

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.10>

Prácticas de Literacidad Crítica y Ciencias Sociales en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil

Critical Literacy and Social Sciences Education Practices in Early Childhood Education Teachers Training

Arasy González-Milea  0000-0002-7807-4777

Universidad de Málaga
arasygm@uma.es

Fechas · Dates

Recibido: 5 de octubre de 2022
Aceptado: 21 de febrero de 2023
Publicado: 31 de marzo de 2023

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

González-Milea, A. (2023). Prácticas de Literacidad Crítica y Ciencias Sociales en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil. *REIDICS*, 12, 163-179. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.10>

Resumen

Este estudio nace de la necesidad de conocer cómo los saberes en Ciencias Sociales contribuyen a desarrollar prácticas de pensamiento crítico para la acción social (Literacidad Crítica). Para ello, se llevó a cabo una investigación cualitativa con enfoque de Estudio de Caso, centrado en la figura de una docente de Didáctica de las Ciencias Sociales en el transcurso de su tutorización de alumnado del Grado en Educación Infantil en la Universidad de Málaga. Se realizó un seguimiento y análisis exhaustivo que incluye: entrevistas a la docente, análisis de contenido de los diarios y de las retroalimentaciones facilitadas al alumnado y un grupo focal con el grupo tutorizado. Los resultados evidencian que tanto en el diseño, como en el desarrollo y evaluación de la asignatura de Practicum, dentro del programa formativo de futuras maestras y maestros de Educación Infantil, se encuentran elementos enraizados en la pedagogía crítica, encaminados a desarrollar pensamiento y Literacidad Crítica en el ámbito universitario.

Palabras clave: Practicum, Formación Inicial del Profesorado, Educación Infantil, Didáctica de las Ciencias Sociales, Estudio de Caso, Literacidad Crítica.

Abstract

This study is the result of the need to know how knowledge in Social Sciences Education contributes to developing critical thinking practices for social action (Critical Literacy). For this, a qualitative research was carried out with a Case Study approach, focused on the figure of a teacher of Social Sciences Education in the course in which she has been tutoring students of the Degree in Early Childhood Education at the University of Malaga. An exhaustive follow-up and analysis was carried out, including: interviews with the teacher, analysis of the content of the diaries and of the feedback provided to the students, and a focus group with the tutored group. The results shows that both in the design, as well as in the development and evaluation of the Practicum subject, within the training program for future teachers of Early Childhood Education, there are elements rooted in critical pedagogy, aimed at developing Critical Thinking and Critical Literacy.

Key words: Practicum, Teacher Training, Early Childhood Education, Social Sciences Education, Case Study, Critical Literacy.

Introducción

Las más relevantes investigaciones en el ámbito educativo dan testimonio de que la mera acumulación de conocimiento por parte del alumnado no es suficiente para que el aprendizaje que adquieran sea relevante. Durante muchas décadas, los trabajos de Schön (1983; 1987; 1992), Argyris (1993) y Argyris y Schön (1987) evidenciaron que los procesos mecánicos de adquisición de contenido, no se traduce en un aprendizaje sostenible a lo largo del tiempo y tampoco contribuye a la construcción del pensamiento práctico.

Igualmente, los cambios vividos en este siglo, de índole social, económica, cultural, etc., han hecho de la transformación del Sistema Educativo una tarea que no puede seguir postergándose, y esta transformación radical atañe a la formación de profesorado, requiriendo de la Universidad, centros de educación superior y la misma escuela.

Es así que cobra especial importancia contar con formadores de formadores con un compromiso con la transformación educativa, que orienten su práctica a la formación de un pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado, desde diversas áreas de conocimiento, y en especial en Didáctica de las Ciencias Sociales donde la construcción de una ciudadanía crítica, activa y participativa es uno de los principales propósitos. Generar una nueva cultura educativa donde se le de relevancia a los trabajos colaborativos, donde se valore en positivo la colegialidad y dar relevancia a crear comunidad en los centros para crear espacios amables para el alumnado (Imbernón, 1999). Desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la Comisión Europea, siguiendo esta línea, aboga por la formación de un perfil de docente universitario que contribuya a asegurar una docencia de calidad, que debe ser “transferencial, flexible y polivalente, capaz de adecuarse a la diversidad y a los continuos cambios que se vienen dando en la sociedad en la que vivimos” (Bozu y Canto Herrera, 2009, p. 90).

Referentes conceptuales

En la formación de maestros y maestras se ponen en juego una serie de condiciones que moldean sus identidades docentes; ser, hacer y pensar en y sobre la escuela, que a su vez son aquellas que dan formas a sus representaciones sociales y su desarrollo profesional. Entre estas condiciones encontramos: la crisis de la educación, las demandas de un modelo social neoliberal, la asunción de la escuela como sistema bancario, la propia experiencia en la escuela, etc. (Korthagen, 2004). Así, hablar de la transformación del conocimiento práctico en pensamiento práctico supone tener en cuenta no solo la conducta manifiesta de los futuros y futuras docentes, su praxis, sino el complejo entramado de creencias que se sostiene sobre una profunda red ideológica (Pozo, 2008) presente en cada miembro de la comunidad educativa (Contreras 2010; 2013). Por este motivo, y por la fuerte influencia de la socialización en la educación obligatoria, en las propuestas formativas orientadas a formar a formadores resulta necesario atribuirle relevancia no solo a la práctica, sino a la teoría y al diálogo entre ambas (Cochrad-Smith, 1999).

El desarrollo de profesionales de la educación competentes debe constituirse por oportunidades de vivir la escuela, trabajar en ella, analizar su contexto, conocer su cultura, participar en la comunidad, comprender situaciones, hacer uso de metodologías coherentes con las

creencias que se poseen, construir e identificar prácticas relevantes que no dejen de lado la complejidad y la incertidumbre, teorizar la práctica, y practicar la teoría, y construir nuevos conocimientos o cuestionamientos del quehacer docente, no solo como cambio individual, pero también como en la colectividad o comunidad pedagógica (Hagger y Hazel, 2006).

