

La formación docente: experiencia para el saber y la reflexión

Dilia C. Tallaferro

E-mail: dctalla@yahoo.com

Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela

Resumen: En este artículo se reflexiona acerca de la formación docente como concepto, más allá de la instrumentalización del conocimiento, a fin de abarcar el saber del profesor constituido por la totalidad de su experiencia de vida y centrándose en las posibilidades de transformación de ese saber. Revisamos nuestra experiencia en el ámbito educativo para ilustrar cómo las prácticas pedagógicas, propias de la racionalidad técnica, han propiciado que los profesionales de la docencia hayan construido representaciones simplistas acerca de su profesión. Se invita a transformar esas representaciones, asumiendo la formación docente desde la práctica reflexiva.

Palabras clave: formación docente, experiencia, saber, representaciones sociales, reflexión.

Abstract: This article reflects on professor's education as a concept, beyond the instrumentalization of knowledge, to cover the teacher's knowledge constituted by the totality of your life experience and focus on the possibilities of transformation of this knowledge. We reviewed our experience in education to illustrate how pedagogical practices owned by proper technical rationality, have led teaching professionals that have built simplistic representations about their profession. we invite to transform these representations, providing teacher training from reflective practice.

Key words: teacher training, experience, knowledge, social representations, reflection.

Résumé: Cet article se penche sur la formation des enseignants en tant que concept, au-delà de l'instrumentalisation de la connaissance, pour couvrir les connaissances de l'enseignant constituée par la totalité

Fecha de recepción: 19-09-2011.

Fecha de aceptación: 15-03-2012.

de votre expérience de la vie et de se concentrer sur les possibilités de transformation de ces connaissances. Nous avons revu notre expérience en matière d'éducation pour illustrer comment les pratiques pédagogiques, bonne rationalité technique, ont conduit les professionnels d'enseignement ont construit les représentations simplistes au sujet de leur profession. Sont invités à transformer ces représentations en fournissant à la formation des enseignants de la pratique réflexive.

Mots-clés: formation des enseignants, l'expérience, les connaissances, les représentations sociales, de réflexion.

1. La formación docente: experiencia y retorno de sí

La formación es un concepto complejo, no reducible a la capacidad o a los conocimientos que se dominan; amplía su alcance al incluir en ella la experiencia y su posibilidad de transformación del sujeto, y cobra sentido en la medida en que lo hace retornar a sí.

Visto de este modo, el desarrollo de un profesional rebasa los límites de la temporalidad marcada por la adquisición de conocimientos a través de los programas que ofrecen las instituciones educativas para la formación en las distintas profesiones. Al respecto, Dubois señala:

...la formación implica mucho más que la adquisición del conocimiento científico y técnico necesario para desempeñar un rol profesional, que es el cometido actual de la formación, implica también el desarrollo de la persona, del ser social, individual en todas sus potencialidades (Dubois, 2011: 85).

En el caso de la formación de docentes, las universidades e institutos que se encargan de ella, organizan sus programas académicos bajo la premisa de que lo importante y necesario para el profesor es adquirir el conocimiento producido por las disciplinas científicas y dominar los recursos específicos de su profesión; fundamentalmente se espera que conocido el contenido de las disciplinas, desarrolle la capacidad de comunicarlo. Así, la formación que se le ofrece al docente se circunscribe a un saber instrumental,

reducido a la transmisión del hacer. Zambrano, describe estas prácticas formativas:

Lo que se llama “formación” está inspirado por la transmisión del hacer. Esta dimensión comporta de un lado, la arquitectura del programa, la división de las prácticas del conocimiento de cada uno de los discursos que delimitan tal programa, la territorialidad en forma de cursos y materias y la necesidad de “aprender” a comunicar lo que se estudia. Se podría decir que tales prácticas mantienen vigentes dos dispositivos. De un lado, aquel que reagrupa el conjunto de conocimientos que tienen lugar en las disciplinas, de otro, el conjunto de prácticas de comunicación. (Zambrano, 2005b: s/p).

Limitar la formación de los profesores a estas prácticas minimiza la relevancia de su papel en la sociedad, puesto que dichas prácticas lo anulan como ser ético, investigador, reflexivo, capaz de transformar su praxis y de hacer valer su experiencia como profesional y como ser humano.

