

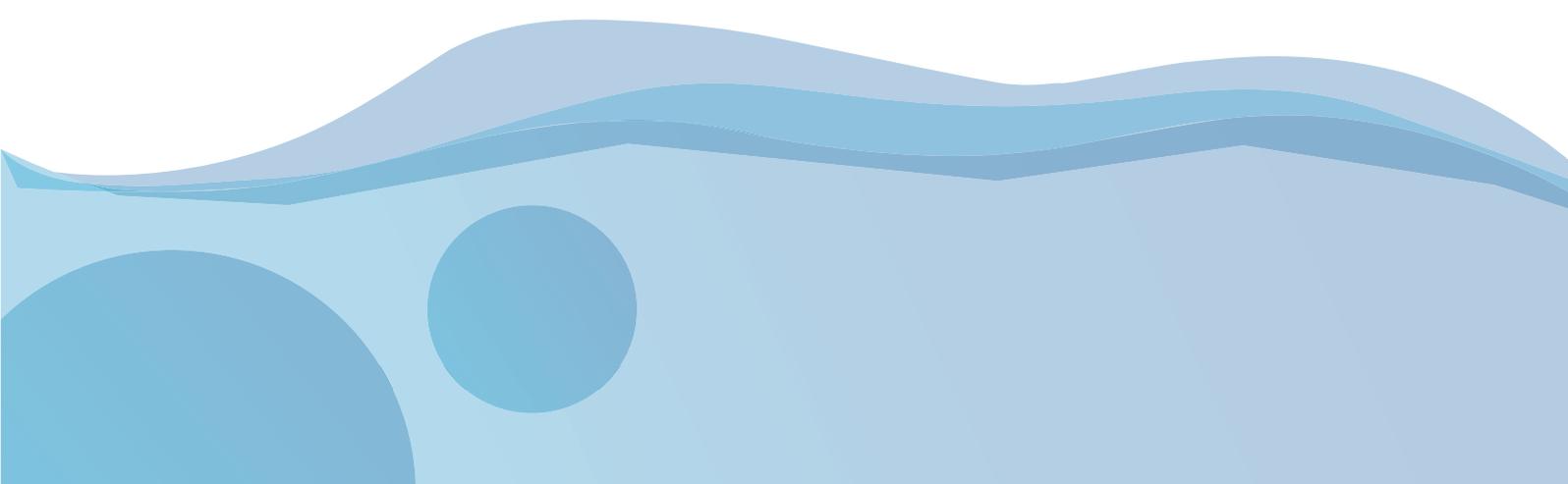
Estrategias para la Práctica Reflexiva en la Formación de Docentes: Autobiografía y Parejas pedagógicas

Marzo 2022



Estrategias para la Práctica Reflexiva en la Formación de Docentes: Autobiografía y Parejas pedagógicas

Marzo 2022



Estrategias para la Práctica Reflexiva en la Formación de Docentes: Autobiografía y Parejas pedagógicas

Facultad de Educación PUCP

© Pontificia Universidad Católica del Perú
Facultad de Educación
Av. Universitaria 1801 – San Miguel, Lima.
Página Web: facultad.pucp.edu.pe/educacion
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182854>

Primera edición digital, marzo 2022

Coordinación y edición: Diana M. Revilla Figueroa, Lileya Manrique Villavicencio

Elaboración: Mónica Camargo Cuéllar y Áurea Bolaños Hidalgo

Corrector de estilo: Luis Naters Lanegra

Diseño de carátula: Mary Bustinza Olivera

Diseño de interiores: Joyce Solís Escalante

Diagramación: Olga Tapia Rivera



Facultad de Educación - Estrategias para la Práctica Reflexiva en la Formación de Docentes: Autobiografía y Parejas pedagógicas por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Reproducción: La información contenida en este documento puede ser reproducida de forma total o parcial, comunicando previa y de manera expresa a los propietarios de los derechos de autor, y mencionando los créditos y las fuentes de origen respectivas.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2022-02663

ISBN: 978-612-48288-9-8



CONTENIDO

PRESENTACIÓN	6
1. LA AUTOBIOGRAFÍA COMO ESTRATEGIA REFLEXIVA	7
1.1. ¿En qué consiste la autobiografía?	7
1.1.1. La autobiografía como estrategia reflexiva	8
1.1.2. Características de la autobiografía	9
1.2. ¿Qué habilidades y actitudes se requieren para la redacción de una autobiografía?	9
1.2.1. La organización de la información: la línea de tiempo como apoyo para la autobiografía	11
1.2.2. Actitudes frente a las narraciones autobiográficas	13
1.3. La narrativa y la autobiografía para la práctica docente	15
1.4. Recomendaciones para aplicar la autobiografía en la práctica docente	16
1.4.1. Preguntas para orientar la redacción de una autobiografía	17
1.4.2. Activadores de la reflexión	18
1.4.3. Los dispositivos de formación para la reflexión basados en narraciones	19
1.5. Ejemplos de autobiografías escritas por docentes	20
2. PAREJAS PEDAGÓGICAS	21
2.1. ¿En qué consiste la pareja pedagógica?	21
2.2. ¿Qué habilidades y actitudes se requieren?	22
2.3. ¿Cómo se pone en práctica esta estrategia?	24





2.4. Posibles variantes de la estrategia de la pareja pedagógica	26
2.4.1. Compartiendo un aula de clase	26
2.4.2 Observando una sesión de clase	27
2.4.3. Observación participante de la pareja pedagógica	29
2.5. Recomendaciones para la aplicación de la pareja pedagógica	29
3. LECTURAS SUGERIDAS	33
4. REFERENCIAS	34





Presentación

La Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú busca generar condiciones que favorezcan la práctica reflexiva, eje clave de su propuesta formativa. Por ello, pone en práctica un conjunto de estrategias o dispositivos de reflexión que contribuyen a desarrollar habilidades y actitudes en sus estudiantes en formación. En este material, se presentan dos: la autobiografía y la pareja pedagógica.

La autobiografía, por un lado, es un dispositivo que permite a quien se desempeña como docente reflexionar sobre su práctica identificando eventos de su experiencia: la formación inicial, el entorno laboral, las relaciones con sus colegas, estudiantes y padres y madres de familia, etcétera. Dichas vivencias evocan momentos de aprendizaje, de retos, de temor, de satisfacción, entre muchas otras sensaciones y sentimientos, experimentados durante la historia de vida y que pueden influenciar sus decisiones presentes.

