



# Escuela y praxis pedagógica: vínculo transformador de licenciados en maestros

SCHOOL AND PEDAGOGICAL PRACTICE:  
TRANSFORMING BOND OF GRADUATES INTO TEACHERS

ESCOLA E PRÁTICA PEDAGÓGICA:  
TRANSFORMANDO VÍNCULO DE EGRESSOS EM PROFESSORES

**Ronald Andrés Rojas López**

**Ronald Andrés Rojas López<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Profesor, Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Educación, Universidad Externado de Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1766-747X>; correo electrónico: [proferonald54@gmail.com](mailto:proferonald54@gmail.com); [rarojasl@pedagogica.edu.co](mailto:rarojasl@pedagogica.edu.co)

**Citar artículo como:**

Rojas, R. (2020, Julio-Diciembre). Escuela y praxis pedagógica: vínculo transformador de licenciados en maestros. *Revista Educación y Ciudad*, No. 39, pp. 165-175. //doi.org/10.36737/01230425 n39.2020.2342

**DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2342>**

*Fecha de recepción: 2 de febrero de 2020 / Fecha de aprobación: 1 de julio de 2020*

**Resumen**

El presente artículo sugiere la praxis pedagógica como fundamento de los programas curriculares de formación de maestros en Colombia; por ello, se caracteriza el encuentro dialógico, entre los preceptos teóricos y el saber construido en el día a día de la escuela, desde un quehacer investigativo. De la misma forma, se propone la articulación entre escuela y universidad desde el saber didáctico curricular y el saber sobre la gestión escolar, en aras de consolidar el saber pedagógico de la profesión docente.

**Palabras clave:** Praxis pedagógica, investigación educativa, saber pedagógico, formación de maestros.

**Abstract**

In this article, he suggests pedagogical praxis as the foundation of the curricular programs for teacher training in Colombia; Therefore, the dialogical encounter is characterized, between the theoretical precepts and the knowledge built in the day-to-day life of the school, from an investigative task. In the same way, the articulation between school and university is proposed from the curricular didactic knowledge and the knowledge about school management, in order to consolidate the pedagogical knowledge of the teaching profession.

**Keywords:** Pedagogical practice, educational research, pedagogical knowledge, teacher training.

**Resumo**

Neste artigo, ele sugere a práxis pedagógica como fundamento dos programas curriculares de formação de professores na Colômbia; Portanto, caracteriza-se o encontro dialógico, entre os preceitos teóricos e os saberes construídos no cotidiano da escola, a partir de uma tarefa investigativa. Da mesma forma, a articulação entre escola e universidade é proposta a partir dos saberes didáticos curriculares e dos saberes sobre gestão escolar, de forma a consolidar o saber pedagógico da profissão docente.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica, pesquisa educacional, conhecimento pedagógico, formação de professores.

## Introducción

Ser profesor es un acto de búsquedas constantes, de quehaceres estructurados con los cuales se pretende forjar un camino para los seres humanos que arriban al aula de clase con el deseo de aprender. Los profesores asumen la tarea de apoyar procesos educativos orientados a la atención consciente de las expectativas compartidas por la sociedad y por los proyectos individuales de cada uno de los actores de la comunidad educativa, en los niveles intra y extra institucional.

Paralelamente, los profesores encaran las responsabilidades inherentes a los postulados esenciales de la titulación profesional. Ser profesor implica construir una identidad y una práctica coherentes con las funciones sociales consagradas en la Constitución Política de nuestro país, y en las respectivas leyes encargadas de velar por el derecho a la educación y la vida de nuestros conciudadanos. Así mismo, se está llamado a ser ejemplo vivencial de los preceptos curriculares que enmarcaron la propia formación docente en los programas académicos de las facultades de educación de las que se es egresado.

En el caso de los programas de Licenciatura, se comprende el interés de estos estamentos educativos por seleccionar las experiencias de formación y los espacios académicos idóneos en la consecución de los propósitos que definen su perfil de egresado. He allí un campo de reflexión académica e investigativa en el cual confluyen, tanto las instituciones de educación formal en sus niveles de básica y media, como las facultades de educación: El objetivo de la interacción entre los saberes de la escuela y aquellos de la universidad,

como marco garante de la autodefinition del saber pedagógico que el profesor en formación interiorizará como propio.