En realidad, toda experiencia es una forma de saber que no necesariamente implica conocimiento. “Saber y conocer son dos verbos diferentes, el primero marca la experiencia y el segundo es el dominio” (Zambrano, 2005b: s/p). El hablar de experiencia nos remite a nuestra condición humana, a los caminos insospechados por los que transitamos y que conforman nuestro saber de vida. De ningún modo esto puede enseñarse, y en cuanto a su saber profesional, es un descubrimiento que el profesor va haciendo en la práctica, en el careo con sus estudiantes, en la complejidad de las relaciones del aula.

Ejerciendo la docencia el profesor vive la experiencia de ser docente, aprende a reconocer al otro y a reconocerse a sí mismo como presencias que se encuentran y se miran, se tocan y transforman su humanidad. Ser agente y sujeto de transformación reclama del profesor el ineludible compromiso ético que tiene con sus alumnos y consigo mismo, expresado en los principios de educabilidad y no

reciprocidad, los cuales aluden a que él debe hacer todo lo que esté a su alcance para que el alumno tenga éxito en su proceso educativo y logre transformarse en lo mejor que puede llegar a ser sin que el docente espere retribución alguna (Zambrano, 2002). En su empeño, y convencido de la perfectibilidad de quien se educa, el docente se regala al otro, regala su saber que es mucho más que la suma de sus conocimientos, es su experiencia, su experiencia con el conocimiento, su experiencia de vida, el saber de su experiencia; y lo regala sabiendo que encontrará tensiones y resistencias dada la naturaleza de la relación pedagógica.

No obstante, el saber del profesor no es acabado puesto que no es sólo experiencia sino transformación. Pero esa transformación requiere que se mire a sí mismo, a la luz de la reflexión sobre su propio saber. En palabras de Freire: “El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentra permanentemente disponible para repensar lo pensado y revisar sus posiciones” (Freire, 1997: 28).

En la extensa experiencia del aprendizaje y la enseñanza, la transformación del saber del profesor le facilita la tarea de volver sobre sí mismo. Al retornar a sí, el profesor reflexiona su hacer y decir, toma distancia y, en un acto de comprensión, se devela a sí mismo y a su saber, consciente de que este es consecuencia del momento histórico en el que vive y de su experiencia. Al retornar a sí puede entonces alcanzar cierta altura y desde lo humano emprender con sus alumnos el diálogo de saberes con prudencia, paciencia y tacto.

En este punto considero necesario señalar la contradicción que plantea concebir la formación de los profesores desde los ángulos del conocimiento, la experiencia y el retorno a sí, y encontrar que en las instituciones que tienen la tarea de formarlos prevalece la instrumentalización del saber, en prácticas educativas imbuidas en una racionalidad técnica. A continuación me detengo en cómo

es que se instaura ese modo de enseñar en nuestras instituciones educativas.

2. La racionalidad técnica: una tradición en la educación

Se denomina racionalidad técnica a la epistemología de la práctica heredada del positivismo, que ha marcado la formación de los profesionales en cualquier área del conocimiento. El positivismo se arraiga en el siglo XX como una poderosa doctrina filosófica resultado del desarrollo de la ciencia y la tecnología, y deriva en un movimiento social que aspira a la aplicación de los logros científicos y tecnológicos para el bienestar de la humanidad (Schön, 1998).

Desde principios del siglo XVI, con el movimiento de la Reforma, se gesta una visión del mundo que pone énfasis en la ciencia y su capacidad de crear tecnología, así como en la industria, y los considera los vehículos para el progreso del hombre, visión expresada en los escritos de Bacon y Hobbes, que cobra fuerza y se convierte en el tema principal para los filósofos de la ilustración en el siglo XVIII, y en las postrimerías del siglo XIX se establece como sostén del saber convencional. A su vez, a medida que las profesiones se desarrollan y proliferan se convierten en campos de aplicación de las nuevas ciencias y sus tecnologías.

Esa manera de ver el mundo se instaura en forma creciente dando pie a que en la primera mitad del siglo XIX emerja el positivismo cuando Comte expresa por primera vez los tres principios fundamentales de esa doctrina: la ciencia empírica es la única fuente de conocimiento positivo del mundo; la mente humana debe deslastrarse del misticismo, la superstición y las otras formas de pseudoconocimiento y; el conocimiento científico y el control tecnológico deben extenderse por toda la sociedad.

