

Incidencia del conocimiento profesional de los profesores cooperadores en los maestros en formación durante la práctica pedagógica

ISSN 2215-8227

Incidência do conhecimento profissional dos docentes cooperantes nos docentes em formação durante a prática pedagógica

2023, Volumen 14, No. Extra

Incidence of the professional knowledge of the cooperating teachers in the teachers in training during the pedagogical practice

Esteban Suárez Montoya  <https://orcid.org/0000-0003-1164-2183>
Universidad de Antioquia
esteban.suarezm@udea.edu.co

Resumen

Con el fin de dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre el conocimiento profesional del profesor cooperador y los aportes que realiza al maestro en formación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental durante su práctica pedagógica?, se analizó la relación que se presenta entre las dimensiones de ese conocimiento profesional y la incidencia que tiene en la formación de los practicantes de la licenciatura; a través de la implementación del estudio de caso como enfoque de la investigación cualitativa. Al caracterizar el conocimiento profesional de los cooperadores según las dimensiones propuestas por Marcelo (2002), se evidencia como éstas se encuentran determinadas por factores de formación académica y experiencia docente. Además, se identificó la forma en la que estas dimensiones permean las concepciones sobre el ejercicio docente que tienen los practicantes, reflejándose en sus labores educativas.

Palabras Claves: Práctica pedagógica, conocimiento profesional del profesor, practicante, profesor cooperador.

Resumo

A fim de responder à seguinte questão de investigação: ¿Qual é a relação entre os conhecimentos profissionais do professor cooperante e as contribuições que este dá ao professor estagiário do Bacharelato em Educação Básica com ênfase nas Ciências Naturais e Educação Ambiental durante a sua prática pedagógica?, a relação entre as dimensões deste conhecimento profissional e o impacto que tem na formação dos estagiários do Bacharelato foi analisada através da implementação do estudo de caso como uma abordagem de investigação qualitativa. Ao caracterizar os conhecimentos profissionais dos cooperantes de acordo com as dimensões propostas por Marcelo (2002), é evidente como estes são determinados por fatores de formação académica e experiência de ensino. Além disso, foi também identificada a forma como estas dimensões permeiam as concepções de ensino dos praticantes e se reflectem no seu trabalho educativo.

Palavras Chaves: Prática pedagógica, conhecimento profissional do professor, praticante, professor cooperante.

Abstract

In order to answer the following research question: What is the relationship between the professional knowledge of the cooperating teacher and the contributions made to the teacher in training of the Bachelor of Basic Education with emphasis on Natural Sciences and Environmental Education during his pedagogical practice?, the relationship between the dimensions of this professional knowledge and the impact it has on the teacher practitioners was analyzed; through the implementation of the case study as a qualitative research approach. When characterizing the professional knowledge of cooperators according to the dimensions proposed by Marcelo (2002), it is evident how these are determined by factors of academic training and teaching experience. In addition, the way in which these dimensions permeate the conceptions of the teaching practice that the teacher practitioners have was identified, reflecting on their educational work.

Keywords: Pedagogical practice, professional knowledge of the teacher, teacher practitioner, cooperating teacher

Introducción

La presente investigación surgió de diferentes bases experienciales y teóricas alrededor de la formación de maestros de ciencias naturales, centrándose específicamente en la práctica pedagógica. Ésta es concebida por diversos autores (Hirmas, 2014; Latorre y Blanco, 2011; Maldonado, 2010; Mercado y Rockwell, 1988) como un elemento indispensable en el proceso de formación de los futuros maestros, debido a los aportes vivenciales que realiza en su cualificación profesional.

