



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

PRACTICAS DE REFLEXIÓN COLABORATIVA EN EL ANÁLISIS DE CASOS REALES EN EL PRACTICUM DE LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO

Martínez Gorrotxategi, Agurtzane.

Departamento de Procesos de enseñanza-aprendizaje. Universidad de Mondragón
Dorleta s/n 20540 Eskoriatza. Gipuzkoa
amartinez@mondragon.edu

Mauri Majos, Teresa.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona
Passeig de la Vall d'Hebron, 171 08035 Barcelona
teresamauri@ub.edu

Colomina Alvarez, Rosa Maria.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona
Passeig de la Vall d'Hebron, 171 08035 Barcelona
rosacolomina@ub.edu

Agirre Garcia, Nerea.

Departamento de Procesos de enseñanza-aprendizaje. Universidad de Mondragón
Dorleta s/n 20540 Eskoriatza. Gipuzkoa
nagirre@mondragon.edu

Marc Clarà,

Departamento de Pedagogía y Psicología, Universidad de Lleida, Avinguda de l'Estudi General, 4, Lleida 25001, España
marc.clara@gmail.com

Bilbatua Perez, Mariam.

Departamento de Procesos de enseñanza-aprendizaje. Universidad de Mondragón,
Dorleta s/n 20540 Eskoriatza. Gipuzkoa
mbilbatua@mondragon.edu



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

Onrubia Goñi, Javier

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona
Passeig de la Vall d'Hebron, 171 Barcelona

javier.onrubia@ub.edu

Lopez de Arana Prado, Elena.

Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la UPV/EHU. Juan Ibáñez de Santo Domingo 1 01006 Vitoria-Gasteiz (Alava)

elena.lopezdearana@ehu.eus

- 1. RESUMEN:** La experiencia de innovación presentada pretende contribuir a establecer ámbitos de reflexión para comprender la naturaleza del conocimiento del profesorado: a) propiciando la reflexión de los estudiantes en el prácticum centrada en analizar casos de situaciones reales de su práctica de los estudiantes; b) estructurando formatos de reflexión colaborativa de las situaciones entre los estudiantes y con su tutor; c) favoreciendo que la reflexión siguiera proceso resultante de la actividad colaborativa
- 2. ABSTRACT:** This innovation experience aims the contribution to establish reflection's scopes for understanding teachers' knowledge nature; a) encouraging students' reflection about real cases happened during the practicum; b) designing collaborative reflective formats for these cases involving both: students and tutor; c) promoting reflection ensues/keeps the collaborative activity process.
- 3. PALABRAS CLAVE:** reflexión colaborativa, análisis de casos reales, relación teoría-práctica, comunidades de práctica.

KEYWORDS: collaborative reflection, community of practice, real cases analysis, theory-practice relationship.

4. DESARROLLO:

Introducción

Los cambios debidos al desarrollo de la Sociedad del conocimiento obligan a replantearnos de forma continua las competencias necesarias para vivir en esa sociedad, en concreto, aquellas que nos permitan dar respuesta a problemas complejos, que incluyen múltiples dimensiones, y necesitan ser abordados desde diferentes perspectivas. Para lograrlo, determinados autores



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

(Morin, 2011; Delors 1996; Perrenoud 2012; Hargreaves & Shirley 2012) consideran necesario el desarrollo de competencias nuevas, que van más allá de la reproducción de conocimientos y se vinculan al desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación y el trabajo conjunto, la autorregulación, la motivación y el compromiso. En este contexto nos encontramos inmersos en una reflexión continua sobre el papel de la escuela y del profesorado en los procesos de aprendizaje. En consecuencia con estas necesidades, tanto el perfil profesional del profesorado como los principios metodológicos que deberían sustentar su formación constituyen actualmente un importante campo de investigación en el ámbito educativo.