Al final del siglo XIX el positivismo se había convertido en la filosofía dominante, en consecuencia, la racionalidad técnica se institucionaliza en la universidad moderna fundada en esa época y

en las escuelas profesionales que aseguran su lugar en la universidad en las primeras décadas del siglo XX. El desarrollo y alcance de esa concepción epistemológica de la práctica ha marcado la formación de los profesionales hasta nuestros días, y particularmente de los profesionales en el ámbito educativo. Pérez Gómez, describe la concepción tecnológica de la actividad profesional:

Según el modelo de racionalidad técnica, la actividad del profesional es más bien instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. Para ser eficaces, los profesionales en Ciencias Sociales como en otros ámbitos de la realidad, deben enfrentarse a los problemas concretos que encuentran en su práctica, aplicando principios generales y conocimientos científicos derivados de la investigación. De las leyes o principios generales pueden extraerse normas o recetas de intervención, que aplicadas rigurosa y mecánicamente producen los resultados requeridos. (Pérez Gómez, 1998: 403).

De este modo, la enseñanza se concibe como un proceso instrumental en el que el profesional de la docencia es un técnico que aplica las teorías elaboradas por otros y convertidas en reglas de actuación. La mayor parte de la investigación y, sobre todo, de la práctica y la formación del profesional de la educación responde a esta concepción: el hecho educativo se asume como acción técnica que desemboca en productos o resultados concretos; se asigna un papel meramente técnico a profesores y a escuelas; se persigue el desarrollo de medios separado de los fines a los que sirven; se jerarquizan los conocimientos en la formación inicial de los profesores de básica y del liceo, y se forman dentro del modelo de entrenamiento basado en las competencias; se fragmenta el conocimiento en asignaturas; se supedita la práctica a prescripciones externas.

Bajo esa concepción ha tenido lugar gran parte de mi trayectoria educativa. Desde aquellos días de escuela, en los que era la favorita de mi maestra de segundo grado, hasta la culminación

de mis estudios de pregrado como profesional de la educación en el nivel de preescolar (hoy, educación inicial).

A los siete años de edad gozaba del favoritismo de mi maestra por pronunciar y entonar con fluidez y propiedad las palabras que mis ojos recorrían sobre las páginas de los textos, “¡Oh prodigio de niña! ¡Sin haber ido al kinder ni cursado primer grado!” Lo cierto es que mi salud, frágil desde siempre, había impedido que asistiera esos primeros años a la escuela, pero a cambio tuve la dicha de iniciarme en los caminos de la lectura de la mano de mis padres, cuyo interés y entusiasmo por el contenido de los libros le dio significado al esfuerzo que requería de mí intentar descifrar lo escrito. Lo que mi recordada maestra de segundo grado no comprendía era que la diferencia entre mis compañeros y yo era el entorno lector que mi familia proporcionaba, donde la lectura era una práctica cotidiana, placentera y llena de sentido. Probablemente muchos de mis compañeros carecían de ese entorno, por consiguiente no habían aprendido a leer y eran comparados conmigo por la maestra quedando en franca desventaja.

Esa escuela de hace más de 30 años privilegiaba el resultado de ciertas estrategias y métodos aplicados por los docentes en virtud de los cuales los niños debíamos lograr “saber leer”. Hoy en día sabemos que bastaba que supiésemos darle sonido a las combinaciones silábicas de las letras, es decir, decodificarlas, para que se considerara que sabíamos leer, sin importar nuestra comprensión de lo leído, mucho menos nuestro interés por ello.

En todo caso, decodificar lo impreso es una habilidad que se logra como parte del proceso de acercamiento, desde muy pequeños, al significado social y cultural que tiene la lectura en el ambiente en el que nos desarrollamos. En un entorno que favorezca la lectura, ese acercamiento permite que poco a poco vayamos sentando las bases – saber decodificar es una de ellas – sobre las que nos erigiremos como verdaderos lectores.