Por todo lo recién mencionado, en la formación inicial del profesorado, la asignatura del Practicum, en la cual el alumnado en formación debe realizar unas prácticas en centros escolares que es acompañada por un docente en el mismo centro (tutor o tutora profesional) y otro en la universidad (tutor o tutora académica), se presenta como un espacio idóneo para teorizar la práctica y experimentar la teoría. Allí, se les permite enriquecer su formación profesional en la medida que ejerce las funciones de un maestro o maestra en las aulas y, paralelamente, diseñan desarrollan y evalúan propuestas contextualizadas a la realidad que se encuentran en los centros para dar respuesta a necesidades concretas (Bautista, 2010). Según Pérez-Gómez (2010, p. 212) este espacio se convierte en “un crisol que precipita el desarrollo de las cualidades profesionales del docente al situar su capacidad de comprensión y actuación en los complejos contextos reales de interacción educativa”. En el Practicum, el alumnado experimenta la realidad de primera mano y tiene la oportunidad de trabajar con el conocimiento que se le había ofrecido en las aulas universitarias desde diversas disciplinas (Álvarez y Hevia, 2013), y permite que se desarrollen capacidades “personales, instrumentales e interpersonales, así como el logro en habilidades y destrezas profesionales” (Bozu y Canto Herrera, 2009, p. 90).

Entonces, la tutorización debe estar encaminada para que el alumnado sea capaz de hacerse cada vez más autónomo con el acompañamiento de sus tutores y tutoras (Monereo y Monte, 2011).

Acierta el profesor Souto (2018) cuando incorpora como ejes de ese plan formativo la observación, el análisis de la práctica docente y la participación en el aula. Una propuesta limitada si no está vinculada a las finalidades educativas fijadas por docentes que han de enseñar contenidos sociales. En tal sentido y siguiendo a Pagès (2019), no podemos perder de vista que la práctica reflexiva puede desarrollarse formando estrategias técnicas, pero, sólo si se acompaña de pensamiento crítico desarrollará una práctica que eduque para una ciudadanía global. Un curriculum basado en las personas, en cómo se organiza la convivencia y para el desarrollo de la conciencia social son los elementos que pueden entrar en juego.

Desde el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, los relatos de experiencias docentes del profesorado en formación indican que hay aprendizaje en la medida en que se logra provocar procesos reflexivos (Gutiérrez-Cuenca et al, 2009). No obstante, poco sabemos de la influencia que tiene en ello modelos formativos centrados en trabajar el pensamiento práctico; más allá de la aplicación de estrategias como el aprendizaje por descubrimiento y la resolución de problemas de la práctica (Calaf y Villalvilla, 1997),

En Didáctica de las Ciencias Sociales, la investigación sobre la práctica docente presenta numerosas aportaciones vinculadas con la Educación para la Ciudadanía, presente en planes y proyectos, pero sin garantizar su presencia en la práctica de docentes en formación (Pineda-Alfonso y Ferreras-Listán, 2016). Así lo corroboran en el caso portugués Claudino y Hortas

(2015), una ausencia evidente cuando emergen preocupaciones cotidianas de la gestión curricular como cumplir con lo programado y la cientificidad de los contenidos sociales.

González-Valencia (2013) desveló en su momento las contradicciones, continuidades y rupturas entre representaciones sociales sobre Educación para la Ciudadanía, el diseño y la práctica educativa de docentes en formación. En la medida en que las representaciones sociales son más complejas, la autonomía en el diseño y la práctica educativa se refuerza, la coherencia con el planteamiento teórico es mayor. Una conclusión que nos hace regresar al principio de nuestra argumentación, la brecha entre teoría y práctica solo puede ser salvada desde la reflexión sobre el pensamiento y la acción, para reforzar la autonomía docente y a partir de la estructura conceptual de la Didáctica de las Ciencias Sociales (González-Valencia, 2013).

No obstante, la investigación sigue sin profundizar en el papel que juega en ese proceso el acompañamiento en la práctica (Levstik & Tyson, 2008), es decir, la tutorización desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Un ejemplo de ello es el trabajo de Ortega Sánchez et al. (2018), que se acerca a la tutorización en Didáctica de las Ciencias Sociales, a partir del análisis de las producciones académicas del profesorado en formación, para mostrar que se encuentran alejadas de enfoques orientados al desarrollo de pensamiento crítico.

La investigación centrada en conocer los resultados de aprendizaje en la práctica sin analizar la acción tutorial se nos presenta escasa y en trabajos anteriores hemos partido de las creencias y las actitudes de docentes en Didáctica de las Ciencias Sociales, para conocer si sus prácticas son coherentes con los principios pedagógicos críticos y los valores democráticos declarados (García-Ruíz y González-Milea, 2019). Así mismo, una formación de futuros y futuras docentes para el desarrollo de una Literacidad Crítica, esto es; aprender a leer la ideología del discurso y las relaciones de poder presentes en los textos que manejan los niños y niñas en las escuelas se traduce en una oportunidad para crear propuestas encaminadas al desarrollo de una ciudadanía crítica (García-Ruíz y González-Milea, 2022).

Método

La investigación llevada a cabo se encuentra enraizada en el paradigma cualitativo de la investigación con enfoque sociocrítico (Carr y Kemmis, 1986) y se concreta en un estudio de caso mediante el cual se busca analizar un fenómeno concreto (Simons, 2011; Stake, 1995), y, en este caso en particular, se plantean las preguntas de investigación ¿cuáles son las dinámicas que propone una tutora de Practicum para desarrollar un pensamiento pedagógico crítico en sus estudiantes? ¿qué propuestas distinguen la acción tutorial de una docente de Didáctica de las Ciencias Sociales? En consecuencia, los objetivos fijados son:

- Identificar dinámicas propuestas desde la acción tutorial en el Practicum dirigidas a desarrollar el pensamiento crítico.
- Distinguir en la acción tutorial propuestas propias del área de conocimiento Didáctica de las Ciencias Sociales.