La propuesta del diálogo entre estas dos instancias de la carrera docente pretende concretar la visión de Marguerite Altet sobre el profesionalismo del maestro, el cual: “Se construye gracias a la experiencia y a la práctica en el terreno, pero con la ayuda de un mediador, que favorece la toma de conciencia y la adquisición de conocimiento, y participa en el análisis de las prácticas dentro de un enfoque de coformación” (2005, p. 49). De esta manera, podría pensarse que el encuentro con el otro funciona como oportunidad de reflexión y consolidación de criterios, para evaluar el estado de los procesos formativos en los cuales se encuentra inmerso, y reconocer los rasgos de su propia práctica pedagógica así como de su identidad docente.

Con miras a establecer un núcleo de fundamentación en el diálogo interinstitucional (escuela-universidad) con respecto a la formación de maestros, a continuación se presenta un esbozo de la comprensión de la praxis pedagógica como proceso determinante y definitorio en la realización identitaria de los estudiantes de licenciatura, y de los mismos profesores titulares, en las instituciones donde se llevan a cabo las prácticas pedagógicas e investigativas. Acto seguido, se exponen elementos de reflexión inherentes a dos saberes esenciales en la experiencia escolar: el saber didáctico curricular y el saber sobre la gestión escolar; finalmente, el texto brinda planteamientos propositivos que erijan la investigación educativa como el camino idóneo en la consolidación del saber pedagógico.

## Praxis pedagógica

Un primer acercamiento al concepto de praxis pedagógica remite a las discusiones existentes sobre la relación entre teoría pedagógica y quehacer pedagógico. Un debate fundamental, pues, a partir de los contextos de análisis se ha privilegiado lo teórico en los campos de la academia y de las políticas educativas, mientras que lo práctico es el fundamento de la cotidianeidad en los salones de clase o, parafraseando a Jyrhämä (2013), cuando citaba a Calderhead: la combinación de teoría y práctica en la formación de profesores se ha asumido con una complejidad excesiva e innecesaria, debido a la oposición de las generalizaciones académica y abstractas de la una respecto a la otra.

Sin embargo, es necesario trascender dicho juicio para evitar descalificaciones ante las decisiones tomadas por los distintos actores de la comunidad educativa y, en específico, los profesores. Lo prioritario es dilucidar las características del acto en el cual un profesor (en formación o en propiedad) asume las funciones y relevancia que asigna a su conocimiento y referentes conceptuales, en consonancia (no necesariamente equilibrada) con su hacer y experiencia docente.

Desde la mirada perspectiva de Altet, parece que “Los conocimientos básicos utilizados en una acción, durante el proceso de transformación de una experiencia y un resultado, se convierten en nuevos conocimientos, en saberes de la práctica, lo cual permitirá al sujeto adaptarse a la situación” (2005, p. 46). Esto implica que la praxis pedagógica sobrepasa la mera tensión entre teoría y práctica, para instalarla en un escenario en el cual el docente asume situaciones problémicas, las analiza en

función de un propósito específico, las contrasta con experiencias propias y externas, análogas o cercanas, las interpreta con su inventario de conocimientos y referentes teóricos (sean previos o producto de una consulta específica) y, finalmente, concreta un proceder de acuerdo a sus posibilidades y condiciones. Este circuito desencadena, de manera paralela a la respuesta dada ante la situación, un nuevo conocimiento que se instala como el saber interiorizado por el profesor al momento de explicitar su acción en el aula y en la escuela.

Acompañando lo anterior, conviene reconocer el énfasis dado por Altet, quien destaca como: “Parece que la construcción del saber práctico y su transferencia se lleva a cabo mediante la articulación de dos dimensiones: la de los saberes existentes y la de adaptación de estos saberes a la acción” (2005, p. 46). Así, cobra sentido plantear la imperativa necesidad de contextualizar todo conocimiento y cuerpo conceptual de las disciplinas, y de la misma pedagogía y didáctica, al interior de las situaciones escolares, pues es de esa forma como los profesores podrían identificar la pertinencia de los planteamientos abstractos, en función de la realidad de las actividades sobre las cuales se plantea efectuar una acción y/o toma de decisión. Lo mismo ocurriría con el dominio de las experiencias retomadas por el profesor como significativas (propias o ajenas), las cuales devienen en otro punto de referencia para la inmediata propuesta de acción que requiere en un momento concreto.