Igualmente, cursando la carrera de educación la perspectiva de la racionalidad técnica prevaleció en las prácticas de enseñanza a las que estuve sometida, la manera como fueron valorados mis aprendizajes y los objetivos que se perseguían con mi educación. El currículo se encontraba organizado en una secuencia lineal comenzando con el conocimiento científico básico, siguiendo con el conocimiento aplicado y culminando con el desarrollo de competencias profesionales. La práctica se situaba al final, concebida como aplicación de los contenidos teóricos aprendidos en el transcurso de la carrera.

Se hacía énfasis en que siendo futuras docentes de preescolar debíamos centrarnos en el aprendizaje de técnicas que nos permitieran: establecer normas y hábitos de trabajo con los niños, realizar actividades provechosas para el desarrollo de sus habilidades y evaluarlos en términos de sus logros. Cabe destacar que en esos momentos, finales de la década de los 80 e inicios de la de los 90 en el siglo XX en Venezuela, el discurso de las orientaciones pedagógicas para el nivel preescolar era de tono constructivista destacando la importancia que tienen los procesos de desarrollo del niño más que sus logros, pero a quienes ejerceríamos la docencia en ese nivel educativo se nos insistía en la importancia de acopiar una cantidad de métodos, técnicas y conocimientos instrumentales que más tarde, al ser aplicados en las aulas con los niños propiciaban una suerte de activismo pedagógico.

Todo ello, por supuesto, pasó a formar parte de la idea extremadamente simplista que a partir de mis representaciones elaboré acerca del rol de profesora.

3. Representaciones y prácticas sociales

Anteriormente he señalado que la relación que cada uno de nosotros tiene con el saber está mediada por nuestra experiencia. A su vez, nuestra experiencia es la fuente de las representaciones

que nos hacemos de los objetos del mundo. De esta manera, lo que vivimos, lo que aprehendemos en la cotidianidad de nuestra vida, las características de nuestro ambiente, las informaciones que en él circulan, las personas que hacen parte de nuestro entorno próximo o lejano nutren nuestras representaciones. Ellas son ese conocimiento espontáneo, ingenuo, intuitivo, que generalmente se denomina sentido común, distinto, entre otros, al conocimiento científico.

Las representaciones sociales son una forma de saber cotidiano y práctico. Constituyen un conocimiento a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. Sin embargo, no son el resultado de un determinismo de la sociedad sobre el individuo, en tanto que no se trata simplemente de una reproducción, sino más bien de una reconstrucción o recreación mediada por la experiencia vital del sujeto en su ámbito cultural.

La psicología social y, particularmente, Moscovici, han descrito las representaciones sociales como sistemas de valores, ideas y prácticas, con dos funciones: una, establecer un orden que capacite a los individuos a orientarse a sí mismos, con su mundo social y material, y dominarlo; otra, hacer posible la comunicación entre los miembros de una comunidad proveyéndolos de un código de intercambio social y otro para nombrar y clasificar, sin ambigüedades, los varios aspectos de su mundo y su historia individual y grupal (Farr, citado por Mora, 2002: 7).

Es natural que en este punto surjan interrogantes sobre los códigos que en el transcurrir de mi formación han configurado mis representaciones acerca de la docencia y el lugar que ocupa el docente en el entramado social, teniendo en cuenta que la experiencia que tuve como alumna, tanto en la escuela como en el liceo, estuvo signada por la presencia de profesores que desde un lugar lejano atomizaban el proceso de enseñanza y desconocían la complejidad

de la vida del aula. Claro está, ellos también habían sido educados en esa tradición, así que su práctica pedagógica carente de investigación y reflexión no era más que el reflejo de su manera de representarse la docencia.

Difícilmente podría ser de otro modo cuando la educación en nuestro país ha ido en franco deterioro; a raíz del advenimiento del período democrático (1958) se masifica la educación en todos los niveles del sistema educativo, esta condición, entre otras, favorece que se instauren en nuestras escuelas, institutos de formación y universidades prácticas de enseñanza que se olvidan de la formación integral del alumno, sin lugar para seguir principios como los de educabilidad y no reciprocidad. En las instituciones educativas el docente sólo aspira a desempeñarse según lo que el Estado prescribe a través del currículo, en el que se señala qué, cómo y cuándo enseñar, dejando escasos márgenes de determinación curricular a las instituciones y a los docentes. La enseñanza gira en torno a aprendizajes específicos desvinculados del contexto sociocultural y de los cambios ocurridos en el entorno, por tanto, carentes de utilidad y trascendencia para la vida de los estudiantes.