Por otro lado, la pareja pedagógica es un dispositivo en el que dos docentes reflexionan acerca de su práctica pedagógica. La materia prima sobre la que se trabaja es la observación de sesiones de clase; esta actuación, posteriormente, sirve para entablar un diálogo reflexivo y propositivo. Este proceso invita a construir conocimiento sobre la propia forma de ejercer la docencia.

La Facultad de Educación pone esta publicación a disposición de todas y todos los docentes, con la finalidad de contribuir a promover la práctica reflexiva en la formación de las y los estudiantes de la carrera de Educación, y en su futuro desempeño profesional.



1. LA AUTOBIOGRAFÍA COMO ESTRATEGIA REFLEXIVA

El hombre prende una luz para sí mismo durante la noche.

Heráclito de Éfeso

1.1. ¿En qué consiste la autobiografía?

La *autobiografía* es una forma literaria, en la que la escritora o el escritor habla sobre sí y sobre los eventos vividos en su experiencia personal. Es importante señalar que la narración de la vida de una persona es escrita por ella misma; además, en este escrito, se manifiestan los componentes emocionales.

Según Bruner (1994, citado en Granado y Puig, 2015), se distingue una forma narrativa de conocer, que busca conexiones particulares entre sucesos para encontrar el significado a las experiencias del sujeto e interpretarlas en el marco de lo cotidiano:

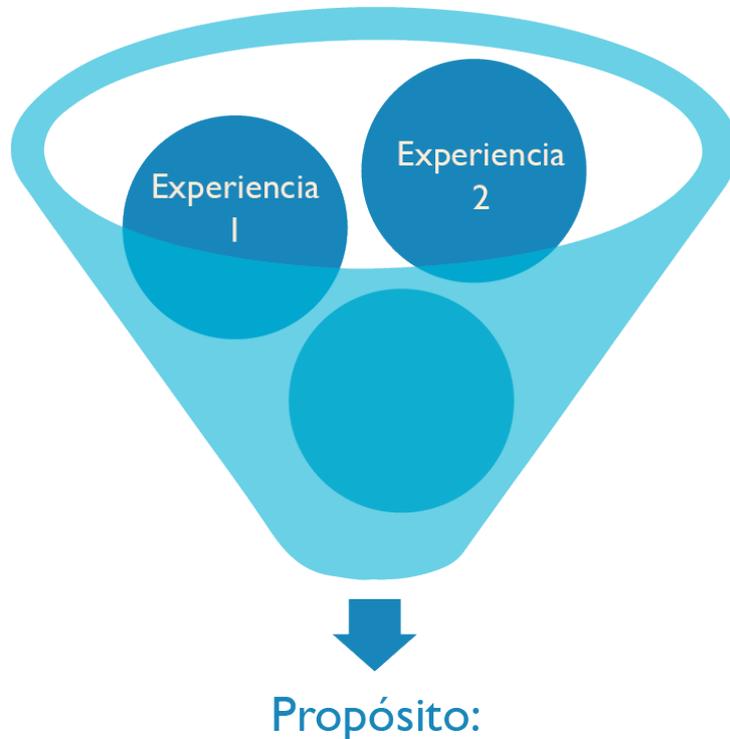
La autobiografía es también un ejercicio de pensamiento y creación verosímil; [...] es un relato en retrospectiva que no solo se presenta desde un orden aparentemente cronológico, sino también, sin importar el tiempo, la historia adquiere otro sentido. (Martínez, 2021, p. 22)

La persona que realiza un trabajo autobiográfico, resultado de un proceso de madurez, tiene el propósito de comprenderse a sí misma y a la historia del período vital narrado. Busca la conexión histórica de su vida luego de haber atravesado vivencias que le han dado valor a su existencia (Rodríguez, 2000) y que, de alguna forma, han contribuido a edificar su identidad y su modo de comprender la realidad.



Figura 1

Experiencias que aportan a la construcción de la identidad



Comprensión de sí misma o de sí mismo

Con la autobiografía, se crean relatos con una mirada retrospectiva y una visión prospectiva (Gutiérrez, 2010); se demuestra una subjetividad comprensible que posiciona las propias concepciones frente a la realidad y encuentra una posibilidad de interpretar sus propias experiencias para sentar las bases de otras nuevas.

1.1.1. La autobiografía como estrategia reflexiva

Las metodologías narrativas y autobiográficas contribuyen a comprender las experiencias vividas construyendo sentido y transfiriendo conocimiento (Chisvert et al., 2018). Como la autobiografía es una estrategia narrativa individual, tiene un carácter que la asemeja a la confesión, y busca también develar un discurso que no se puede evaluar como verdadero o falso, ya que es la construcción hecha por el propio sujeto. Por lo tanto, está escrito en primera persona.



Quien escribe una autobiografía evoca su propio devenir histórico y cultural en el seno de una familia, de la escuela y de su comunidad. Estos espacios de vida le ayudan a construir su propia identidad, develada a través de la escritura, tal y como ocurre en el género autobiográfico (Vielma, 2021), el cual constituye un poderoso insumo de reflexión de la experiencia.

1.1.2. Características de la autobiografía

Quien escribe una autobiografía asume una responsabilidad frente a las y los otros. Por esa razón, si bien la narración parte de la subjetividad, la autora o el autor debe asegurarse de que exista no solo verosimilitud, sino que los hechos concuerden con “la realidad” -personal- acontecida; aunque subjetiva, la autobiografía no asume las características de una ficción, en el sentido más imaginativo de la palabra, lo que traicionaría su esencia. Los hechos narrados abordan una trayectoria de vida marcada por tensiones, sentimientos, deseos y recuerdos de diferente índole, lo que la hace genuina como intención individual (Vielma, 2021).

A continuación, se presentan algunas características de la autobiografía:

- a. Anima a encontrarse con una o uno mismo de forma retrospectiva.
- b. Suele estar redactada en prosa.
- c. Combina aspectos de la realidad objetiva, subjetiva e intersubjetiva. Esto se da porque, al narrar los hechos, la persona —también involucrada en estos— les otorga nuevas significaciones, construidas en un espacio simbólico culturalmente compartido (Madriz, 2004).
- d. Relata el período de la infancia, la adolescencia, la adultez o la vejez, como acontecimientos privados, propios del sujeto, de su vida íntima (Rodríguez, 2020).

1.2. ¿Qué habilidades y actitudes se requieren para la redacción de una autobiografía?