Sin embargo, es posible percibir algunas dificultades a las que se enfrentan los maestros en formación en el momento de comenzar sus prácticas pedagógicas y que han sido resaltadas por algunos autores. Dentro de estas, se encuentra la diferencia en las pretensiones de formación entre la universidad y los centros de práctica (Zeichner, 2010); la falta de herramientas para desenvolverse en el contexto escolar (González, 2011); la separación que se realiza entre la formación teórica y la práctica (Álvarez y San Fabián, 2013); la desconexión en los objetivos de “la tríada formativa” (asesor, practicante y cooperador) y el no cumplimiento de las funciones por parte del profesor cooperador (Hirmas, 2014). Todos estas situaciones impiden que la adquisición de conocimientos que se derivan de la práctica pedagógica se vea entorpecida por parte del futuro maestro, generando falencias en su proceso de formación y en la apropiación de herramientas para desempeñar su rol docente.

A partir de algunas experiencias conocidas por maestros en formación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (LCNEA) de la Universidad de Antioquia y que se reflejan en la investigación realizada por Villegas (2018), es posible evidenciar una conexión con las dificultades mencionadas. Pero el interés principal del presente trabajo se centró en el papel determinante que cumple el profesor cooperador en el proceso de práctica pedagógica de los maestros en formación (Glenn, 2006; Megia, 2015; Stanulis y Russell, 2000); ya que “el cooperador se convierte en un reflejo para el practicante desde aspectos relacionados con la forma en la que debe desarrollar una sesión de clase, hasta en los comportamientos y formas de interacción que este puede tener” (Suárez Montoya, 2019, p. 19).

Por lo anterior, es posible que las dimensiones del conocimiento profesional (C.P.) del profesor cooperador propuestas por Marcelo (2002) (conocimiento psicopedagógico, conocimiento del contenido y conocimiento didáctico del contenido); estén inmersas en la construcción de conocimientos que realice el maestro en formación durante su práctica pedagógica. Así pues, el inadecuado cumplimiento de las funciones o la falta de orientación por parte del cooperador, como lo mencionan algunos autores (Hirmas, 2014; Martínez Figueira, 2007; Martínez y Raposo, 2011), puede afectar la forma en la que se desenvuelve el practicante y la cualificación profesional que se deriva de la práctica. Por ello la caracterización del

Suárez Montoya, E. (2023). Incidencia del conocimiento profesional de los profesores cooperadores en los maestros en formación durante la práctica pedagógica. *Revista Electrónica EDUCYT*, V. 14, (Extra), pp.779-787.

conocimiento profesional de los cooperadores, facilita identificar la influencia que tienen en la consolidación de la identidad profesional de los maestros en formación.

El conocimiento profesional es definido como:

(...) un conjunto de representaciones cognitivas orientadas a la práctica, que permiten al profesor la interpretación de los problemas de enseñanza y aprendizaje a los que se enfrenta y determinan, en gran medida, el enfoque de las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación que desarrolla en su práctica profesional. (Badia y Monereo, 2004, p. 3).

Por su parte Marcelo (2002) establece tres dimensiones que son: El conocimiento psicopedagógico (C.Psp), que se refiere a todo el conjunto de saberes que debe poseer el profesor en cuanto a teorías pedagógicas, estilos y ritmos de enseñanza-aprendizaje, procesos evaluativos, contexto educativo, construcción curricular, entre otras. El conocimiento del contenido (C.Cdo), que corresponde a los saberes y el manejo que tiene el docente sobre la asignatura que enseña. Por último, el conocimiento didáctico del contenido (C.D.C), siendo una amalgama de los conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares, permitiendo que el docente encuentre las estrategias más pertinentes para la enseñanza de una temática en particular.

Metodología

Para llevar a cabo este proyecto y poder alcanzar el objetivo general planteado, se implementó una metodología de investigación cualitativa; ya que permite realizar un estudio de las personas en su contexto natural, además de poder dar sentido a los fenómenos estudiados a partir de los propios significados que estos les otorgan (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 50). De igual manera, por la naturaleza de la investigación, el enfoque seleccionado fue el estudio de caso; pretendiendo vislumbrar el comportamiento de una particularidad (el caso), con el fin de comprender su actividad (Stake, 1998, p. 11). Permitiendo establecer el comportamiento del caso respondiendo a unas condiciones específicas de lugar y tiempo, que pueden ser identificadas en otras situaciones que presenten las mismas condiciones. Por esta razón, es un estudio de caso instrumental, debido a que a partir del análisis de una particularidad, es posible entender otro asunto o profundizar en un tema del cual se requiera un mayor conocimiento (Galeano, 2004, p. 71).