En los *Social Studies 1* y concretamente en el ámbito educativo, las investigaciones cualitativas son de gran relevancia en la medida en que la persona que investiga se sumerge en los contextos naturales (Eisner, 1991), con el fin de conocer la realidad estudiada, de carácter múltiple, a través de un riguroso análisis de datos empíricos (Flick, 2012), para alcanzar una comprensión de los hechos (Guba & Lincoln, 1983), en el intercambio educativo.

Este estudio de caso único se centra en la propuesta didáctica de una docente de la Universidad de Málaga (España), formada en Didáctica de las Ciencias Sociales que, como parte de carga docente, tutoriza a un grupo de 8 alumnas (100% mujeres) de tercer curso del Grado en Maestro/ en Educación Infantil en la asignatura de Practicum por un periodo de 5 semanas, durante el curso académico 2018/2019. La totalidad de la muestra femenina es el resultado de la alta proporción de alumnas mujeres en relación con alumnado masculino en los Grado de magisterio en las universidades españolas.

Para la selección de la tutora, se llevó a cabo un muestreo teórico (Agrosino, 2012) en el que se tuvieron en cuenta criterios de voluntariedad, especialización en la Didáctica de las Ciencias Sociales y continuidad en la tutorización del mismo grupo de estudiantes a lo largo de los tres periodos de prácticas que comprenden el Grado en Maestro/a en Educación Infantil.

Entre las técnicas de recogida de información inherentes a este enfoque de estudio de caso, se ha hecho uso de las entrevistas antes y después del desarrollo del Practicum. Al inicio, para conocer en profundidad qué creencias y propósitos que orientaron la tutora académica a organizar el Practicum, y tras su finalización, para saber cuál fue su valoración global de su acción tutorial. Igualmente, se realizó un grupo focal con la participación del alumnado tutorizado para conocer su perspectiva sobre la formación recibida.

El análisis de datos llevado a cabo ha sido de tipo categorial y, para garantizar la credibilidad de los resultados, se realizó una triangulación de la información con contraste interno; entre información procedente de distintas fuentes y momentos, y externo (Guba & Lincoln, 1981; Matthison, 1988), solicitando la validación de un investigador especializado en el área. Por otra parte, atendiendo a la dimensión ética de la investigación, la totalidad de participantes accedieron a formar parte de la investigación ante la garantía de preservación de su anonimato, la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento y la devolución para la negociación de los informes de investigación. Los instrumentos y códigos empleados quedan registrados en la Tabla 1.

Se cuenta con la participación de la tutora académica y su alumnado tutorizado y las evidencias resultantes del uso de entrevistas, análisis de contenido y grupo focal.

1. En 1916, los programas educativos en EE. UU sustituyeron las disciplinas de Historia y Geografía por los llamados *Social Studies* o estudios sociales que busca superar el carácter disciplinar de la material por uno orientado a la formación en ciudadanía (Gómez-Rodríguez, 2008).

Tabla 1
Instrumentos de análisis

	Instrumentos	Tipo de diagnóstico	Códigos
Tutora (1)	Entrevista 1	Inicial	Entrev.1.
	Entrevista 2	Final	Entrev.2.
	Análisis de contenido	Diarios Retroalimentación	Procesual Retro.An (1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8). Diario.An (1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8).
Alumnado (8)	Grupo focal	Final	GF.An (1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8).

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

La propuesta pedagógica desarrollada por la docente se encuentra sustentada por tres grandes ejes que son los que articulan la experiencia. En un primer lugar, la organización de la propuesta se halla supeditada a las pautas establecidas por la propia institución educativa, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, que hace una serie de recomendaciones respecto a qué tipo de dinámicas incorporar en aras de alcanzar una práctica más reflexiva por parte del alumnado; ofrecer seminarios grupales, proponer la realización de un diario de clase y elaborar un portafolios junto con un diseño de intervención en el aula, elaborado en función de una necesidad detectada en el contexto de cada centro.

En segundo lugar, encontramos que, en la relación educativa entre docente y alumnado, emergen los principios docentes de la tutora, enraizados en la pedagogía crítica, donde se dejan ver cuestiones relativas al contenido propio trabajado en el ámbito de las Ciencias Sociales, como la relevancia del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico que permitan al alumnado cuestionar el relato social hegemónico presente en la escuela y sociedad para la asunción de su responsabilidad social y toma de acción para la justicia social (Literacidad Crítica). A partir de estos principios es que se configuran las representaciones sociales de esta docente respecto a cómo debe ser una maestra o maestro de Educación Infantil, cuál es su función en la escuela, y, en consecuencia, cómo debe configurarse la propuesta pedagógica que ésta plantea. Por último y, en tercer lugar, los propósitos perseguidos y valoración de la intervención. En la Tabla 2 se muestra la estructura de la propuesta y su relación con las categorías emergentes.

Tabla 2
Relación entre las categorías

	Propuestas (origen)	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3
Acción tutorial	Institucional	8 créditos ECTS: 100 h.: prácticas de aula. 100 h.: trabajo del estudiante (Seminarios, tutorías, trabajo individual).	Flexible, orientada a la diversidad, relevante, centrada en la investigación sobre la propia práctica	Revisión, análisis y seguimiento continuos
	Personal	Lecturas recomendadas	Contenidos sociales	Personal

Fuente: Elaboración propia.

Estructura de la propuesta

El esquema básico de las dinámicas que se deben ejecutar desde la acción tutorial del Practicum en la Universidad de Málaga, queda fijado en el documento marco establecido por la institución que recoge nociones relativas al sentido del mismo; información sobre cómo se estructura la asignatura, la función de la tutorización académica y profesional, y establece una serie de estrategias metodológicas y de evaluación (Hernández, Sepúlveda, Jimeno, Ortiz y Pérez, 2011). Las demandas institucionales hacen que la estructura de la propuesta pedagógica analizada sea regida por las pautas generales establecidas, incluyendo la disposición de seminarios grupales para el alumnado tutorizado, el acompañamiento y la retroalimentación de diarios reflexivos elaborados a partir de la práctica en las aulas y el diseño de un proyecto de intervención. Tras el análisis de los datos recogidos, comprobamos que la protagonista le atribuye una gran relevancia a los diarios como herramienta para rescatar las experiencias vividas en las aulas y como técnica de diagnóstico para la construcción de actividades.