Centrados en este empeño, algunos autores como los mencionados anteriormente, han tratado de caracterizar las competencias del profesorado necesarias para promover el aprendizaje. Con el mismo objetivo otros estudios se han focalizado en identificar las competencias propias del profesorado de calidad, y señalan entre las más importantes, la capacidad de reflexionar sobre su práctica (Esteve & Alsina 2010, Macdonald & Shirley 2009, Perrenoud 2004) y de generar una implicación afectiva con los implicados en el proceso educativo (Day 2006). Siendo esta competencia y su desarrollo esencial en la vinculación del conocimiento teórico-práctico, el amplio conjunto de la investigación parece compartir la idea de que los maestros usan un cierto tipo de conocimiento que presenta características diferenciales en relación con el conocimiento académico que se suele enseñar y aprender en las universidades. Cabe señalar al respecto que investigaciones de procedencias teóricas y metodológicas muy diferentes, desarrolladas en los últimos años, han coincidido en señalar que los futuros docentes usan para interpretar la práctica un tipo de conocimiento con características diferentes del conocimiento que habitualmente aprenden en la universidad (Clandinin, 1986; Clará & Mauri, 2010; Elbaz, 1981; Korthagen 2010a; Perrenoud, 1996; Pozo, Scheuer, Mateos, & Perez Echevarría, 2006, Schön, 1983). La forma en que el conocimiento de las situaciones de su práctica y el conocimiento académico interactúan en la representación que el maestro elabora de esas situaciones sigue siendo en gran medida desconocida y por tanto merece una mayor atención en la investigación. En conjunto, algunas conclusiones de estas investigaciones dan cuenta de la dificultad de los docentes para establecer relaciones entre el conocimiento teórico y el conocimiento de la práctica, debido, por una parte, a la naturaleza misma de ambos tipos de conocimiento y, por otra parte, a cómo dicha vinculación entre ambos se establece en la elaboración de dicha interpretación. En efecto, el conocimiento del profesorado vinculado a sus experiencias y vivencias prácticas suele ser global, implícito y difícil de verbalizar y teñido emocionalmente, en contraste con el conocimiento académico que tiene una naturaleza muy diferente. Asimismo, muchas elaboraciones de representaciones exitosas no implican vincular la teoría y la práctica, y tampoco todos los vínculos entre la teoría y la práctica pueden ayudar a interpretar la situación (Schön, 1983).

En consecuencia con estas ideas, muchas de las propuestas formativas y nuevas metodologías de formación de futuros docentes no han contribuido a que el maestro elabore las formas de



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

conocimiento que le son realmente necesarias. En su mayoría han priorizado el conocimiento teórico sobre el conocimiento de la práctica y también han propiciado una relación entre ambos basada en criterios de transformación (del conocimiento teórico al conocimiento práctico y viceversa) y no de co-mediación.

Como respuesta a este estado de cosas y como medio para comprender y favorecer la construcción de conocimiento de los profesores, diferentes autores han situado la reflexión sobre situaciones de la práctica como eje de la formación del profesorado (Gelfuso & Dennis, 2014; Korthagen 2001; Korthagen, 2010, Schön, 1983). La creación de instancias de reflexión, si se hace con las condiciones adecuadas, favorece el uso del conocimiento de los profesores para interpretar situaciones de su práctica. Como formadoras de maestros, ello nos ayuda a comprender mejor cómo trabaja la vinculación teoría-práctica en esas instancias de reflexión y también a identificar algunos de los vínculos entre ambos tipos de conocimiento en la interpretación de las situaciones de la práctica.

En la innovación que hemos llevado a cabo, que ha sido objeto de investigación, nos propusimos contribuir a establecer ámbitos de reflexión para comprender la naturaleza del conocimiento del profesorado: a) propiciando la reflexión de los estudiantes en el prácticum centrada en analizar casos de situaciones reales de la propia práctica de los estudiantes; b) estructurando formatos de reflexión colaborativa de las situaciones entre los estudiantes y con su tutor; c) favoreciendo que la reflexión no siguiera un proceso previo prescrito y necesariamente lineal, sino que el proceso resultante de la actividad colaborativa entre todos los implicados en la reflexión. Asimismo, de acuerdo con autores como Korthagen (2001-2010) y Gelfuso & Dennis (2014) nos propusimos formar a los estudiantes en la reflexión ayudándoles en la actividad de reelaboración y interpretación de situaciones prácticas como entidades globales, multidimensionales y dilemáticas (Dewey, 1989; Gelfuso y Dennis, 2014, Mauri, Clarà, Colomina, & Onrubia, 2013)

Contextualización del proyecto de innovación

El trabajo presenta la experiencia de innovación, eje del desarrollo de una investigación en curso en la que participan la Universidad de Barcelona, la Universidad de Sevilla y Mondragon Unibersitate.