Para Linde (1993, citado en Duero y Limón, 2007), la construcción de la autobiografía se trata de reconocer una historia de vida, que se configura como una unidad narrativa, temporal y discontinua que un sujeto hace acerca de sí. Escribir una autobiografía requiere la habilidad de partir de la reconstrucción de eventos conectados con otros y con posibles eventos futuros.



Medina (1995, citado en García, 2000, p. 2) resalta que la autobiografía es más que una metodología en el marco de la reconstrucción. Esta permite al docente en formación:

- capacitarse para conocer las bases de su práctica educativa;
- profundizar en las razones por las que decidió ser docente;
- consolidar su autoconcepto desde una vertiente positiva;
- seleccionar y comprender las experiencias en su realización profesional;
- aprovechar su experiencia como base de su formación futura;
- constatar su línea de desarrollo profesional con la de sus colegas; y
- poner en tela de juicio su trayectoria profesional.

Por otro lado, la persona debe reconocerse como una fuente inagotable de información. Esta, al crear espacios para el recuerdo consciente, puede evocar acontecimientos que le han generado experiencias agradables y desagradables, portadoras de aprendizajes en la interacción con los demás. Una forma de ser consciente de la necesidad de evocar dichos eventos con la finalidad de construir y reconstruir la propia identidad es establecer tareas para llevar a cabo esta (re)construcción a través de narraciones de carácter reflexivo. Así, Rodríguez identifica algunas características del proceso reflexivo:

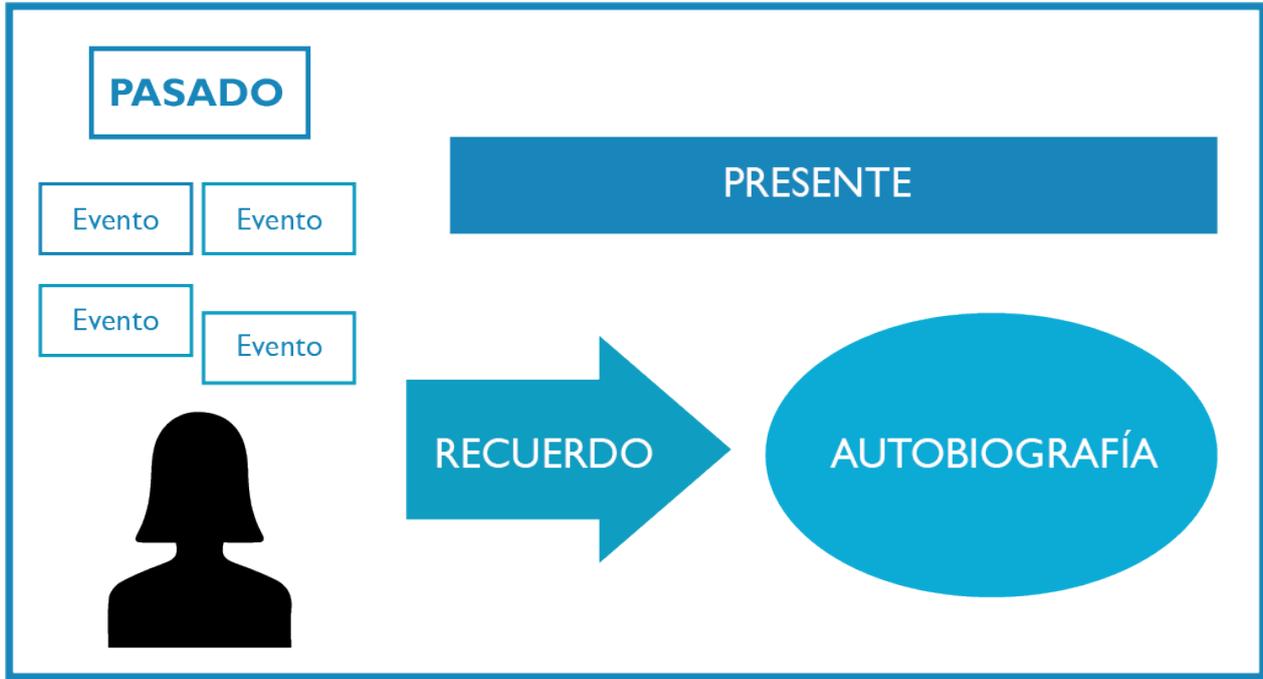
La tarea de la autobiografía consiste en intentar elaborar un yo, que es el reemplazo construido por la memoria a través del tiempo de aquella o aquel que, en realidad, vivió los hechos o eventos de la experiencia.

- La autobiografía deviene en una versión del pasado, en una reconstrucción revisada y corregida que se intenta hacer verosímil, es decir, hacerla parecer la “verdad” o la “realidad”.
- El sujeto autobiográfico se construye como mejor se recuerda. Es el esfuerzo de una o un escritor por darle sentido a su pasado (2000, p. 15).



Figura 2

El yo del pasado para la elaboración de la autobiografía



El gráfico representa diferentes eventos, acaecidos en el pasado, que, a través de los recuerdos en el presente, constituyen los insumos para la redacción de una autobiografía.

1.2.1. La organización de la información: la línea de tiempo como apoyo para la autobiografía

¿Qué es una *línea de tiempo*?