[Las indicaciones proporcionadas son] Las generales que tenemos en la guía, que un diario no es una herramienta para recoger anécdotas, [...], no es un trámite para cubrir un expediente académico conmigo, que es una herramienta útil en la medida que les sea útil a ellas. Es un momento para analizar lo que ha ocurrido en el aula, para poder entender otras formas de intervención (Entrev.1 – Tutora – Min. 22:54 – 23:30).

Por otro lado, contamos con la valoración que hace el alumnado del empleo del diario como herramienta de análisis de la práctica, la cual valoran como una presión externa ya que no son capaces de destacar eventos relevantes de la cotidianidad de las aulas que las motive a reflexionar.

Yo por ejemplo a veces me siento un poco forzada a escribir, de escribir por escribir, porque al día como pues hay días que...como la vida, no pasa nada, o no hay nada relevante, es todo muy monótono, o hacer lo mismo que el día anterior, no sé (GF. – A.2 – Min. 5:35).

En lo referente a los seminarios grupales, éstos son aprovechados como espacio de encuentro e intercambio, se desarrollaron un total de cuatro encuentros con una duración aproximada de 2 horas cada uno y se utilizaron para pactar sobre los requerimientos y expectativas de éxito para cursar la asignatura y para que el alumnado comparta inquietudes.

Aunque en los encuentros periódicos entre docente y alumnado, gran parte del tiempo de interacción esté ocupado por negociar sobre cómo cumplimentar los requerimientos académicos de la asignatura, la docente remarca como relevantes cuestiones que exceden la programación. Persigue que alumnado aproveche la experiencia en las aulas y el análisis de la cotidianidad como oportunidad para aprender a hacerse preguntas, y dice: “Solo a partir del cuestionamiento es que se producen los cambios. Si no lo hay, nunca se va a producir” (Entrev.1 – Tutora – Min. 10:49 – 10:59). Es por ello que las preguntas son el centro de la propuesta.

En esta ocasión G. se lleva la ficha, ya que no la ha terminado a lo largo del día. G. quiere ser músico de música clásica y se sabe todas las piezas musicales de sus artistas favoritos como Beethoven, Vivaldi... por lo que todo aquello que no esté relacionado con la música no le interesa (Fragmento de Diario.A.5). Retroalimentación de la tutora: Por la solución que planteas, consideras más adecuada la adaptación a los intereses del niño, cosa que está muy bien... ¿Crees que podrían funcionar otras estrategias, se puede despertar en él otros intereses? (Retro.A.5).

Principios pedagógicos

Para conseguir que las producciones elaboradas por el alumnado no sean solo un trabajo académico mecánico, sin reflexión y crítica, como parte del proceso de tutorización, la docente realiza un seguimiento exhaustivo de los diarios y reflexiones, remitiendo a cada estudiante preguntas que invitan al cuestionamiento de la propia práctica.

El *feedback* proporcionado, unas veces en forma de preguntas generadoras de nuevas reflexiones, otras veces en forma de recomendaciones de lecturas complementarias, comparten una cuestión en común, y es que todas las intervenciones se orientan a centrar la mirada de las futuras maestras en cuestiones sociales, permitiéndoles conectar contenidos sociales con la práctica en las aulas.

Voy a intentar introducir un aspecto más ligado con lo que yo les puedo ayudar realmente, que es la enseñanza de los contenidos sociales (Entrev.1 – Tutora – 0:46 – 0:56).

Hoy, durante la asamblea, los niños y niñas han continuado ampliando conocimientos sobre la cultura en Andalucía. En este caso, han visto instrumentos musicales típicos como la guitarra, el cajón flamenco y las castañuelas (Fragmento de Diario.A.5). Retroalimentación de la tutora: El contenido de la ficha, ¿qué aporta a la construcción de la identidad andaluza? (Retro.A.5).

¿Por qué es importante la conciencia temporal? (Retro.A.4).

El componente social de la enseñanza, enraizado en la tradición del área de conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales, emerge de la propia práctica que, buscando trascender la barrera de las propuestas de intervención docente más generalistas, encuentra espacio para ofrecer al alumnado una rica formación desde el ámbito social de la educación. Abordar nociones sobre la Literacidad Crítica, como práctica de lectura del mundo desde un posicionamiento crítico para la acción social, vinculada a la intervención en el aula de Educación Infantil es otra de las propuestas diferenciadas de la planificación fijada por el centro.

Voy a introducir como tarea, como propuesta de la propia tutora: qué saben y qué conocen sobre la Literacidad Crítica. Les explicaré brevemente [qué es] y a ver si con esa lupa logran articular alguna actividad en la que trabajen la Literacidad Crítica (Entrev.1 – Tutora – Min. 1:05 – 1:26).

En la formación desde un enfoque crítico, se persigue que las futuras maestras revisen sus creencias y prácticas para asumir posiciones transformadoras frente a reproductivas, por lo que desde esta tutorización se toman en consideración la identidad, tanto docente, como ciudadana. Vemos en el siguiente ejemplo cómo los límites entre las identidades profesionales y sociales se desdibujan atendiendo a la función social y política de la educación. Estos aspectos los podemos vincular fácilmente con la tradición de enseñanza en los *Social Studies*.

(...) [Busco que se planteen] Hasta qué punto yo me planteo qué función tengo como maestra, con funciones no me refiero funciones solo eminentemente profesionales, sino sobre todo sociales, ¿cuál es el papel de una maestra en la sociedad? ¿Para qué debe servir una maestra o un maestro? (Entrev.1 – Tutora – Min. 19:15 – 19:34).