Igualmente, se debe subrayar la importancia que para la praxis pedagógica tienen los verbos “articular”, “transferir” y “adaptar”, en tanto que

funcionan como actos aclaradores de la vivencia docente, al resolver la tensión entre lo teórico y lo práctico. El saber pedagógico se consolida en instancias donde los profesores sobrepasan la implementación de preceptos abstractos, con su respectiva evaluación de fortalezas y debilidades, o de instancias en las cuales se fundamentan las decisiones en dinámicas de ensayo y error; por el contrario, la praxis motiva a seleccionar y reformar los preceptos, tanto de lo experiencial como de lo abstracto, en función de las necesidades suscitadas en la escuela y de las respectivas características de los seres humanos involucrados en la circunstancia objeto de análisis. Es decir, existe una posibilidad de influencia recíproca entre las partes, así como de aceptación de las limitaciones de cada una de ellas, con la salvaguarda del propósito principal de responder a las realidades del profesor, razón justificante del juego de modificaciones en el proceso propio de la praxis.

Ahora bien, así como se propone un encuentro dialógico entre los puntos de referencia con los cuales cuenta el profesor para habitar con dominio sus situaciones escolares, es necesario que los docentes en formación y los ya titulados también sean actores de diálogo, dispuestos a efectuar concesiones en su mirada del quehacer pedagógico. Cada uno posee un inventario de certezas, experiencias, intereses y dudas, con las cuales crea una interpretación de los caminos a seguir en el día a día de la escuela. La formación de maestros exige el anclaje en el acto de la reflexión desde la vivencia en la escuela por parte de las distintas miradas que acuden a ella; de esta manera, el docente en propiedad tiene muchas ideas para compartir con los profesores en formación y, sin embargo, puede aprender y consolidar muchas más si reconoce el

valor de la mirada del otro, agente externo, con el objetivo de ser parte de una realidad compartida.

Las instituciones de práctica disponen de un conjunto de condiciones iniciales, orientadas al apoyo de procesos académicos de los profesores en formación. En primera medida, podrían establecerse como punto de referencia con el cual se darían las generalizaciones sobre la realidad del acto de enseñanza-aprendizaje. No obstante, sus profesores en propiedad también son seres dinamizadores de praxis pedagógica, pues al tiempo que sirven de modelo y guianza para los profesores en formación, viven la praxis en ellos mismos y la comunican directa o indirectamente en su quehacer cotidiano.

Así pues, los espacios académicos de práctica pedagógica, desplegados por los convenios entre instituciones educativas y facultades de educación, instauran un sistema de aprendizaje continuo, conjunto y recíproco entre profesores titulares y en formación. De esta manera, se afirma una ruta de profesionalización del magisterio en la que el trabajo del maestro, sobre sus propias experiencias y acciones, desarrolla el saber reflexionar (Altet, 2005).

## Saber didáctico-curricular

A propósito de la praxis pedagógica y del vínculo de aprendizaje, entre profesores titulares y profesores en formación, al interior de los programas académicos de formación docente, es posible señalar la existencia de dos ejes de reflexión en cuanto a experiencia escolar se refiere. De tal modo, se reconocen, tanto las exigencias contextuales, como al docente, en términos de su relación con

el conocimiento y con los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes al interior de su asignatura, y de los requerimientos administrativos propios del sistema escolar.

El primer eje de reflexión de la praxis pedagógica, aquí denominado saber didáctico-curricular, se enfoca en los procesos de aprendizaje propios y específicos de la asignatura o área del conocimiento a cargo del profesor. Así pues, el docente despliega a diario una serie de estrategias y dispositivos orientados hacia la interacción de sus estudiantes con los saberes del espacio académico que orienta, desde una concepción general consagrada en los objetivos académicos del ciclo o nivel académico respectivo.