La propuesta de innovación se centra en propiciar el análisis de casos reales de la experiencia del propio alumnado en el prácticum. Esta opción responde a que la reflexión se considera la forma de intervención docente universitaria más eficaz para que el alumnado pueda aprender desde y sobre su propia práctica contando con la ayuda del tutor de la universidad (Korthagen 2001, Schön, 1992). Dichas ayudas del tutor a la reflexión han sido uno de los objetivos preferentes de la innovación.



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

Los estudiantes del prácticum, se organizan en seminarios de trabajo de unas quince personas, dinamizados por un tutor o tutora o una pareja de tutores, quienes promueven, orientan y apoyan los procesos de reflexión sobre situaciones de la práctica y la propia acción de los estudiantes en dichas situaciones. Para ello, antes del seminario se pide a los estudiantes que escriban un relato narrativo detallado de las situaciones de intervención educativa experimentadas que quieren discutir, incluyendo transcripciones literales de diálogo entre los participantes. A partir de la lecturas de estas situaciones se abre una conversación entre los estudiantes guiada por el tutor sobre la situación y sobre los diferentes aspectos de la práctica docente que la situación evoca. La reflexión se plantea desde una perspectiva que les ayude a construir su representación de las situaciones y su propio conocimiento de la práctica. En este sentido, compartimos la teoría que defiende Day (2005) que afirma que la acción y su análisis son clave para el desarrollo de competencias profesionales y personales.

El análisis de la práctica se realiza en grupo colaborativo y las situaciones objeto de reflexión son aquellas que los estudiantes perciben como conflictivas/dilemáticas durante las prácticas. Uno de los estudiantes presenta la situación al grupo de modo claro y riguroso y objetivo para ser debatida en grupo. El objetivo es interpretar las situaciones, identificar las necesidades y peculiaridades de la variedad de contextos educativos en que se incardinan las situaciones presentadas y posibilitar una reflexión sobre la acción que reconozca la educación como un fenómeno social, situado en un contexto (Martínez, 2011: 149)

La reflexión se centra en la interpretación, por lo que debe evitar la valoración y la crítica. La participación implica al alumno en un proceso dialógico con otros estudiantes y con la situación, que vincule la teoría y la práctica en un contexto grupal de praxis-acción guiado por un proceso de indagación específico (Martínez 2011, Mauri, Clarà, Colomina, Onrubia, & Ginesta, 2013). Las reflexiones colaborativas han de ser argumentadas y documentadas para que los alumnos tomen conciencia de su práctica y observan, interpreten y revisen la calidad de sus intervenciones y de su reflexión (Porlán, 1987; Schön, 1992; Shön, 1998).

El proceso de reflexión colaborativa les permite ir construyendo el sentido del cambio que han de realizar para mejorar su representación de la situaciones de la práctica y sus propias intervenciones en las escuelas (Fullan, 2002). Sin duda, ese cambio es el resultado de la participación en procesos de construcción conjunta del significado (puesto que el profesor individual forma parte de un sistema social) (Martínez 2011:131) mediados por las ayudas mutuas y, en particular, la del tutor.

Metodología de la investigación

En el proyecto desarrollado se ha llevado a cabo un estudio exploratorio de casos múltiple (Yin, 1989). Se han analizado ocho casos (112 alumnos y 8 profesores) de tres Universidades



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

diferentes (3 casos de la Universidad de Barcelona, 3 casos de Mondragon Unibertsitatea y 2 casos de la Universidad de Sevilla) que en sesiones de 1:30 de duración reflexionan de manera conjunta en situaciones específicas de prácticas vividas por los estudiantes en las escuelas y ubicándose este proceso en la asignatura del Practicum de los grados de Educación Primaria y Educación Infantil impartidos en las diferentes Universidades.

Se recogieron cuatro tipos de datos a) registro en vídeo de las cinco sesiones de tutoría que incluye la actividad en cada caso; b) los documentos de reflexión que los estudiantes deben escribir después de cada tutoría; c) un cuestionario final a los estudiantes sobre la utilidad de la actividad y su grado de satisfacción después de las sesiones, y d) un focus group final con los tutores (registrado en audio) sobre el funcionamiento de la actividad y su grado de satisfacción.