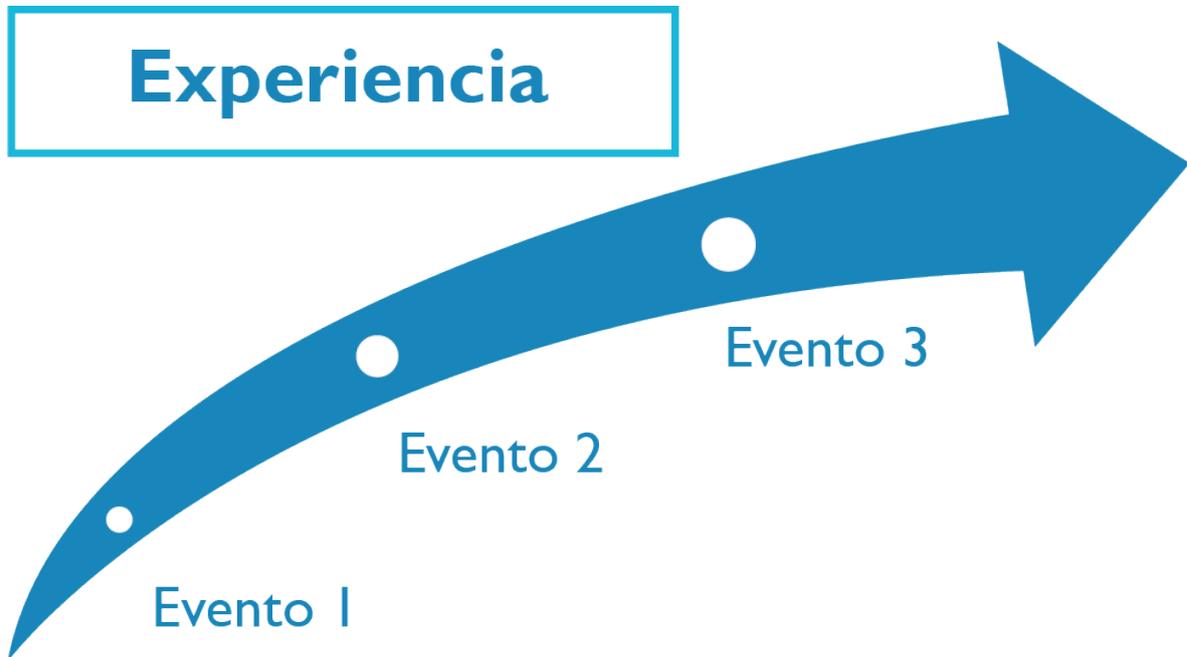
La *línea de tiempo* es un recurso para ordenar una serie de eventos o de hitos que surgen a lo largo de una historia personal o de la sociedad. Es un apoyo pertinente para la etapa previa a la redacción de la autobiografía, pues ayuda a recordar todos los eventos de la experiencia.

Para elaborar una línea de tiempo sobre una experiencia, se deben identificar los eventos, y las fechas iniciales y finales en las que estos se produjeron. Se trata, entonces, de ordenar cronológicamente los acontecimientos y de seleccionar los que sean relevantes, al tratarse de una experiencia enriquecedora.



Figura 3

Línea de tiempo de una experiencia



Para elaborar la línea de tiempo, se puede emplear el gráfico que facilite más la organización secuencial de los hechos de la experiencia que se narrará.

¿Cuáles son los pasos para elaborar una línea de tiempo?

Es importante reconocer que una línea de tiempo permite organizar la historia de vida, de tal forma que constituye un insumo valioso para comprender las experiencias y sus consecuencias. En ese sentido, será importante reconocer los pasos siguientes:

1. Identificar los eventos de la experiencia y ubicarlos de manera cronológica; así, será posible observar inicios, nudos y consecuencias.
2. Seleccionar los *datos* de la experiencia —personas, localidades, escenarios, entre otros— y las *fechas* más relevantes a partir de una organización cronológica de esos acontecimientos, como, por ejemplo, etapa de estudiante de escuela, etapa universitaria, ingreso al centro de labores, etcétera.
3. Organizar la secuencia temporalmente, y determinar y respetar la proporción matemática en la representación gráfica: por ejemplo, 1 cm equivale a 1 año.

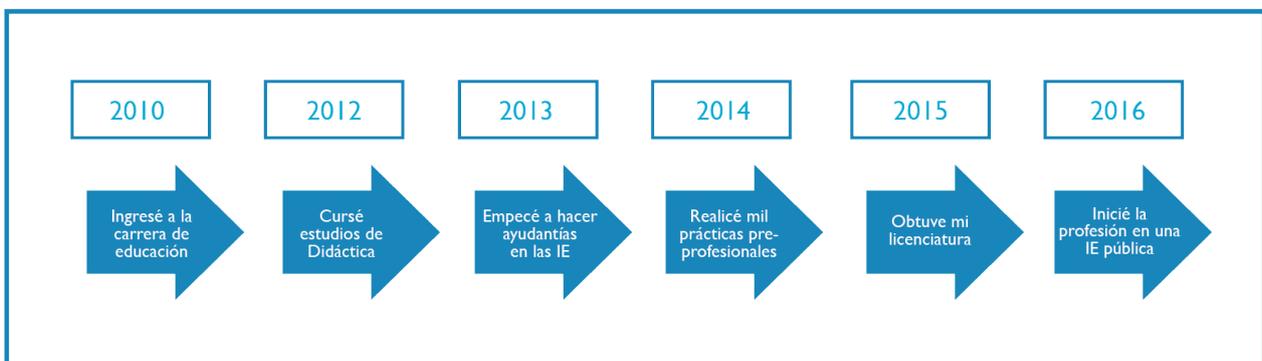


4. Redactar los datos de forma muy breve, pero que, a la vez, estén lo suficientemente descritos para poder comprender lo escrito posteriormente.
5. Añadir imágenes a la línea del tiempo para obtener un producto final más didáctico (Portal Educativo, s. f.).

Observemos un ejemplo de una autobiografía como historia de vida.

Figura 4

Un ejemplo de línea de tiempo: mi formación inicial docente



1.2.2. Actitudes frente a las narraciones autobiográficas

La autobiografía es una estrategia para formar docentes reflexivas y reflexivos. Las y los docentes en formación profesional han acumulado muchas experiencias de vida a través del contacto con la realidad educativa, y con las y los otros. Elaborar una autobiografía para poder evocar diferentes momentos en los que se han generado aprendizajes es una forma útil de brindarse a sí misma o a sí mismo la posibilidad de seguir mejorando como persona y como profesional.

Como sujetos, estudiantes, docentes, es necesario conocer y escribir nuestra historia de vida. Tenemos un compromiso con nosotros mismos y con nuestras futuras generaciones de immortalizarnos en el papel, dibujarnos con palabras, sanar nuestro pasado, despojarnos del dolor y las emociones que las acompañan y así tomar mejores decisiones desde el ser, enfocadas desde la escritura reflexiva, ya que ello permite el encuentro consigo mismo y el reconocimiento de valores y cualidades,