Estas condiciones desprofesionalizan la labor de los docentes y la alejan del compromiso ético que supone; sin embargo, el que existan no deja de ser en parte producto de la actitud asumida por ellos, la cual sin duda refleja las representaciones que se han hecho sobre su profesión.

Veamos, siguiendo a Moscovici (1979), la representación se define como un proceso que media entre el concepto y la percepción, pero que no es simplemente una instancia intermediaria, sino un proceso que convierte el concepto –instancia intelectual– y la percepción –instancia sensorial– en algo intercambiable, de tal manera que se engendran recíprocamente. Así se plantean cuatro elementos constitutivos de la representación social: la información, que se relaciona con lo que “sé”, la imagen que se relaciona con lo

que “veo”, las opiniones, con lo que “creo”, y las actitudes, con lo que “siento”, destacando que estos tres últimos elementos guían el análisis de la información.

De los cuatro elementos constitutivos, la *actitud* expresa la orientación general, positiva o negativa del sujeto frente al objeto de representación. La actitud nos expresa su aspecto más afectivo, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén, incluso puede tenerla una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho.

Igualmente, el autor citado señala: “Es bajo la forma de representaciones sociales como la interacción social influye sobre el comportamiento (o el pensamiento) de los individuos implicados en ella” (Moscovici citado en Pernía y Sánchez, 2003: 32).

Por su parte, Zambrano define: “Cuando decimos representación nos referimos a la manera como el saber instala una carga positiva del objeto independientemente de si este es o no el resultado del ejercicio cognoscitivo e instrumentalizado” (Zambrano, 2005a: 58). El autor se refiere a la carga positiva del objeto como la intuición o certeza que tenemos sobre la naturaleza del objeto que nos representamos, que en definitiva pasa a ser parte de nuestro saber.

Se entiende, entonces, que a lo largo de nuestro proceso educativo hayamos construido representaciones sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje que nos han llevado por caminos de apatía, desidia y frustración. Particularmente, mi paso por la escuela y el liceo estuvo plagado de rutinas memorísticas, ejercicios de aprestamiento y prácticas reproductoras; no llegué a sentir que mis profesores se acercaran a mi mundo de niña y adolescente cargado de interrogantes y conocimientos tan válidos como los que pretendían enseñarme. No me quejo de los afectos porque en algunos de ellos encontré calidez y muestras de cariño, pero la imagen del

profesor afectuoso no es suficiente para representarnos al buen profesor.

Más tarde, en el ámbito universitario el panorama no varió significativamente, aunado a ello, lo que se percibe con frecuencia en el entorno es el descontento por los modos en que se lleva a cabo la docencia y, en consecuencia, su desacreditación.

Por ser una forma de saber práctico, la representación tiene que ver con lo que hace la gente, se construye en la experiencia vivida en el contacto con los otros, y tiene que ver con lo que se hace en el trabajo, en las relaciones sociales y en las prácticas religiosas, políticas, etc. Es un saber de sentido común que se construye dentro de prácticas sociales y discursivas que tienen lugar en la sociedad.

Nos acercamos a los objetos y hechos que nos interesan y conciernen desde la representación que tenemos de ellos, lo cual les otorga a las representaciones la función social de orientación de la conducta y de las relaciones y comunicaciones sociales. Jodelet, en una entrevista realizada por Rodríguez, señala al respecto:

Podemos ver que hay un efecto de la representación sobre las prácticas, en cuanto la representación nos permite construir nuestra visión y seguir con la actuación que le corresponde. A veces es difícil encontrar la relación entre la representación y las prácticas... esta relación no es tan lineal, pero hay una relación en el término, de que la representación nos da una visión, una construcción del objeto, que esta construcción nos va a permitir actuar de una manera o de otra hacia el objeto (Rodríguez, 2003: 125).

Ahora bien, retomando los planteamientos hechos al inicio de este texto sobre las posibilidades de permanente construcción de sí mismo que tiene el sujeto en su proceso de formación, se hace evidente que nuestras representaciones sociales pueden transformarse en virtud del ejercicio reflexivo que emprendamos para indagar en nuestra historia y saberes.