A continuación, se ofrece una breve descripción de los componentes esenciales, foco de atención del profesor en la práctica cotidiana. Sin embargo, es importante aclarar el objetivo analítico de esta sección, por lo cual los componentes se presentan de manera separada, con la certeza de su interacción en la realidad de la escuela. Además, se destaca el interés por complejizar este conjunto de componentes desde la mirada de quien dialoga con el presente texto, pues el objetivo no es ofrecer una perspectiva reduccionista de las prácticas de aula; por el contrario, se pretende dar un punto de partida sobre las reflexiones al momento de orientar un proceso específico de enseñanza en la escuela.

- **Propósitos de aprendizaje:** A partir de la concepción de aprendizaje en el área de conocimiento específica, se identifican los alcances de los desempeños estudiantiles al momento de interactuar con los objetos de

conocimiento de la asignatura. De esta manera, se concibe un perfil del alumno desde la base de objetivos a alcanzar a lo largo del proceso.

- **Objetos de conocimiento:** Corpus de fenómenos, conceptos, eventos, procedimientos e ideas que se convierten en el foco de estudio del alumno; estos objetos son abordados desde un conjunto de operaciones mentales y procesos cognitivos delimitados por las condiciones de los niños y su respectiva etapa de desarrollo.
- **Estructura curricular interna:** Cada asignatura concibe una serie de etapas a alcanzar según la complejidad de los objetos de conocimiento, los prerrequisitos en términos de saberes para la progresión en el proceso, y las características cognitivas, emocionales y contextuales de los niños. Cada etapa se configura desde la selección y secuencialidad de propósitos de aprendizaje específicos.
- **Estrategias de aprendizaje:** El profesor escoge una serie de actividades concretas, con las cuales inicia el proceso de contacto-comprensión de los estudiantes con los objetos de conocimiento. La lógica de dichas estrategias viene dada desde la concepción didáctica de la asignatura y del profesor, en su reflexión específica sobre el cómo, por qué y para qué se aprende.
- **Procesos de evaluación:** La dinámica de clase requiere de una revisión constante de las necesidades y logros de los niños a lo largo de los procesos de aprendizaje; por ello, el profesor ha de ser consciente de los

mecanismos para valorar el estado de avance individual y grupal de los estudiantes, para así determinar el ingreso a etapas subsecuentes o modificaciones en el programa establecido.

- **Recursos de apoyo:** Desde el análisis de las condiciones contextuales, tanto de los niños como de la escuela, es posible establecer la capacidad de acceso a recursos de índole material y humana que funcionen como apoyo para el trabajo de los estudiantes, tanto al interior del aula, como fuera de ella.
- **Orientación de la convivencia:** Todo escenario de aprendizaje congrega seres humanos, por lo tanto, es de vital importancia prestar atención a los acuerdos de interacción establecidos para lograr una sana convivencia y garantizar el desarrollo personal en el ejercicio de derechos y deberes como integrantes de una sociedad.
- **Transformación del conocimiento:** Más allá de la comprensión de los objetos de conocimiento, es necesario reflexionar sobre las capacidades creativas de los estudiantes, y la inminencia de circunstancias que les conminen a la toma de decisiones que modifiquen el estado de concepciones y dinámicas que hoy gobiernan su realidad. Específicamente, es importante apoyar el rasgo del estudiante como sujeto de cambio en el ejercicio de la autonomía y las capacidades de innovación.

Luego de este breve y superficial listado de componentes para reflexionar al momento de coordinar un proceso de enseñanza-aprendizaje específico en una asignatura, es imperativo un llamado a la conciencia sobre la existencia de un

extenso acopio de concepciones sobre los mismos, desde la mirada y experiencia de los profesores en ejercicio, que se han enriquecido por el tamizaje de su respectiva praxis pedagógica, siendo factor esencial en el estudio que realizan los profesores en formación. Lo anterior refuerza el diálogo constante y necesario a desplegar entre escuela y academia, pues, en muchos casos, cada uno de los actores tendrá una propuesta argumentativa de soporte ante los enfoques y decisiones que recomiende, en términos de los diseños didácticos y curriculares.