Preguntarse por la función social de ser docente equivale a identificar qué propósito se le atribuye a la escuela, si es que se hace desde un enfoque más tradicional; asumiendo una posición más conservadora del *statu-quo* o, desde uno más crítico; analizando la realidad para poder transformarla.

Las representaciones sociales que construye la tutora se traducen en oportunidades de aprendizaje de su alumnado. La reiteración respecto a que el grupo tutorizado aprenda a preguntarse *por qué*, es lo que moviliza su discurso a la acción, en este caso, formulando preguntas en los espacios de intercambio. En el discurso, hay referencias a la teoría crítica y a la importancia de formar a maestros y maestras de Educación Infantil como agentes intelectuales, lo cual hace explícito nuevamente el diálogo existente entre principios pedagógicos, representaciones sociales y acción tutorial.

Se sostiene que tanto el aprendizaje como el cambio social nacen del propio cuestionamiento y que la función de la acción tutorial es la de propiciar situaciones de cuestionamiento en la formación inicial, vinculando la universidad con la escuela. Al fin y al cabo, se trata de formar docentes críticos que sean capaces de comprender el encuentro de culturas, el valor de los saberes de la experiencia, identificar desigualdades y trabajar con problemas sociales relevantes para la comunidad.

(...) [Como docente] Lo que estás haciendo es que a ellas como maestras cuestionarles las representaciones sociales que pueda hacer el alumnado con determinados recursos, y que tú como maestra, si tú te lo cuestionas puedes ayudar a tu alumnado a cuestionarlo también. Pero si tú como maestra no te lo cuestionas, nunca lo vas a hacer (Entrev.2 – Tutora - Min. 27:11 - 27:31).

Las distancias entre las expectativas de la tutora y la percepción del alumnado quedan patentes cuando se manifiesta la disonancia entre teoría y práctica, entre lo aprendido en la universidad y lo vivido en las escuelas.

Aquí damos la teoría y es que de la teoría a la práctica hay un salto muy grande... y aquí es como aprender... lo que sería lo ideal, una utopía, y luego vas allí y te encuentras con la realidad (GF. – A.3 – Min. 24:46 – 25:01).

Ante la coyuntura, se asume un posicionamiento democrático por parte de la docente, y es que los valores democráticos que sustentan la labor tutorial pueden verse en los intercambios de la docente con su alumnado. Principios y valores son las dos caras de una misma moneda y, en la negociación, se materializan en la acción tutorial. Se le atribuye valor al tacto de la enseñanza, en la medida que los procesos reflexivos y transformativos que se sugieren, se presentan como una invitación y no como una demanda. Al fin y al cabo, es el propio alumnado el que decidirá por sí mismo qué docente ser.

(...) Si la cuestiono y la induzco a decir lo que quiero oír no la estoy haciendo cambiar de opinión, le estoy haciendo decir lo que yo quiero oír. Y tú si has conducido a la alumna a lo largo de una reflexión, de un seminario, de un diario de un portafolio, si la has llevado hasta ahí, pero se resiste a cambiar, no tiene sentido forzar el cambio. Ese cambio si no se produce en ese momento y se lo plantea más adelante puede ocurrir en cualquier momento. Incluso después de que pase el periodo formativo, en su oposición, incluso cuando estén trabajando, puede que llegue en un determinado momento. Puede ser, o no producirse nunca (Entrev.1 – Tutora – Min. 10:01 – 10:44).

La formación para la docencia desde un enfoque crítico es un proceso distendido en el tiempo, y en la medida que el alumnado tenga espacios para conocer otras perspectivas desde las cuales afrontar la docencia, desde el optimismo puede entenderse que el cuestionamiento puede llegar con posterioridad.

Es importante tener en consideración la corta duración de este periodo de prácticas y que gran parte del tiempo está monopolizado por la resolución de dudas relativas a las exigencias académicas de la propia asignatura. Por lo que cobra especial sentido la flexibilidad para atender las necesidades emergentes, inherentes a la práctica de las alumnas y las interacciones en el propio grupo. Ello influye en las propuestas de trabajo, debates o intercambios, de acuerdo con intereses identificados de un encuentro a otro.

No nos cierra puertas, no nos [dice] solo podemos trabajar de [su área de trabajo], podemos trabajar de todo (GF. – A.3 – Min. 39:33 -39:35).

Nos deja aprender de todo (GF. – A.6 – Min. 39:31 -39:32).

Se atiende, a su vez, a acontecimientos relevantes en las aulas de cada una de las alumnas, que suscitaban en ellas inquietudes o incertidumbre, y es así que la tutora hace especial énfasis en que se recojan aquellos incidentes críticos vividos en el aula como parte de las necesidades detectadas en los contextos, base para el diseño de los proyectos de intervención que el alumnado debe llevar a cabo en cada aula.

Propósitos perseguidos

El desarrollo progresivo de la autonomía en el alumnado se fija como finalidad que orientaron la acción tutorial. Afirma que para ella lo más relevante en la formación inicial es que el alumnado aprenda a ser autónomo, ya que de ello deviene la mayor coherencia entre ser, pensar y hacer.

“[Busco] Desarrollar autonomía como maestras, eso es lo más importante, no que me respondan a lo que yo quiero, sino que sean autónomas y que su toma de decisiones sea coherente con sus ideas” (Entrev. 2 – Tutora - Min. 33:39 - 33:51).

No obstante, a pesar de la relevancia que la docente le atribuye a que su alumnado sea capaz de tomar decisiones de forma autónoma, a lo largo del proceso de enseñanza, las futuras maestras no llegaron a contemplar la posibilidad de elegir nuevos tópicos fruto de sus intereses para abordar en sus diarios o portafolios, ni entendían que ante la falta de recursos podrían acudir a su tutora para que les facilite material.

