el valor para:

1. Espacios y encuentros para construir lazos y comunidades de práctica para la interacción, diseño de actividades, construcción de sentidos y reflexiones con el propósito de mejorar la participación más plena y auténtica de los residentes. También, una cultura más colaborativa entre todos los actores del equipo coformador.
2. Deconstrucción de mitos o herencias tradicionales de enseñanza. En la propia acción, con participación, con función crítica y finalidad formativa.
3. Democratización de conocimientos, procesos, clarificación de sentidos y valores de la residencia desde una perspectiva ecológica.
4. Estrategias y recursos que permiten volver a pensar-se: autobiografías, narrativas, talleres.
5. Saberes a partir de nuevos recorridos, alternativos, laberínticos y situados de acuerdo a los requerimientos, desafíos y necesidades de nuestros estudiantes.
6. Recreación de nuestros proyectos institucionales de manera colaborativa con los residentes, el profesorado.
7. Redes de apoyo y sustentabilidad a través de la cultura digital.
8. Empatía y solidaridad como mediadores de las residencias.
9. Participación y comprensión de los problemas desde quienes están implicados en ellos a través del diálogo, la reflexión y la acción.
10. Protagonismo como prácticos y como investigadores.

11. Escucha mutua y atenta.
12. Memoria autobiográfica, que nos recuerda también los gérmenes que no debemos pero tendemos a reproducir.
13. Posibilidades y limitaciones en las relaciones sociales a partir de la pedagogía para el encuentro, el amor y la enseñanza capaz de brindar herramientas intelectuales, emocionales y cívicas en proyección a la mejora de la sociedad. Pedagogía del cuidado.

De esta manera, se cierra un ciclo espiralado a partir del cual los participantes han puesto al centro aquellas cuestiones que, muchas veces, limitan la comunicación y el trabajo colaborativo debido a las concepciones que subyacen a sus prácticas y decisiones.

Conclusiones

Este trabajo tuvo como objetivo general analizar y reflexionar sobre la forma que adquiere el acompañamiento en la residencia y la experiencia coparticipativa con el propósito de mejorar dichos procesos. Se observó que las comisiones se involucraron con un importante compromiso, lo que se evidenció a través de la participación activa y el diseño de un portafolio por comisión en relación a las distintas estrategias metodológicas que fueron resolviendo. Se espera que la reflexión crítica de los participantes -expresada en el anterior listado- pueda aportar a la sustentabilidad de prácticas colaborativas y participativas de los involucrados en la residencia, tanto en el presente como a futuro, siendo un objetivo de este proyecto promover una cultura colaborativa a partir de la metodología de investigación-acción participativa para la acción, reflexión y transformación sustentable en prácticas de residencia.

Fue notable la empatía de unos y otros cuando se utilizaron recursos que tocan la fibra de la subjetividad, aquellos recursos que evocan la historia y matrices de la escuela a través de un relato autobiográfico, lo que hace circular la palabra y recuperar lo que nos hace iguales y distintos a la vez. Así también, el valor a la dimensión vocacional de la docencia y el haber pasado por la residencia, en el caso de los docentes, lo cual trae recuerdos positivos y los negativos son los que tienden a reproducirse o a quedar como heridas, lo que hace de la residencia un pasaje, muchas veces, doloroso.

La coordinación de talleres (como espacios de codiseño y coconstrucción) para la ESI, DUA y marcos normativos en torno a la inclusión educativa permitió revelar los inconvenientes en relación a la implementación de la ESI, tanto en el nivel inicial como en el nivel primario, así como en relación a la inclusión y la atención a la diversidad. Esta realidad indicó la insatisfacción con el estado actual de esos saberes y se evidenció la colaboración de los residentes, lo que contrarresta la concepción sobre la carencia o vacío de sus saberes, aunque la problemática de seguir sobrecargándolos con actividades siga siendo una realidad. Aspiramos a mejorar los espacios e itinerarios de acompañamiento en la residencia con incidencia en la mejora de los vínculos entre residente y orientador; quizá esta todavía sea una deuda.

Por lo expuesto, se puede afirmar que el carácter misceláneo de las estrategias metodológicas que admite la investigación-acción fomentó la participación, sobre todo, de aquellos de quienes necesitábamos escuchar: los residentes, quienes suelen estar silenciados.