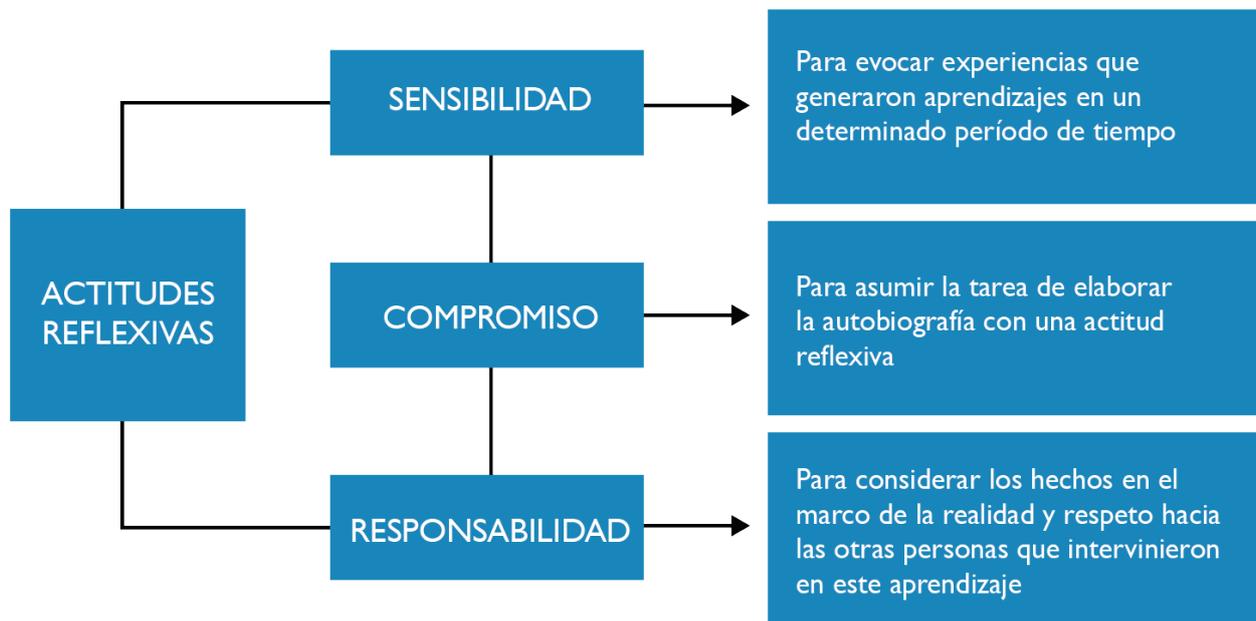


así como forjar un futuro diferente y una identidad intencionada a la búsqueda de la trascendencia. (Toro, 2019, p. 110)

La autobiografía adquiere mayor relevancia para una o un docente en formación si, en este ejercicio de introspección, se identifican experiencias que ayuden a comprender diferentes modos de actuar y de sentir, los cuales determinan cómo se percibe a las y los otros, y cómo se interactúa en la escuela. Actitudes como la sensibilidad, el compromiso con sí misma o sí mismo, y la responsabilidad con las demás personas se evidencian al construir una autobiografía.

Figura 5

Actitudes reflexivas





1.3. La narrativa y la autobiografía para la práctica docente

Los relatos que exponen las y los docentes en formación están impregnados de sentimientos, añoranzas, expectativas, encantos y hechos que han calado en su propia historia de vida y que, en algunos casos, han determinado su vocación docente. La redacción y la posterior lectura de la narración por parte de la misma persona que escribió promueven espacios para reflexionar sobre los hechos en los que se tomaron decisiones trascendentales de cambio o se afirmaron determinados aprendizajes.

Desde un punto de vista narrativo, es interesante tomar como punto de partida los pensamientos, las percepciones, las teorías implícitas, etcétera, que las y los docentes han logrado incorporar en su vida a partir de su formación inicial para vincularlos con las estructuras narrativas que construyen su relato:

Las (auto)biografías educativas y narrativas de sí, de estudiantes y de docentes, y fundamentalmente las prácticas de “biografización” (Delory-Momberger, 2009) [...] introducen un componente heurístico importante para el análisis y la interpretación pedagógica, e incorporan activamente el campo de la educación y la formación dentro del “espacio biográfico” (Arfuch, 2010). Al mismo tiempo, configuran conjuntos de oportunidades teóricas y prácticas para la construcción de perspectivas de indagación, formación y acción pedagógicas que vinculan las trayectorias biográficas y los procesos subjetivos con tendencias estructurales e integraciones sociales más amplias y colectivas. (Suárez, 2012, p. 13)

En ese sentido, la práctica pedagógica tendría siempre la posibilidad de fortalecerse analizando e interpretando la pedagogía de la docente o del docente en formación, como consecuencia de haber identificado eventos y experiencias que han sido narradas conscientemente en la autobiografía. Para Righetti (2006, citado en Haas y Reyes, 2020), mediante la autobiografía, la o el docente en formación tiende a tomar conciencia de su ser docente, lo cual resulta fundamental, ya que las incidencias en el espacio del profesorado acompañan en la vida adulta y profesional. De aquí surge la importancia de reflexionar en cada etapa de la formación: se procuran oportunidades de aprendizaje en cada una de ellas.

Cuando la o el docente en formación comienza a indagar sobre la importancia de narrar y reflexionar sobre hechos que consolidaron su práctica y su incidencia pedagógica,



surgen posibilidades para representar al propio yo, lo que permite optimizar las cualidades y potenciarlas para la enseñanza (Anijochich y Appelletti, 2019). Al mismo tiempo, la elaboración de dichas narraciones autobiográficas promueve una forma de atender desde el conocimiento adquirido a la acción pedagógica.

1.4. Recomendaciones para aplicar la autobiografía en la práctica docente

La reconstrucción del saber pedagógico por parte de la o el docente en formación mediante narrativas sencillas o más elaboradas permite atribuirle significado a cada experiencia que ha contribuido en su formación: “La narrativa es el esquema primario mediante el cual la existencia humana se transforma en significación” (Polkinghorne, 1988, citado en Barrera, 2020). El esquema al que se alude puede realizarse a través de escritos, diarios o algún otro dispositivo que permita organizar las experiencias de la propia autobiografía. En la década de 1990, Gudmundsdottir postuló que la narrativa

[...] se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia. En lenguaje cotidiano, los términos historia y narrativa son sinónimos. Una historia tiene personajes; tiene comienzo, medio y fin; y se unifica por medio de una serie de eventos organizados. El conjunto se denomina trama o argumento. (Gudmundsdottir, 1990, pp. 52-53, citada en Anijovich y Cappelletti, 2019, p. 41)

A decir de los autores, será importante que la autobiografía cuente con una estructura que permita visualizar el inicio, el desarrollo del evento y un posible cierre dentro de la secuencia de los eventos jerarquizados. Para ello, la o el docente en formación debe reconocer que existen diferentes formas de redactar una historia, y que, en el caso de la autobiografía, se está ubicando en el centro a la propia persona y, con la autenticidad de lo subjetivo, se puede acceder a diferentes formas de aprender de diferentes experiencias.