A partir de las consideraciones éticas propuestas por Creswell (2010), se siguieron unos lineamientos para la selección de los casos que se fundamentaron en la disposición voluntaria de los participantes para ser parte de la investigación. Así pues, se envió la invitación a los profesores cooperadores que hacen parte de la base de datos de la LCNEA y se obtuvo respuesta positiva de dos de ellos.

Posteriormente, se indagó por estudiantes que hubiesen estado bajo su orientación y dos egresados del programa se mostraron dispuestos a participar (cada uno estuvo con uno de los cooperadores mencionados); de esta manera se conformaron dos casos, formados por un profesor cooperador y un egresado que estuvo bajo su acompañamiento (Hera-Hebe y Zeus-Ares).

Teniendo en cuenta la contribución de autores como Creswell, et al. (2007), Taylor y Bogdan (1987) y Yáñez et al. (2011), para la recolección de la información, se implementaron fuentes como la videograbación en el caso de los docentes cooperadores (Zeus y Hera) y la entrevista semiestructurada, esta última también se desarrolló con los egresados (Ares y Hebe).

Resultados y análisis

Para el análisis de la información, se establecieron unas categorías generales que corresponden a las dimensiones del conocimiento profesional establecido por Marcelo (2002) y a partir de la construcción teórica realizada de estas, se definieron unas subcategorías asociadas a elementos más puntuales que hacen parte de esas dimensiones y que se pueden ver en la tabla N°1:

Tabla N° 1. Relación de las categorías y subcategorías con los referentes teóricos, a partir de los cuales se plantearon. Elaboración propia.

Categorías (Marcelo, 2002)	Subcategorías
Conocimiento Psicopedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación (Alonso, 2009; García y Serrano, 2000; Gómez, 2004; Imberón y Colén, 2014). • Reconocimiento de las características de los estudiantes (Henaó, Ramírez y Ramírez, 2006; Imberón y Colén, 2014; Woolfolk, 2006) • Conocimiento del contexto (Imberón y Colén, 2014; Meléndez y Gómez, 2008) • Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje (Badia y Monereo, 2004; Marqués, 2000) • Evaluación (Lucea, 2005) • Modelos pedagógicos (Mora y Luchetti, 2009). • Experiencia (Díaz, 2006; Tardif, 2004)
Conocimiento del contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Naturaleza de la Ciencia (Acevedo, Vázquez, Martín, Oliva, Acevedo, Paixão, y Manassero, 2005; Blanco, Jiménez y Macías, 1995; Campanario, 1998; Mellado, 1996) • Interdisciplinariedad de las Ciencias (Grossman, Wilson y Shulman, 2005; Marcelo, 2010; Pozuelos, Rodríguez y Travé, 2012) • Actualización en los Conocimientos Científicos (Gil, 1991) • Organización de la Enseñanza (Grossman, Wilson y Shulman, 2005; Marcelo, 2010)
Conocimiento didáctico del contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Concepciones de los Estudiantes (Barnet y Hodson, 2001; Bolívar, 2005; Bonilla, 2013; Compiani, 1998; Driver, 1988; Grossman, 1990) • Experiencia Docente (Bolívar, 1993; Garritz, y Trinidad, 2006) • Forma de Abordar la Enseñanza en el Aula de Clase (Acevedo, 2009; Rua y Alzate, 2012; Ruiz y Flores, 1999; Shulman, 1986)

Suárez Montoya, E. (2023). Incidencia del conocimiento profesional de los profesores cooperadores en los maestros en formación durante la práctica pedagógica. *Revista Electrónica EDUCyT*, V. 14, (Extra), pp.779-787.