Yo no me había planteado a lo mejor estar elaborando eso y mandarle a la tutora para decirle: “Mira, de esto no encuentro información, ¿me podrías pasar...?” No se me había ocurrido hacer eso. Como me lo había tomado que tenía que hacerlo yo de forma autónoma, no que ella me proporcione los materiales, como que yo misma tengo que ser autónoma, buscarlo e identificarlo por mí misma (GF. – A.4 – Min. 7:52 – 8:17).

De forma optimista, la docente establece como piedra angular de la acción tutorial formar al alumnado como agentes intelectuales; docentes críticos, reflexivos, que analizan su propia práctica y asume responsabilidades con su comunidad. Rescatando sus raíces de la pedagogía crítica y resaltando que el papel de los maestros y maestras es el de ser educadores e investigadores activos que actúan en sociedad en consecuencia a la comprensión que su profesión tiene una función que es tanto social como política.

Que se cuestione lo que hace, por qué lo hace y para qué lo hace. Esas son preguntas básicas fundamentales, y que si aquello que hacen es coherente con lo que ellas quieren conseguir con su actuación en su práctica docente (Entrev.1 – Tutora – Min. 18:06 – 18:30).

En resumidas cuentas, el ánimo de la tutora de crear espacios de reflexión e intercambio, y oportunidades de aprendizaje, lo cual supone diseñar y planificar una propuesta que genere una disonancia crítica. Ésta, basada en una crítica radical de la enseñanza, supone el desarrollo de una perspectiva más analítica de lo cotidiano. Cabe destacar que por parte del alumnado las distancias entre las expectativas académicas y los requerimientos del día a día de las aulas es aún vasta.

Sinceramente, no sé para qué sirve el diario si la que a mí me va ayudar en el centro es mi maestra de práctica, que ella es la que me observa y me ve, entonces, el interés que la tutora de aquí de la universidad tiene en conocer lo que hago o no hago... (GF – A.6 – Min. 02:21 – 02:42).

Yo hay cosas que no he contado por tal de no tener que investigar (GF – A.6).

En lo referente a la valoración de resultados, la docente hizo poca mención a la calificación de las prácticas, sobre porcentajes o criterios puntuales, incluso, las pocas referencias a la calificación tienen que ver con su preocupación por que el alumnado se esfuerce por cumplir requisitos académicos y por nota. “Las alumnas se esfuerzan más que en aprender, en cubrir los requisitos [académicos] para obtener luego una nota” (Entrev.1 – Tutora – Min. 47:22 – 47:33).

No obstante, el aspecto que más preocupa al alumnado son los porcentajes de las calificaciones en su nota final, respecto a la parte otorgada por la parte académica y la práctica. Entienden que el peso de la nota debería recaer en su práctica en los centros, que es donde pasan la mayor parte del tiempo, y que el porcentaje del trabajo académico resultante de las prácticas, el portafolios de aprendizaje, debería valer mucho menos.

Pero también pienso que por ejemplo la de la tutora del centro debería valer más que la de [la universidad], no es por nada, pero porque es la que me ha visto diariamente, o igual, o al revés, o 60/40. Esa es mi opinión. (GF – A.8)

Realmente por mucho que nosotras escribamos lo que hemos hecho, el progreso se en el día a día en la clase. Muchas veces nosotras a lo mejor no nos damos cuenta de lo que estamos avanzando. Lo ve más la docente que nos está observando diariamente. Lo podemos reflejar nosotras en el diario, pero a veces es subjetivo, o a veces no los vemos todo, hay que mirar desde fuera, un poco (GF. – A.3 – 4:08 – 4:34).

La reflexión sobre la práctica permite al alumnado reconstruir la experiencia vivida, a través de un ejercicio reflexivo que nace del diálogo entre teoría y práctica, preparando al alumnado para el diseño de propuestas coherentes, entre las características del contexto y las necesidades del aula.

(...) Hice retroalimentaciones ligadas al diario y ligadas al diseño [...] Unas iban ligadas a sus reflexiones, su cuestionamiento de lo que ocurre en el aula [...] y la otra iba ligada a la planificación de la intervención, la coherencia que podía haber entre el foco que habían elegido y los objetivos que se habían marcado, el contenido, los recursos (Entrev.2 – Tutora - 32:52 – 32: 26).

Continúa argumentando que la reflexión sobre la práctica ayuda al alumnado a “analizar qué ha ocurrido, por qué ha ocurrido y ellas como maestras cómo han intervenido” (Entrev.1 – Tutora – Min. 24:20 - 24:22). Pero en la medida que no se perciba la escritura con sentido para

la construcción del pensamiento práctico, escribir se vuelve solo una tarea impuesta para los estudiantes.

Yo, por ejemplo, a mí no se me da bien escribir. Escribo regular, se me da mejor actuar. Entonces, yo para mí me vale lo que me diga la profesora, que sí, que escribir, bueno, pues vale, pero que no te voy a poner todo lo que yo sé ni bien como yo sé, sabes (GF. – A.1 – Min. 4:38 – 5.09).

Valoración de la intervención

La valoración que hace la docente de los resultados alcanzados por parte de la tutorización de este grupo no dista de las apreciaciones del alumnado. Si bien las retroalimentaciones que se realizaron a las producciones de cada estudiante se hacen de forma progresiva y personalizada, vinculándolas con los acontecimientos del día a día relatados en los diarios de aprendizaje, el alumnado no llega a percibir la relación entre las preguntas reflexivas y los contextos donde realizan sus prácticas.

Una vez finalizado este tema, el alumnado pasó a hacer las fichas. Mientras tanto, me puse a hacer el examen de evaluación con algunas alumnas. (Fragmento de diario, A.7). Retroalimentación de la tutora: *¿En qué consisten? ¿lo consideras adecuado en esta etapa? ¿es una oportunidad más para el aprendizaje?* (Retro.A.7).

La docente considera que el alumnado no llega a comprender el sentido del *feedback* como evaluación, sino que para ellas la evaluación es solo la nota.