Aplicar la autobiografía en la práctica docente abre muchas posibilidades de fortalecer los aprendizajes adquiridos de las experiencias cotidianas que se viven en el aula y de la interacción con las demás personas. Por ello, se recomienda que las y los docentes estén abiertos a identificar eventos de su propia historia de vida para generar relatos que les permitan interpretar sus propias prácticas y mejorarlas a la luz de las necesidades de sus estudiantes.



1.4.1. Preguntas para orientar la redacción de una autobiografía¹

Medina (1996, citado en García, 2000) señala que lo esencial en la reflexión autobiográfica son las preguntas de indagación interna, ya que promueven que la o el docente pueda identificar y seleccionar las experiencias de su práctica profesional y la incidencia formativa que sustenta su actuar. Las preguntas guía para realizar una autobiografía profesional se presentan a continuación.

- ¿Qué experiencias han sido significativas? Esta pregunta conduce a la identificación de personas, asignaturas o trabajos en centros educativos que, de una forma u otra, han dejado huellas en el ejercicio profesional.
- ¿Cuándo se produjo la experiencia y qué duración ha tenido? Mediante esta pregunta se pueden ordenar las actividades más significativas en forma cronológica, e, incluso, resaltar particularidades de los acontecimientos.
- ¿Cuál fue el contexto de la experiencia? Las experiencias de gran significado formativo se han desarrollado en una realidad concreta, la cual ha favorecido el desarrollo profesional docente.
- ¿Para qué ha servido esta experiencia formativa? El principal beneficio es la introspección. Esta implica describir el impacto que ha tenido en la propia vida profesional, buscar la trascendencia de dicha vivencia en el escenario educativo y en el ejercicio docente.
- ¿Qué dificultades ha encontrado para identificar los factores? La identificación de los factores menos favorables para el éxito del proceso de autoformación profesional supone establecer un modelo de autodesarrollo profesional y crear condiciones que permitan el desarrollo continuo.

¹ Estas ideas han sido tomadas de García (2000, p. 5).



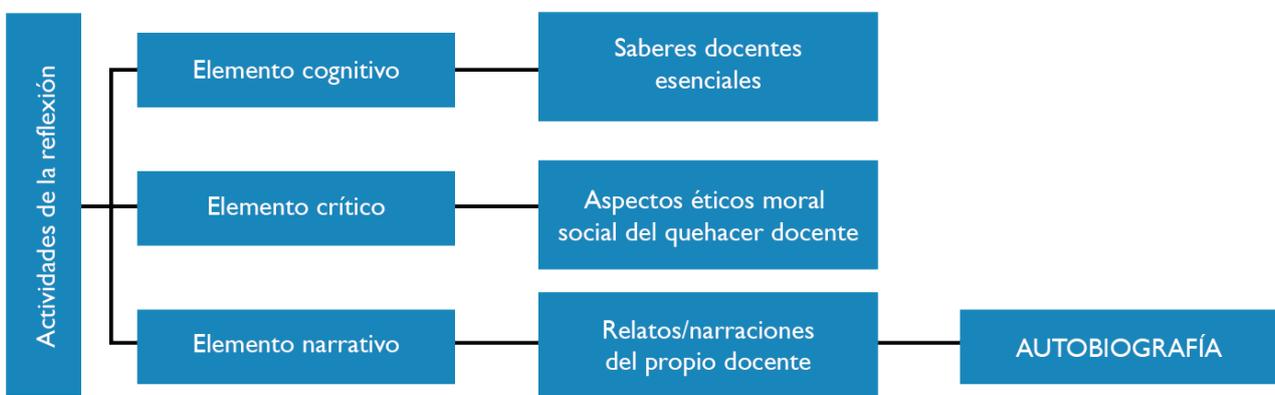
1.4.2. Activadores de la reflexión

El elemento narrativo es uno de los activadores de la reflexión que muestra como estrategia a la autobiografía. En la siguiente figura, se presentan los activadores de la reflexión.

Figura 6

El elemento narrativo como activador de la reflexión

Esquema I. Actividades de la reflexión



Para que las narraciones autobiográficas funcionen como activadores de la reflexión sobre la práctica docente, autores como Domingo y Gómez (2014, citado en Haas y Reyes, 2020), plantean que la reflexión puede ser activada de las siguientes maneras:

- **Elemento cognitivo**

Se puede decir que las y los docentes han aprendido didácticas, contenidos conceptuales y procedimentales a lo largo de su formación profesional en un sentido formal. Han cumplido con el desarrollo de un plan de estudios en donde han podido recoger experiencias en cada una de las actividades propuestas en sus cursos para ser docentes.

- **Elemento crítico, vinculado al aspecto ético, al social o a los valores del quehacer educativo**

Un aspecto relevante que debe identificarse en la formación docente son los aprendizajes que resultan de la interacción con las demás personas. Dichos



conocimientos la o lo posicionan mejor como docente, ya que podrá relacionarse de manera más efectiva con la comunidad educativa. La autobiografía, en ese sentido, le permite recoger dichas experiencias a través de la evocación consciente de lo vivido.

● **Elemento narrativo**

Está asociado a los diversos relatos que puede realizar una o un docente, como se señala a continuación, en el apartado sobre los dispositivos de formación para la reflexión.

1.4.3. Los dispositivos de formación para la reflexión basada en narraciones

El conjunto de dispositivos de formación docente motiva las y los docentes a organizar las experiencias formativas con el fin de generar situaciones para reflexionar, adaptarse activamente al cambio constante y modificar situaciones. Esto da como resultado la interacción consigo mismas, consigo mismos o con otras personas, lo que les permite apropiarse de saberes nuevos, desarrollar disposiciones y construir capacidades para la acción (Anijovich y Cappelletti, 2019).

Figura 7

Proceso de reflexión basada en narraciones





Los dispositivos narrativos son los medios que se emplean para plasmar la experiencia subjetiva (su propia historia escolar, sus creencias, sus prejuicios, etcétera) a través de la producción de escritos. En esta categoría, se incluye el diario de formación, dado que permite registrar eventos importantes con libertad para profundizar tanto como sea necesario. Por ello, en tanto facilitan la comprensión e interpretación del contexto de la propia vida, son un instrumento en la formación de docentes.