Después de establecer las categorías y las subcategorías, se realizó una triangulación de la información obtenida con los referentes teóricos, las diferentes fuentes y entre participantes, con el fin de caracterizar el conocimiento profesional de los cooperadores. Al realizar lo mencionado, surgieron algunos elementos que hacen parte de las subcategorías que se detallan en la tabla N°2 en la que se sintetizan las categorías del conocimiento profesional de los cooperadores; estos elementos se pueden identificar en diversas categorías pero con un enfoque distinto, presentándose un delgado límite entre las dimensiones propuestas por Marcelo (2002).

En la tabla N°2, es posible apreciar la caracterización del conocimiento profesional de los profesores cooperadores, estableciendo una relación entre los puntos de encuentro entre ambos. Allí se puede ver sombreado con color azul, que ambos presentan elementos en común que se reflejan en su labor docente; sin embargo, existen algunas diferencias en elementos específicos que pueden estar inmersas directamente con la formación académica y experiencia laboral que presenta cada uno. En la trayectoria de Hera, resalta una mayor profundidad en cuanto a la profesión docente tanto en sus aspectos formativos como laborales; mientras que en Zeus, sobresale su formación y experiencia en aspectos de mayor acercamiento a lo disciplinar e investigativo en las ciencias naturales.

Tabla N° 2. Síntesis del conocimiento profesional de los profesores cooperadores. Elaboración propia.

Síntesis de la Caracterización del Conocimiento Profesional de los Cooperadores			
Conocimiento Psicopedagógico			
Subcategorías C.Psp.	Elementos de las Subcategorías	Profesores Cooperadores	
		Hera	Zeus
Planeación	Directrices Institucionales		
	Organización de las Estrategias de Enseñanza		
	Motivación		
Reconocimiento de las características de los estudiantes	Intereses		
	Problemáticas Personales		
	Ritmos de Aprendizaje		
	Limitaciones cognitivas		
	Edad-Capacidad Cognitiva		
Conocimiento del contexto	Edad-Comportamiento		
	Intervención de Problemáticas Sociales		
Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje	Capacidad Crítica para la Aplicación en el Contexto		
	Actualidad de las Ciencias Naturales		
	Conocimientos Contextualizados a Fenómenos del Entorno		
	Planteamiento de Situaciones Problema		
Evaluación	Investigación		
	Proceso Formativo		
Modelos pedagógicos	Constructivismo		
	Conductismo		
	ABP		
Experiencia	Formación Académica		
Conocimiento del Contenido			
Subcategorías C.Cdo.	Elementos de las Subcategorías	Profesores Cooperadores	
		Hera	Zeus
Naturaleza de la Ciencia	Historia de las Ciencias Naturales		
	Relación del Conocimiento Disciplinar con la Cotidianidad		
Interdisciplinariedad de las Ciencias	Herramientas Aportadas por Otras Disciplinas		
	Interés		
Actualización en los Conocimientos Científicos	La Web		
	Libros de Texto		
	Artículos		
	Investigaciones		
	Periódicos		
Organización de la Enseñanza	Redes Sociales		
	Fuentes Científicas		
	ABP		
	Libros de Texto		
Conocimiento Didáctico del Contenido	Talleres		
	Prácticas de Laboratorio		
	Procesos de Investigación		
Subcategorías C.D.C.	Elementos de las Subcategorías	Profesores Cooperadores	
		Hera	Zeus
Concepciones de los Estudiantes	Punto de Partida que Orienta la Enseñanza		
	Identificación de Dificultades y Fortalezas		
	Reestructuración del proceso de Enseñanza		
Experiencia Docente	Elaboración y Selección de Material para Enseñar		
	Selección de Contenidos		
	Organización de los Contenidos		
Forma de Abordar la Enseñanza en el Aula de Clase	Estrategias de Aprendizaje		
	Utilización de Material de Apoyo		
	Conexión entre la Ciencia y la Cotidianidad		
	Actividades Experimentales		

De acuerdo con lo anterior, es posible identificar que en Hera resaltan elementos que se asocian al conocimiento de sus estudiantes, influyendo directamente en la forma como planea y ejecuta sus actividades de enseñanza. Esto permite que tenga gran diversidad de herramientas y estrategias de enseñanza, integrando a su labor el conocimiento de diferentes modelos pedagógicos para atender a las particularidades que se presentan en su entorno escolar.