## Saber sobre la gestión escolar

En consonancia con el saber didáctico-curricular, aparece en escena otro conjunto de factores inherentes a la profesión docente y totalmente necesarios en la preparación realizada por las facultades de educación, la cual, en algunos casos, queda relegada a situaciones de aprendizaje no formal y, en el peor de los casos, se traslada a momentos accidentales o tardíos. El saber sobre la gestión escolar se ubica en el plano de la interacción con el sistema administrativo de la escuela, a nivel interno y externo, comprendiéndola como un órgano que integra cuerpos mayores como la sociedad, el Estado, los sistemas educativos regionales, las comunidades de aprendizaje y otros.

Desde la interacción entre profesores en propiedad y profesores en formación, este es un punto de vital importancia en el despliegue de la praxis pedagógica, ya que la realidad de las escuelas ha instituido una serie de prácticas reguladas como actuaciones ajenas a los marcos establecidos, motivo por el cual la experiencia de otros y su perspectiva analítica son cruciales al momento de establecer los propios parámetros de conducta al

interior del sistema escolar. Para desarrollar este aspecto, se presenta a continuación un conjunto de preguntas iniciales que se ocupan del tema:

- ¿Cuáles son las condiciones y mecanismos laborales que garantizan el ejercicio de derechos y deberes de la profesión docente al interior de la institución?
- ¿Qué escenarios distintos del aula se encuentran disponibles para el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes?; ¿de qué manera se puede acceder a ellos?
- ¿Cuáles son los parámetros legales que regulan el quehacer docente a nivel institucional, social y gubernamental?
- ¿Cuáles son los dispositivos de poder existentes al interior de las instituciones educativas?
- ¿Cómo funciona la interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa?
- ¿De qué manera se relacionan los procesos de las asignaturas o espacios académicos entre sí?
- ¿Cómo funciona la evaluación institucional?; ¿cuál es el papel del profesor en dicho proceso?
- ¿Cuáles son los mecanismos de diálogo entre el cuerpo docente de la institución y otras instituciones y organismos?
- ¿Cuáles son las instancias de formación continua y en ejercicio a las que se puede acceder según las condiciones de la institución educativa?
- ¿Cómo se relacionan las prácticas pedagógicas de la institución y de los maestros con el acontecer cultural, científico, económico, académico y político de su entorno?
- ¿Cómo se relacionan los profesores con los discursos y prácticas de las facultades de educación y los centros de investigación educativa?

- ¿Cuáles son los mecanismos garantes del bienestar profesional y personal de los profesores al interior de la institución y fuera de ella?

## Praxis pedagógica e investigación educativa

Hasta ahora se ha esbozado una serie de características para integrar los saberes prácticos y teóricos, a la par que se sugiere el encuentro académico de profesores en propiedad y profesores en formación como un eje de la constitución del saber pedagógico desde la escuela y para la escuela. No obstante, es insuficiente identificar unas necesidades y proponer un horizonte de trabajo sin determinar un mecanismo a través del cual se pueda llevar al terreno de la concreción cada uno de los planteamientos. Por ello, este artículo considera la investigación educativa al interior de la escuela, y en cooperación con las facultades de educación, como el dispositivo primordial para el desarrollo de la praxis pedagógica en la formación continua de los profesores; en palabras de Altet:

[...] los dispositivos de análisis de las prácticas y la investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen dos procedimientos de formación que favorecen la construcción del profesionalismo a través del desarrollo de una metahabilidad: el saber analizar (2005, p. 49).

La investigación dirigida al interior de los centros educativos funciona como plataforma de análisis de las prácticas de aula, desde los aportes originados en las concepciones de las personas involucradas en el acto pedagógico, así como desde las ideas que puede ofrecer el personal de apoyo proveniente de

las facultades de educación. La proyección de la investigación educativa, asociada con las facultades de educación, fortalece, a su vez, los procesos internos de los programas curriculares de las licenciaturas, pues, como señala Altet:

La formación integra las aportaciones de los practicantes y de los investigadores, y pretende desarrollar en el maestro un enfoque de las situaciones vividas de tipo acción-saber-problema, al utilizar conjuntamente teoría y práctica para que el maestro construya las capacidades necesarias de metacognición y análisis de sus propias prácticas (2005, p. 38).