Podemos comprobar que en la construcción de la propuesta pedagógica de formación de futuras maestras de Educación Infantil en su periodo de Practicum se ponen a su disposición tanto recursos y herramientas recomendadas por la institución, como propuestas nacidas de la iniciativa de la docente, procedentes de su especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales; *feedback*, revisión y seguimiento de diarios de aprendizaje y portafolios, ofrecimiento de múltiples materiales: lecturas, guías, etc.

Del total del alumnado tutorizado, 8 alumnas, según la docente solo dos de ellas alcanzaron un más complejo nivel de conceptualización y reflexión crítica sobre sus prácticas en sus respectivos portafolios. La tutora explica que, por su experiencia en esta asignatura, las futuras maestras y maestros suelen estar más concentrados durante las prácticas en experimentar la vida y la cotidianidad de las aulas, haciendo un esfuerzo grande en aprehender rutinas y cultura, en lugar de analizar de forma crítica los procesos de aprendizaje y relaciones que allí se viven.

Llevar algo a la práctica te hace falta teoría, tú no puedes meterte en un trabajo y ¡venga, ala! Tú no puedes ser administrativa sin unos conocimientos previos... teóricos, pues esto igual, tú no puedes ser maestra de infantil sin unos conocimientos previos (GF. – A.6 – Min. 26:59 – 27:14).

Discusión

Los factores que entran en juego a la hora de la tutorización académica son de diversa naturaleza. Por una parte, el proceso de formación se ve moldeado por las demandas académicas e institucionales y, en este caso en particular, tal requerimiento supuso llevar a cabo una serie

de dinámicas que permiten al alumnado en formación inicial identificar necesidades en los contextos reales donde se encuentran desarrollando sus prácticas para así poder diseñar, desarrollar y evaluar propuestas pedagógicas que den respuesta a tales necesidades. Para que esta práctica se convierta en un proceso reflexivo y permita la construcción de identidades docentes formadas e informadas, el alumnado elabora un diario reflexivo sobre su día a día en los centros de Educación Infantil, a la par que incorpora todos sus aprendizajes en un portafolios, ya que la realización de las prácticas en centros en sí mismas no generan transformación, es necesaria la reflexión (Cochrad-Smith, 1999). Todo este proceso se hace con el acompañamiento de un tutor o tutora académica, que guía tales procesos de construcción de identidades docentes.

No obstante, como hemos podido comprobar, en los seminarios grupales y en los intercambios entre tutora académica y alumnado en formación inicial, intervienen una serie de factores que facilitan el desarrollo del pensamiento crítico pero que no terminan de cristalizarse en resultados, y es que este proceso que se alarga en el tiempo. Destaca el rol docente de la tutora académica ya que en la medida en que las creencias, principios pedagógicos y representaciones sociales de la docente le permiten crear una imagen de alumnado potente, esto les lleva a ofrecerles claves para que éstos y éstas puedan cuestionar no solo sus prácticas docentes en los centros, sino que los conduce a preguntarse cuál es su papel como maestros y maestras de Educación Infantil en la sociedad que vivimos (Gutiérrez-Cuenca et al, 2009).

Comprobamos que el área de conocimiento de procedencia de la tutora académica juega un papel fundamental a la hora de configurar sus representaciones sociales respecto a cómo debe ser un maestro o maestra de Educación Infantil y cuál es su papel en la sociedad, entendiéndose que éstos y éstas, más allá de cumplir su función de cuidado y crianza, deben ser agentes intelectuales que sean capaces de cuestionar sus prácticas, siendo conscientes del impacto social de su intervención. En la medida en que se posea una imagen potente de docente de Educación Infantil en formación, las propuestas de trabajo y aprendizaje que se les ofrezca serán más ricas y estarán encaminadas a ser más críticos (González-Milea, 2022). Uno de los ejemplos es la búsqueda del desarrollo de la Literacidad Crítica, esto es, leer el mundo de forma crítica, a través de la problematización de lo cotidiano, del cuestionamiento, invitando a que el alumnado se haga preguntas, y que en esa búsqueda de respuestas se produzca un diálogo entre teoría y práctica y viceversa. La Literacidad Crítica responde a una visión sociocultural de la enseñanza, en la que el aprendizaje se concibe como un proceso dinámico en el que influyen factores sociales (Weng, 2021). De hecho, recientemente se ha reconocido no como un acto de lectura sino como una forma de ser y hacer (Vasquez, Janks y Comber, 2019) que crea espacios de aprendizaje en los que se abordan problemas de justicia social.

Para la docente, su mayor propósito a la hora de formar a su alumnado era conseguir que sean agentes intelectuales autónomos, coherentes y críticos. Y para que esto sea posible, a lo largo de todo el seguimiento del Practicum, llevó a cabo una tutorización comprometida en la que acompañó los procesos de aprendizaje a través de retroalimentaciones o *feedback*, que, de acuerdo con los resultados de Rochera, Engel & Coll (2021) contribuyen a mejorar el compromiso en el alumnado. Este seguimiento personalizado permite que los futuros y futuras docentes reorienten su foco de atención a cuestiones que en el ajetreo del día a día pasarían

desapercibidas y que, mediante la elaboración fundamentada de las respuestas, encuentren la necesidad de hacer dialogar sus creencias y representaciones sociales con la teoría.

El alumnado juega un importante papel en su propia formación ya que se requiere de ellos y ellas su participación activa y compromiso, porque si éstos no participan de las propuestas de trabajo ofrecidas, cualquier estrategia adoptada fracasa. Y es por ello que, al igual que las creencias y representaciones sociales de los tutores y tutoras académicas intervienen a la hora de crear propuestas encaminadas al desarrollo del pensamiento crítico, también intervienen las del alumnado en relación a lo que supone un Practicum.

Conclusiones

El estudio de caso ha mostrado cómo en un proceso de tutorización democrático y flexible, la acción tutorial permite que converjan las demandas institucionales del programa formativo, los principios pedagógicos de la docente, orientados al desarrollo del pensamiento crítico y los intereses del alumnado ligados a la cotidianidad de las aulas.