Gracias al análisis reflexivo de las consecuencias que genera el proceso de investigación-acción participativa, emerge la pedagogía del encuentro para la construcción de vínculos sanos en el marco de la formación de las futuras generaciones de docentes, pero, también, como futuros docentes orientadores. Cabe preguntarnos: ¿Cuáles son los criterios con los que se seleccionan los docentes orientadores en la residencia?, ¿implica necesariamente la construcción de una identidad de este histórico rol?

Tanto los directivos, docentes y residentes valoraron positivamente la participación, ya que, al aplicar las etapas de la investigación-acción, pudieron apreciar el valor de un proceso sistemático y de construcción de conocimientos para su propia comunidad, pero, también, a separarse a decir de los participantes: de la catarsis y la queja de unos sobre otros.

Respecto de esta investigación, se constituye, a la vez, en preinvestigación de la tesis doctoral en educación sobre las concepciones de los residentes en su vínculo con el docente orientador.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. C. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza y la biografía de los profesores memorables. *Revista de Educación 1*, 159-179.
- Alliaud, A. (1999). Las autobiografías escolares como métodos e instrumentos de indagación y transformación de la docencia. *Revista Ensayo y Error*, VIII(16/17), 51-52.
- Anderson, G., Herr, K. y Nihlen, A. S. (2007). *Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research*. Corwin Press.
- Bisquera, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Bromberg, A. M., Kirsanov, E. y Longueira Puente, M. (2008). *Formación profesional docente*. Paidós.
- Bourdieu, P. (1990). *El sentido práctico*. Taurus.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Routledge Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9780203496626>.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.

Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus. Revista de Educación*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305. <https://www.jstor.org/stable/1167272>

Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A. y Pine, G. (2009). Inquiry on inquiry: Practitioner research and student learning. *Action in Teacher Education*, 31(2), 17-32. <https://doi.org/10.1080/01626620.2009.10463515>

Córdoba, Argentina. Dirección General de Educación Superior. (2015). *Diseño Curricular Jurisdiccional*. https://ensurquiza-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Disenio_Curr_Primeria_Inicial_2015.pdf

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education, United States*, 57, 300-314. file:///C:/Users/54354/Desktop/Constructing21stCenturyTchrEd.pdf

Delgado, A. M. (2022). El docente orientador en la formación docente inicial. Un estudio cualitativo de las concepciones y los recorridos pedagógicos que definen el acompañamiento en la residencia. *Diálogos Pedagógicos*, 20(40), 48-67. [https://doi.org/10.22529/dp.2022.20\(40\)04](https://doi.org/10.22529/dp.2022.20(40)04)

Devalle de Rendo, A. (2009). *La formación docente. Según las representaciones de los futuros maestros*. Lugar Editorial.

Devalle de Rendo, A. y Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Grupo Editor Aique.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí). En J. Larrosa, *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 257-361). La Piqueta.

Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts, Selected Papers on Group Dynamics (1935-1946)*. Harper.

Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: Vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-276). Visor.

Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.

- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12861/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Phillips, D. K. y Carr, K. (2009). Dilemmas of trustworthiness in preservice teacher action research. *Action Research*, 7(2), 239-258. <https://doi.org/10.1177/1476750308097027>
- Pérez Gómez, A. I. (1985). *La comunicación didáctica*. Universidad de Málaga, Secretariado de Publicaciones.
- Pérez-Van-Leenden, M. de J. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2013-2017). *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192. <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-nacional-autonoma-de-mexico/psicologia/la-investigacion-accion-en-la-practica-docente-un-analisis/27126862>
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3), 503-523. https://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI_Perrenoud.pdf
- Rodríguez-Gabarrón, L. y Hernández Landa, L. (1994). *Investigación participativa*. Colección Cuadernos Metodológicos, Nro. 10. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Sales Ciges, A., Moliner García, O. y Traver Martí, J. A. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177-188. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/10741/9717>
- Sanjurjo, L. (2009). (Coord.). *Los dispositivos para formación en las prácticas profesionales*. Homosapiens.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Somekh, B. y Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: Remodeling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5-21. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09650790802667402>
- Zeichner, K. y Noffke, S. (2001). Practitioner research. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 298-330). AERA.