Existe un planteamiento adicional que entra en consonancia con lo señalado, tal perspectiva permite observar otros beneficios del encuentro de profesores en propiedad con aquellos en formación; así, de acuerdo con Hayes, citado por Jyrhämä:

[...] el proceso de desarrollo de los nuevos maestros se puede acelerar mejorando su capacidad de reflexión, impulsando una actitud favorable ante las críticas y consejos de los colegas con más experiencia, así como favoreciendo una actitud mental positiva que les permita aceptar e integrar nuevas ideas en sus conocimientos previos. Lo que es esencial en este proceso es el apoyo, el consejo y el estímulo proporcionado por quienes tienen más experiencia (2013, p. 79).

Si lo anterior aplica en beneficio de los profesores en formación, también es relevante puntualizar el impacto positivo de la práctica investigativa a nivel escolar en los profesores titulares. Como destaca Jyrhämä (2013), al presentar un breve balance de estudios interesados en la incidencia del acompañamiento de profesores mentores a profesores en formación, en el contexto de la educación finlandesa, es posible observar logros vinculados al desarrollo profesional continuo, el

aumento de recursos personales, el encuentro de un grupo de apoyo, la discusión positiva y el hallazgo de fuentes de inspiración propias y externas.

De manera complementaria, Jyrhämä afirma: “El objetivo de una formación del profesorado, basada en la investigación, es preparar a los estudiantes para que sean capaces de tomar decisiones educativas basadas en argumentos racionales más que en argumentos cotidianos o intuitivos” (2013, p. 80); lo que a su vez podría entenderse como uno de los puntos a abordar desde la praxis pedagógica, generando actos en los cuales aquellas concepciones propias del día a día de los maestros, y de sus hipótesis de trabajo, sean procesadas bajo la lente del quehacer investigativo, de tal manera que sea posible comunicarlos en contraste con referentes teóricos, estudios investigativos de situaciones análogas o similares, y con el tratamiento detallado de los datos desde diferentes perspectivas de procesamiento de la información.

Una de las posibles alertas sobre los riesgos implícitos en la consecución de praxis pedagógica sin el respaldo de la investigación educativa en la escuela, cieren sus orígenes en los imaginarios de la falta de rigurosidad en la difusión investigativa, en la ausencia de escenarios de diálogo constantes y reconocidos a nivel institucional y sectorial, y en el inexistente reconocimiento horizontal, entre los profesores en ejercicio y en formación, sobre el saber del otro. Ante estos riesgos latentes se puede considerar la opinión de Lauriala y Ojanen, cuando señalan que:

La falta de una investigación seria y de acciones dirigidas a su desarrollo, tiene parte de la responsabilidad en el mantenimiento de la brecha que existe entre la teoría

y la práctica en la formación del profesorado. Los estudiantes para profesor muchas veces tienen una baja consideración de la teoría porque creen que la teoría pedagógica enseñada en la universidad está muy lejos de las preocupaciones, los problemas y las situaciones diarias a las que se enfrentarán en la práctica (2013, p. 99)

Así mismo, existe una serie de opciones para apoyar el trabajo investigativo en la escuela, entre ellas destaca la concreción de la misma como centro de investigación, respaldada por acuerdos de cooperación con las universidades, creación de redes temáticas, seminarios centrados en el desarrollo profesional, procesos compartidos de evaluación cualitativa entre colegas, propuestas de investigación-acción, o explicitación de saberes de la escuela en espacios de reconocimiento público, etc. (Jokinen y Välijärvi, 2013).

Finalmente, el ejercicio investigativo en la escuela está en la capacidad de configurar maestros de las distintas disciplinas y de los respectivos procesos curriculares, didácticos, convivenciales y administrativos, en la medida que los sitúa en una diaria praxis pedagógica, fundamentada en la coherencia entre pensamiento, discurso, acción y teoría (como señaló el profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Jaime Ruiz Vega, en más de un evento académico).

## Referencias

Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Jyrhämä, R. (2013). La función de los estudios prácticos en la formación del profesorado. *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Jokinen, H., y Välijärvi, J. (2013). El mentorazgo: una herramienta para apoyar el desarrollo profesional del profesorado. *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Lauriala, A., y Ojanen, S. (2013). Una supervisión conceptualizadora de las prácticas: Mejorar el desarrollo profesional del profesorado. *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.