En el caso de Zeus, resalta la relevancia que le otorga a lo relacionado con el conocimiento disciplinar en el área de las ciencias naturales; integrándolo constantemente en sus prácticas de enseñanza donde les brinda un gran valor a las prácticas de laboratorio y procesos de iniciación en la investigación para fortalecer el aprendizaje de los conocimientos científicos.

De la misma forma, se estableció una correlación entre las dimensiones del conocimiento profesional de los cooperadores y el de los egresados que estuvieron bajo su acompañamiento durante la práctica pedagógica, evidenciando que algunos elementos que son característicos de cada profesor cooperador, también son considerados relevantes por los egresados mientras desempeñan su labor docente. Esto es posible observarlo a continuación en la tabla N°3:

Tabla N°3. Síntesis y relación de los elementos del conocimiento profesional de cooperadores y egresados.

Síntesis de la Relación del Conocimiento Profesional de los Cooperadores y los Practicantes					
Síntesis de la caracterización del Conocimiento Psicopedagógico					
Subcategorías C.Psp.	Elementos de las Subcategorías	Caso 1		Caso 2	
		Hera	Hebe	Zeus	Ares
Planeación	Directrices Institucionales				
	Organización de las Estrategias de Enseñanza				
	Motivación				
Reconocimiento de las características de los estudiantes	Intereses				
	Problemáticas Personales				
	Ritmos de Aprendizaje				
	Limitaciones cognitivas				
	Edad-Capacidad Cognitiva				
Conocimiento del contexto	Intervención de Problemáticas Sociales				
	Capacidad Crítica para la Aplicación en el Contexto				
Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje	Actualidad de las Ciencias Naturales				
	Conocimientos Contextualizados a Fenómenos del Entorno				
	Planteamiento de Situaciones Problema				
	Investigación				
Evaluación	Proceso Formativo				
Modelos pedagógicos	Constructivismo				
	Conductismo				
	ABP				
Experiencia	Formación Académica				
Síntesis de la caracterización del Conocimiento del Contenido					
Subcategorías C.Cdo.	Elementos de las Subcategorías	Caso 1		Caso 2	
		Hera	Hebe	Zeus	Ares
Naturaleza de la Ciencia	Historia de las Ciencias Naturales				
	Relación del Conocimiento Disciplinar con la Cotidianidad				
Interdisciplinariedad de las Ciencias	Herramientas Aportadas por Otras Disciplinas				
	Interés				
Actualización en los Conocimientos Científicos	La Web				
	Libros de Texto				
	Artículos				
	Investigaciones				
	Perifoneas				
Organización de la Enseñanza	Fuentes Científicas				
	ABP				
	Libros de Texto				
	Talleres				
	Prácticas de Laboratorio				
Procesos de Investigación	Procesos de Investigación				
Síntesis de la caracterización del Conocimiento Didáctico del Contenido					
Subcategorías C.D.C.	Elementos de las Subcategorías	Caso 1		Caso 2	
		Hera	Hebe	Zeus	Ares
Concepciones de los Estudiantes	Punto de Partida que Orienta la Enseñanza				
	Identificación de Dificultades y Fortalezas				
	Reestructuración del proceso de Enseñanza				
Experiencia Docente	Elaboración y Selección de Material para Enseñar				
	Selección de Contenidos				
	Organización de los Contenidos				
Forma de Abordar la Enseñanza en el Aula de Clase	Estrategias de Aprendizaje				
	Utilización de Material de Apoyo				
	Conexión entre la Ciencia y la Cotidianidad				
	Actividades Experimentales				

En la anterior tabla, se sombrea con azul los elementos en los cuales se encontró alguna relación entre los participantes de cada caso; a partir del análisis de la información consignada, se puede encontrar percepciones similares entre los cooperadores y los respectivos egresados con los cuales se encuentran relacionados, sobre los elementos que hacen parte de las dimensiones del conocimiento profesional. Esto quiere decir que algunos elementos que surgieron a partir de la caracterización inicial, se asocian particularmente a las dinámicas docentes de cada cooperador y también a las del egresado que acompañó durante su rol de practicante; mostrando una conexión entre la influencia del primero en la formación profesional del segundo.