A pesar de que la mayor parte del alumnado no logró otorgarle mayor relevancia a la dimensión reflexiva y analítica de su práctica, más allá de incorporar rutinas de trabajo en las aulas, su importancia reside en la capacidad transformadora de la reflexión sobre la práctica. La construcción de pensamiento práctico se supedita a atender las necesidades y demandas que surgen al futuro profesorado en contextos educativos reales, sin renunciar a la construcción de pensamiento crítico a partir de procesos de Literacidad Crítica que cuestionan situaciones cotidianas de aula.

A escasos años de tener la oportunidad de ejercer la docencia en Educación Infantil, el profesorado en formación tiene que desarrollar la capacidad de analizar socialmente su realidad, para que con un compromiso con su comunidad asuma la responsabilidad de construir una cultura y sociedad más justas, y es que contar con docentes reflexivos colabora o contribuye al cambio y transformación de la educación. Debe ser capaz de identificar prácticas excluyentes, actitudes discriminatorias, discursos que silencian, y actuar en consecuencia para crear espacios más democráticos. Para ello, es necesario que la acción tutorial esté orientada a la formación de docentes críticos, que asuman una identidad de agente intelectual, por un lado, y por otro, que las futuras maestras y maestros perciban la necesidad de generar prácticas transformadoras (Giroux, 2001), y es donde la enseñanza de las Ciencias Sociales juega un rol fundamental al crear espacios donde la formación está orientada a formar docentes críticos, competentes para leer contextos sociales y generar prácticas transformadoras.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. y Hevia, I. (2013). Posibilidades y límites de la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Cultura y Educación*, 25(3), 337-346. <https://doi.org/10.1174/113564013807749759>
- Argyris, C. & Schön, D. (1987). *Theory in practice. Increasing Professional Effectiveness*. (9ª Edición). Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change*. Jossey-Bass Inc. Publishers.

- Bozu, Z. & Canto Herrera, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Calaf, R. y Villalvilla, M. (1997). El Prácticum como motivo de una correcta proyección profesional: El diseño de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(0), 1-8.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Routledge.
- Claudino, S. & Hortas, M. J. (2015). La formación del profesorado para una cultura de la ciudadanía. Contradicciones y expectativas de los discursos y prácticas. En A. M. Hernández Carretero; C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña Conchiña (eds.). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 465-474). Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- Cochran-Smith, M. (1999). Reinventar las prácticas de magisterio. En J. F. Angulo Rasco; J. Barquín Ruiz y A. Pérez Gómez (eds.). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 533-554). AKAL.
- Contreras, J. D. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 61-82.
- Contreras, J. D. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78, 125-136.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of aesthetic experience*. Macmillan.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. (3ª Edición). Morata.
- García-Ruiz, C.R. y González-Milea, A. (2019). Literacidad crítica en la formación inicial: ¿cómo formar a docentes de Educación Infantil para educar a una ciudadanía crítica? *DEDICA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, 16, 169-187.
- García-Ruiz, C.R. y González-Milea, A. (2022). Niveles de comprensión práctica de la literacidad visual crítica y arte urbano en el futuro profesorado de Educación Infantil. *Aula abierta*, 51(1), 57-66.
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista docencia*, 15, 60-66.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 7, 131-140.
- González-Milea, A. (2022). Ética, estética y política de la complejidad en la escuela: enseñar competencias sociales en educación infantil. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25).
- González-Valencia, G. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. *Uni-pluriversidad*, 13(2), 24-34.
- Gutiérrez Cuenca, L. P; Correa Gorospe, J. M.; Jiménez de Aberasturi Apraiz, E.; Ibáñez Etxeberria, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. *Revista de Educación*, 350, 493-505.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass Inc.
- Hagger, H. & Hazel, H. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of School-Based Teacher Education*. Open University Press.
- Hernández Munilla, A. E.; Sepúlveda Ruiz, M. P.; Jimeno Pérez, M.; Ortiz Villarejo, A. L. y Pérez Gómez, A. I. (2011). Guía elaborada a partir del documento "El practicum en la formación inicial de los profesionales de la educación: modelo marco". Málaga: Comisión de Prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación. Disponible en: https://www.uma.es/media/files/MODELO_MARCO_PRACTICUM.pdf

- Imbernón, F. (1999). Amplitud y profundidad de la mirada. La educación de ayer, hoy y mañana. En F. Imbernón (coord.). *La educación en el Siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 63-80). Graó.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Levstik, L. S., & Tyson, C. A. (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge.
- Mathison S. (1988). Why Triangulate? *Educational Researcher*, 17(2), 13-17. <https://doi.org/10.3102/0013189X017002013>
- Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Graó.
- Ortega Sánchez, D., Carcedo de Andrés, B. P., & Blanco Lozano, P. (2018). El Trabajo Fin de Grado en Didáctica de las Ciencias Sociales: análisis y balance de líneas, materias y temáticas. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 35-51. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.35>
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El futuro del pasado*, 10, 19-56. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Pérez-Gómez, A. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 24(2), 17-36.
- Pineda Alfonso, J. A. y Ferreras Listán, M. (2016). La formación de ciudadanos globales en las aulas de educación primaria. Un análisis a través de las prácticas de maestros en formación. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste y B. Andreu Mediero (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 665-673). Entinema/AUPDCS.
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Rochera, M. J., Engel, A. ., & Coll, C. . (2021). Efectos de la retroalimentación del profesor: Un estudio de caso de un foro de discusión en línea en Educación Superior. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(67). <https://doi.org/10.6018/red.476901>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass Publishers.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Souto, X. M. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín De La Asociación De Geógrafos Españoles*, 79, 1-31. <https://doi.org/10.21138/bage.2757>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Vasquez, V. M., Janks, H., & Comber, B. (2019). Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, 96(5), 300-311.
- Weng, Tsung-han (2021). Creating Critical Literacy Praxis: Bridging the Gap between Theory and Practice. *RELC Journal*, 1-11, <https://doi.org/10.1177%2F0033688220982665>

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.