Se realizó un doble análisis de los datos, fundamentalmente de los registrados en vídeo, mediante, por una parte, el análisis de la interactividad (Coll, Onrubia, & Mauri. 2008) y por otra el análisis de contenido, desarrollando un sistema de categorías, y poniendo el foco en: el tipo de patrón que surge de las formas de organizar y articular la actividad conjunta; y en el tipo de ayudas discursivas ofrecidas por los profesores para favorecer la reflexión y su avance en el conocimiento de las situaciones de la propia práctica .

Resultados de la innovación

La investigación sobre la innovación muestra que ha habido impacto en los planteamientos metodológicos del practicum de magisterio y en la actividad de los tutores.

En lo relativo a los planteamientos metodológicos, se han realizado cambios en los planteamientos de las asignaturas del practicum, que desde el inicio de la investigación ha optado por un marco metodológico de investigación-acción participativa con el fin general de promover la reflexión a través de un diálogo colectivo en los diferentes grupos. La metodología utilizada incide y facilita la construcción colectiva de conocimiento reflexionado, significativo y colaborativo. Tal y como hemos presentado con anterioridad la praxis y la reflexión deben caminar de forma articulada para realizar un aprendizaje profundo.

La organización y planteamiento metodológico de la investigación recoge la idea de Wenger (1998) de que el aprendizaje surge de nuestras propias acciones en relación con los de los demás. Por lo tanto, los resultados de aprendizaje son socialmente construidos (Lave y Wenger, 1991: 95). Para que la reflexión sobre la acción produzca un aprendizaje ha de ser compartida con otros agentes. Es por ello por lo que el contexto de aprendizaje diseñado por el profesorado participante en la investigación desde la perspectiva de aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991) se ha materializado en la constitución de una Comunidad de práctica



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

constituida por los propios alumnos con el objeto de analizar y mejorar su experiencia práctica y representar reflexivamente su futura labor docente desde el desarrollo de las competencias propias del perfil. Por lo tanto, los alumnos han podido desarrollar competencias relacionadas con el aprendizaje permanente, creación de conocimiento individual en situaciones sociales de reflexión conjunta, y creación de comunidades de práctica, entendiendo dicha labor como eje de la innovación y mejora docente.

Conclusiones

En lo relativo a la tarea de los docentes, la investigación ha permitido recoger sistemáticamente la práctica de los tutores/tutoras y las ayudas facilitadoras de procesos de reflexión, y compartir ese análisis en el grupo de tutoras, implementando una reconocida estrategia de mejora e innovación (Hord, 1997; Krichesky & Murillo, 2011; Stoll & Louis, 2007) que ha permitido ir situándose como Comunidad de práctica universitaria. De esta manera la investigación ha permitido examinar e incidir directamente en las expresiones prácticas de la profesión docente.

Asimismo, el grupo de profesoras investigadoras que, a la vez, configuramos esta Comunidad de Práctica creemos que crear procesos de investigación en torno a nuestras prácticas es lo que tiene verdaderamente un efecto transformador, porque se asienta en procesos dialógicos, de contraste, de desvelamiento de preocupaciones y de contradicciones en nuestras prácticas y permite también transformar las acciones individuales en acciones colectivas, aumentando la incidencia de cambio. Además, creemos que esto ayuda a la introducción de cambios de fondo en las práctica y de las condiciones y contextos en las que éstas se producen (Liston y Zeichner, 1993; Pérez Gómez, 1992; Pérez, Barquín, & Angulo, 1999).