Las narrativas autobiográficas como una estrategia para motivar las prácticas de escritura promueven la reflexión sobre el ejercicio docente. Bolívar et al. (2001) sostienen que cualquier propuesta de formación de profesorado debería empezar por recuperar, de manera biográfica-narrativa, el sujeto a formar desde sus experiencias y recuerdos, en el presente. De esta manera, se fortalece la identidad docente, se transforma y se contribuye a su propia formación mediante la movilización del pensamiento.

1.5. Ejemplos de autobiografías escritas por docentes

Alzate-Salazar, E. (2020). Autobiografía de un maestro de escuela. *Memoria y vida para contarlo, escribirlo para no morir*.

<https://repositorio.uco.edu.co/bitstream/handle/123456789/544/autobiografia%20oct%2024-3%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gaspar Bautista, K. (2015). *Mi autobiografía*.

<http://mebautobiografias.blogspot.com/2015/01/mi-autobiografia-karina-gaspar-bautista.html>

Vázquez Bordas, C.I. (2013). *La autobiografía escolar: un acercamiento a la vocación docente*.

<http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro3/2-2Vazquez.pdf>



2. PAREJAS PEDAGÓGICAS

Ser una o un docente reflexivo y crítico es parte del perfil de formación profesional de la Facultad de Educación, que entró en vigencia a partir de 2020. Estas características implican tomar decisiones, apropiarse críticamente de diferentes saberes y revisar de manera continua sus propias prácticas de enseñanza (Unesco, 2019). Para ello, la Facultad de Educación desarrolla un conjunto de dispositivos o estrategias para analizar una situación, proceso o acción, que abre posibilidades creativas y genera cambios (Sanjurjo, 2009).

Una de las estrategias para la práctica reflexiva son las parejas pedagógicas, que, según Anijovich (2009, citado en Beltramo, 2012) pertenecen al grupo de las estrategias de interacción. Estas tienen como núcleo el intercambio y la confrontación entre pares, lo que desarrolla las competencias comunicativas y la habilidad de brindar retroalimentación, así como “la integración de conocimientos de diferentes disciplinas y la articulación entre teoría y práctica” (Beltramo, 2012, p. 38).

2.1. ¿En qué consiste la pareja pedagógica?

La pareja pedagógica es una estrategia en la que dos personas reflexionan acerca de su práctica pedagógica, a partir de la observación mutua de su actuación en sesiones de clase —incluida la etapa de la planificación— y el diálogo generado a partir del análisis de dicha actuación; en este proceso, se construye conocimiento sobre su propia forma de ejercer la docencia —es decir, se produce conocimiento profesional—. Rodríguez y Sanjurjo afirman que el diálogo “Supone una construcción en común, un interés cognitivo en la búsqueda de comprensión, conocimiento o acuerdo; se sustenta en la preocupación y compromiso sobre una temática que relaciona a los actores implicados en el mismo” (2005, p. 66).

Esta estrategia se desarrolla en ambientes de aprendizaje auténticos en los que se construye conocimiento y permiten una intensa interacción social (Sanjurjo et al., 2016). Decimos que se da en un contexto de aprendizaje situado, porque acontece en una situación real —la escuela y el aula—, en un contexto específico con características y problemas determinados, en los que “se pueden detectar cuáles son los problemas significativos y concretos de los docentes, convertirlos en objeto de reflexión y análisis, con el propósito de establecer nuevos vínculos entre el docente, el conocimiento y su práctica” (Vezub, 2010, p. 19).



Este dispositivo permite que los dos miembros de la pareja puedan:

- a. observarse;
- b. escuchar con mayor apertura los comentarios de la otra u otro integrante, dado que también comparte la experiencia de formación;
- c. sentir apoyo y comprensión en el proceso;
- d. tener mayor disposición a reflexionar sobre su actuación y a buscar las causas que la generan;
- e. modificar sus actitudes; y
- f. ser conscientes de los cambios que requieren implementar para mejorar sus prácticas en el aula.

También es importante destacar que esta estrategia permite que la o el docente en formación que analiza la actuación de su pareja —sobre la cual dialoga y reflexiona—pueda, además, identificar desempeños y actitudes en los que puede reconocerse; por ello, al mismo tiempo, aporta a su propia práctica. Este proceso es vivido por ambas o ambos docentes en formación, quienes se retroalimentan; de esta manera, se generan aprendizajes para formular críticas constructivas, y un proceso colaborativo y de reciprocidad en la formación. Sanjurjo et al. afirman que “La retroalimentación entre pares es entendida como un proceso de comunicación a través del cual los estudiantes desarrollan un diálogo que favorece la identificación de fortalezas y debilidades. Permite a cada pareja centrar su trabajo hacia el aprendizaje de la práctica profesional y el desarrollo de estrategias metacognitivas” (2016, p. 6).

Por su parte, Rinland (2018) afirma que este dispositivo no solo permite aprendizajes que mejoran el desempeño de manera positiva y cumplen una función formativa. Además, considera que ofrece un apoyo emocional y de contención, y genera un sentimiento de identificación con la compañera o compañero, quien se encuentra en la misma situación de prácticas profesionales.

2.2. ¿Qué habilidades y actitudes se requieren?

Se requiere que las personas integrantes de la pareja pedagógica hayan ido desarrollando un conjunto de actitudes y habilidades; sin embargo, al poner en práctica la estrategia, estas se desarrollarán y potenciarán. Por ejemplo, el respeto a la otra u otro es esencial para el participar, pero, a la vez, al practicar la pareja



pedagógica se evidenciará, se desarrollará y mejorará la forma de ejercer esta actitud. Esta herramienta se emplea en la formación docente, pues en este proceso se propician experiencias para fortalecer actitudes y habilidades que desarrollan su ser y saber profesional docente.