4. El camino hacia la reflexión

El momento en el que de alguna manera comencé a preguntarme por mis formas de llevar a cabo la docencia y cómo la entendía fue al iniciarme como profesora universitaria, casi inmediatamente después de culminar la carrera de educación. A pesar de haber estudiado para educar niños de edad preescolar, los avatares de la vida me llevaron a desempeñarme como docente en la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, en la misma carrera que había estudiado.

Desempeñarme en ese ámbito significó para mí el reto de enfrentar la docencia con incipiente saber disciplinar y la poca experiencia que me habían dado mis prácticas docentes, que realizadas con niños, me habían permitido entender la importancia de relacionarme con el otro desde la escucha y la aceptación. Aun así, la impronta de las prácticas pedagógicas que se estilaban en la universidad así como la de mis representaciones, se reflejaba en la organización que hacía de los programas, las clases que impartía y mis modos de evaluar.

Paulatinamente fui cuestionando mi hacer. ¿Qué enseñaba? ¿Qué era factible de ser enseñado a quienes a su vez pretendían enseñar? Y, sobre todo, ¿qué sabía yo que pudiese enseñarles? Estas preguntas se hicieron recurrentes en los distintos espacios en los que buscaba continuar mi formación y especialmente, en el día a día con mis estudiantes. Las respuestas que poco a poco han ido emergiendo se sustentan en las ideas acerca de la formación expuestas al principio de esta disertación: sólo alimentando y transformando mi saber desde la reflexión, puedo relacionarme conmigo y con mis estudiantes de modo que mi pensar, actuar y decir me lleven a comprender los caminos a través de los cuales ellos transitan en la construcción de su saber. El fin último es poder orientarlos hacia la práctica reflexiva teniendo en cuenta que una vez que inician su desempeño profesional la formación que cada uno ha recibido es crucial,

... las estrategias que se le hayan brindado para revisarse e identificar sus creencias y concepciones, las oportunidades que se le hayan dado para tomar una posición crítica ante su quehacer y redimensionarlo le permitirán experimentar cómo los cambios en su práctica producen cambios en su forma de pensar y sentir, y viceversa (Tallaferro, 2006: 271).

Con esas certezas persigo que en los lugares compartidos para la enseñanza y el aprendizaje mis alumnos tomen las vías de la reflexión sobre sus experiencias y saberes, como estudiantes, como pasantes en las aulas de preescolar, como seres sociales, históricos, políticos y éticos.

Referencias

- DUBOIS, M. (2011). **Actividad educativa y formación del docente**. Extraído el 6 de julio de 2011, de <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/731/1485>
- FREIRE, P. (1997). **Cartas a quien pretende enseñar**. México: Siglo Veintiuno Editores.
- MORA, M. (2002). **La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici**. Extraído el 2 de mayo de 2011, de <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf#search=%22Representaciones%20%2B%20Moscovici%22>
- MOSCOVICI, S. (1979). **El psicoanálisis, su imagen y su público**. 2ªed. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata.
- PERNÍA, L. y SÁNCHEZ, C. (2003). **Apropiación y ejecución del saber: representación social de la educación**. Tesis de grado. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.
- RODRÍGUEZ, O. (2003). **Entrevista a Denise Jodelet**. Extraído el 27 de mayo de 2011, de <http://www.colmich.edu.mx/relaciones/093/pdf/Documento.pdf>
- SCHÖN, D. (1998). **El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan**. Barcelona: Paidós.

Tallaferro, Dilia C. *La formación: experiencia para el saber y la reflexión*. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 18 (2012): 113-127.

TALLAFERRO, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. **Educere**. Año 10. No. 33, pp. 269-273.

ZAMBRANO, A. (2002). **Pedagogía, educabilidad y formación de docentes**. Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.

ZAMBRANO, A. (2005a). **Didáctica, pedagogía y saber**. Bogotá: Magisterio.

ZAMBRANO, A. (2005b). **La formación del profesor. Saber, experiencia y retorno de sí**. Extraído el 15 de abril de 2011, de http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=231&a=articulo_completo