La experiencia nos ha permitido reelaborar los itinerarios formativos (Educación infantil, Educación especial) como tarea colectiva, vincular más la práctica del alumnado con el contexto local donde éste se ubica, crear cultura de cambio y elaborar modelos de organización que faciliten la respuesta a la complejidad social que configura el entorno de la educación, desde la colaboración y colegialidad en el ámbito profesional universitario y en el ámbito académico de la titulación en aras de promover cambios futuros en nuestras escuelas. En consecuencia, la actividad de innovación y de investigación, nos ha llevado a diseñar contextos de aprendizaje para los futuros educadores, basados en el aprendizaje reflexivo “en”, “sobre” y “en relación con” la acción (Day, 2005:50), en un contexto grupal, de praxis-acción (comunicativa) conjuntamente con reflexión (Orcasitas, 2005:14). En este sentido, creemos haber hecho nuestra la idea siguiente: “No es posible crear y mantener a lo largo del tiempo condiciones para un aprendizaje efectivo para los estudiantes cuando, al tiempo, no se consiguen que existan para el desarrollo profesional de sus profesores” (Sarason, 2003: 138-139, leído en Bolívar 2008)



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argyris, C. Y Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA, Addison-Wesley.

Bolívar, A (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM

Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. Philadelphia: The Palmer Press.

Clarà, M. & Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 131-141.

Coll, C. Onrubia, J. & Mauri, T. Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, Mayo-Agosto 2008, pp. 333-70

Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea editores.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO

Dewey, (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona, Paidós-Ibérica.

Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11, 43-71.

Esteve, O.; Alsina, A. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado in Esteve, O.; Melief, K. eta Alsina, A (Ed). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Fullan, M. (2002a). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal [*Change forces. The depths of educational reform*. 1993. Londres: The Falmer Press].

Fullan, M. (2002b). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro [*The New meaning of education change*. Londres: Teacher College Press Cassell].

Gelfuso, A. & Dennis, D. Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education* 38 (2014) 1-11 2014;



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

Gutmann, A. (1987) *Democratic Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press (Trad. Cast. *La educación democrática*. Barcelona: Paidós, 2001).

Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro

Hopkins, D. (1996). *Towards a theory for School Improvement*. En J. Gray et al. (Eds.), *Merging Traditions: the future of research on School Effectiveness and School Improvement* (pp. 30-51). London: Cassell.

Hopkins, D. y otros (1997): *La base de conocimientos de mejora de la escuela en Reynolds, D. y otros: Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, Madrid: Santillana.

Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall.

Korthagen, F. A. J. (2010). *How teachers education can make a difference*. *Journal of Education for teaching: International research and pedagogy*, 36, 407-423.

Korthagen, F.A.J. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates

Krichesky G.J. y Murillo, F.J. (2011). *Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.

Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press

Liston, Y.S. & Zeichner, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata/Paideia.

Macdonald, E. & Shirley, D. (2009.) *The mindful teacher*. New York: Teacher College Press.

Martínez, A. (2011) *Los Servicios de Apoyo como oportunidad para la innovación en el Sistema Educativo. Una propuesta de mejora basada en el análisis del funcionamiento de los Berritzegunes de la CAV 2002-2011*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, EHU.

Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. & Onrubia, J. (2015). *Naturaleza de la interacción en procesos de reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica por estudiantes de maestro*. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 105-109.



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

Mauri, T.; Clarà, M.; Colomina, R.; Onrubia, J. & Ginesta, A. (2013). Guiding dialogic joint elaboration of student teacher's situational representations. Paper presented at the 15th EARLI Conference. Munich, 26-31 August.

Morin, E. (2009). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona. Paidós [V.O.: Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Paris. Seuil, 2000]

Orcasitas, J.R. (2005) "Educación para la ciudadanía y compromiso social", en OGE, 60, 5, 22-25

Pérez, A. (1992) Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992). Capítulo V.

Pérez, A.; Barquín, J. & Angulo, J.F. (1999). Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Madrid: Akal.

Perrenoud, Ph. (1996). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris : ESF (2e éd. 1999).

Perrenoud, Ph. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.

Perrenoud, Ph. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Barcelona: Graó

Porlán, R. (1987). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. Investigación en la escuela, 1, 63-69.

Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Mateos, M. & Pérez Echeverría, M. del P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz (Eds.), Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos (pp. 95-132). Barcelona: Graó.

Schön, D.A. (1998). El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

Schön, D.A. (1983). The reflective practitioner. New York: Basic Books.

Schön, D.A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós-MEC [Educating the reflective Practitioner]. 1987. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.

Stoll & Louis, (2007). Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas. Berkshire, England: Open University Press.



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

Wenger, E. (2001) Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Paidós, Barcelona . [Communities of practice: Learning, meaning, and identity.] Cambridge,UK: Cambridge University Press