Conclusiones

Por medio de la caracterización realizada del conocimiento profesional de los profesores cooperadores se evidencia que entre estos existen elementos en común, no obstante, se presentan algunas individualidades que parten tanto de concepciones personales de la educación, como de los procesos de formación y experiencia laboral que han tenido a lo largo de su trayectoria profesional. A pesar de ello, es importante no perder de vista que el conocimiento profesional de ambos cooperadores es una construcción personal y que no son equiparables entre sí, porque responden a las experiencias de vida de cada docente y determinan su actuar como maestros. Además, esta caracterización permite vislumbrar la tenue línea existente entre cada una de las dimensiones del C.P. al estar estrechamente interrelacionadas, demostrando la importancia de analizarlas como un todo y no como partes aisladas de un conjunto.

De igual manera, aunque las concepciones que poseen los egresados que hicieron parte de esta investigación acerca de su rol docente también es el resultado de las vivencias, procesos de formación y experiencia laboral; se puede establecer una relación respecto a los elementos de las dimensiones del C.P. que recibieron una influencia por parte de los cooperadores, ya que algunos responden a características propias identificadas en cada uno. Sumado a esto, percepciones y acciones que mencionan los egresados dentro de su actuar docente, resaltan que fueron apropiadas a partir de lo vivido en la práctica pedagógica y de la observación de sus cooperadores durante el acompañamiento recibido. Esto demuestra el impacto e importancia que tiene el docente cooperador en el proceso de formación de futuros maestros, por la influencia que tiene en la construcción de su identidad profesional y enriquecimiento de su conocimiento profesional.

Bibliografía

Álvarez, C., & San Fabián, J. (2013). Perspectivas para comprender la relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. *Enseñanza & teaching*, 31 (1), 23-42.

- Badia, A., & Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35(1), 47-70.
- Creswell, J. (2010). *Proyecto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução Magda Lopes*. – 3 ed. – Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Creswell, J., Hanson, W., Clark, V., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.
- Hernández, S; Fernández, C y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México D.F. McGraw – Hill Interamericana.
- Glenn, W. (2006). Model versus mentor: Defining the necessary qualities of the effective cooperating teacher. *Teacher education quarterly*, 33(1), 85-95.
- González, M. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente.
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40 (ESPECIAL), 127-143.
- Latorre, M., & Blanco, F. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación.
- Maldonado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Revista Psicología Escolar y Educacional*, 14(1), 149-157.
- Marcelo, G. (2002). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*, 45-60.
- Martínez, M. (2007). Tutores y tutoría en el centro de prácticas del practicum de psicopedagogía. *Innovación educativa*, (17), 121-135.
- Martínez, E., & Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial.
- Megía, C. (2015). Competencias del Maestro Mentor de Prácticas. *Enseñanza*, 33(2), 19.
- Mercado, R., & Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la escuela*, (4), 65-78.
- Stanulis, R., & Russell, D. (2000). “Jumping in”: Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and teacher education*, 16(1), 65-80.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Suárez Montoya, E. (2019). *Conocimiento profesional y prácticas pedagógicas: relaciones entre los profesores cooperadores y los maestros en formación del área de Ciencias Naturales*.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol. 1)*. Barcelona: Paidós.
- Villegas, A (2018). *Aportes de la práctica pedagógica a la constitución de la identidad profesional de los maestros en formación inicial de ciencias naturales (Tesis de maestría)*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Yáñez, R., López, L., & Reyes, F. (2011). La técnica de incidentes críticos: Una herramienta clásica y vigente en enfermería. *Ciencia y enfermería*, 17(2), 27-36.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado: repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 123-150.