A partir de lo que Sanjurjo (2012) plantea como actitudes para la reflexión, podemos mencionar que, para realizar esta estrategia, se requiere:

- *Actitud de indagación, de búsqueda y de exploración* para generar el diálogo con la pareja, y no limitarse a hacer preguntas y comentarios anecdóticos de lo observado.
- *Actitud de cuestionamiento* para introducirse en la reflexión crítica con el objetivo de conversar sobre las motivaciones y razones que explican las decisiones pedagógicas. Más allá de expresar lo logrado o lo que se debe mejorar, el diálogo debe orientarse a que la otra persona pueda reflexionar acerca de por qué realizó determinadas acciones o dejó de hacerlas. Por ejemplo, es importante identificar qué creencias o concepciones fundamentan sus decisiones para hacerlas conscientes y, a partir de ello, afianzar o deconstruir su práctica.
- *Capacidad de argumentar y relacionar* lo actuado, las prácticas y los hábitos interiorizados a partir de sus propias experiencias y del contexto en el que se desarrollan.
- *Habilidad para observar y escuchar atendiendo lo que hace, dice y demuestra.* Esto implica que, mientras se observa el desempeño de la pareja, se debe registrar todo lo que pueda ser útil para el diálogo reflexivo posterior. Hacer uso del cuaderno de campo u otro instrumento ayuda a registrar lo que se observa y escucha.
- *Asertividad para expresarse con respeto y claridad.* Es preciso evitar juzgar a la pareja; más bien, se busca motivarla a expresarse en confianza. Es importante comprender que cada persona percibe parte de la realidad y que, mediante el diálogo, es posible comunicar aspectos no contemplados inicialmente. Este dispositivo no tiene como fin determinar quién tiene “la razón” o “la verdad”, sino construir de forma conjunta el conocimiento y la comprensión de la realidad.
- *Capacidad de trabajar de forma colaborativa, bajo la premisa de que una persona aprende de la otra y aporta a su mejora continua.* Se requiere demostrar una actitud de apertura a la invitación para reflexionar y a las recomendaciones de la pareja; una actitud defensiva que trata de justificar una determinada acción o decisión no resulta de provecho. Entonces, es necesario que las personas integrantes de la



pareja sepan aceptar que no siempre se tiene la razón y que existen diferentes opciones para abordar el trabajo que se debe realizar. Requiere de ambas apertura para comprender lo que la otra persona quiere expresar y asegurar que lo expresado ha sido comprendido realmente. En síntesis, es esencial tener claro que la práctica de la pareja pedagógica es una oportunidad para aprender, y que lo que una persona observa en la otra resulta ser, también, un espejo.

- *Responsabilidad y compromiso con la pareja*, pues se deben compartir y asumir responsabilidades, como cumplir con los horarios acordados, en los lugares en los que se requiera, y respetar los acuerdos.
- *Deseo de cambio y mejora, así como la resolución de tomar decisiones e implementarlas*. Es decir, la reflexión y el diálogo realizado con la pareja deben generar compromisos concretos y ayudar a encontrar sentido a las experiencias como docentes.

2.3. ¿Cómo se pone en práctica esta estrategia?

La pareja pedagógica se puede realizar de diferentes maneras, en cuanto a los procesos observados, la duración de la actividad, y las y los participantes; lo que se debe considerar siempre en el proceso es el diálogo reflexivo.

a. Los procesos involucrados

- Todo el proceso educativo: desde la inserción a la escuela hasta el cierre del año escolar.
- Una sesión de clase desde la planificación hasta la evaluación.
- Uno de los momentos de la acción educativa: solo la planificación, por ejemplo.

b. El tiempo de ejecución

- De larga duración. Dos docentes en formación realizan sus prácticas pedagógicas en una misma aula durante un semestre o un año escolar, y realizan de manera conjunta todas las acciones: planificación, conducción y evaluación.
- De corta duración. Puede ser la jornada de un día en el aula o de una sesión de clase.



c. Los actores involucrados

- De diferentes niveles de formación. La pareja pedagógica se integra por una o un docente en formación que se encuentra al inicio de la carrera y por otra u otro, más avanzado.
- De igual nivel de formación.

Es importante precisar que, cuanto mayor tiempo trabaje la pareja, mayor aprendizaje se logrará.

Como se mencionó al inicio, el uso de instrumentos que acompañen el proceso es un aspecto que puede resultar ventajoso. Por ejemplo, con el propósito de registrar la observación de la pareja en el desarrollo de una sesión, se puede utilizar el diario. Esto permitirá consignar el comportamiento y las expresiones de la pareja, para, luego, durante el diálogo, emplear dicha información. También es posible filmar la sesión y, después, analizar algunos momentos de manera conjunta, a fin de propiciar la reflexión (microenseñanza). Para registrar las observaciones, pueden considerarse los tres momentos de desarrollo de una sesión de clase:

Registro de la observación	Anotaciones y preguntas
Inicio	
Desarrollo	
Cierre	

Es importante recordar que las situaciones que se dan en el aula son las que permiten generar procesos de reflexión.





2.4. Posibles variantes de la estrategia de la pareja pedagógica

Es factible llevar a cabo esta estrategia para la práctica reflexiva implementando algunas características diferentes. A continuación, se desarrollan precisiones para algunas de esas posibles variaciones.

2.4.1. Compartiendo un aula de clase

En esta variante, la pareja pedagógica participa de manera colaborativa en todos los procesos vinculados a la docencia: planificación, ejecución de las sesiones de clase e interacción con estudiantes, evaluación, e interacciones con las y los demás docentes, y padres y madres de familia de la institución educativa. Como indica Beltramo (2012), este proceso de acompañamiento entre pares favorece la reflexión sobre las propias prácticas, y ayuda a enfrentar diferentes situaciones y emociones —tanto positivas como negativas—. Involucra desde la elaboración del diagnóstico contextual del aula y de la escuela, y las coordinaciones con docentes del grado o ciclo, hasta las responsabilidades que se establezcan dentro de la escuela.

El dúo de docentes realiza la planificación de manera individual según las áreas acordadas; luego, retroalimentan sus propuestas e integran las recomendaciones de su pareja. Posteriormente, conducen las actividades asumiendo responsabilidades individuales y compartidas, y apoyándose mutuamente. Esta experiencia requiere, además, mutua confianza, de modo que, entre otras actitudes, se permite que la otra persona actúe y se desenvuelva sin interrumpirla. Por ello, generar confianza y diálogo son tareas clave en la implementación de la pareja pedagógica. Conocerse permitirá que puedan desenvolverse en el aula y potencien sus virtudes individuales.

Así mismo, para que este proceso sea un dispositivo de aprendizaje y de práctica reflexiva, se requiere que la pareja programe un horario para dialogar de manera reflexiva y retroalimentarse. Es importante no confundir esta actividad con los momentos para planificar actividades; se trata, más bien, de reflexionar sobre lo planificado, lo ejecutado y lo evaluado, con la finalidad de identificar aciertos, fortalezas y debilidades en busca de acciones para modificar y mejorar la práctica. Esta estrategia nos reta a aprender a trabajar de manera colaborativa y a saber dialogar con la otra persona que integra la pareja:



El diálogo requiere de parte de los actores implicados, participación, compromiso, reciprocidad. Son necesarias, además, capacidades comunicativas como apertura, interés, autocrítica, respeto, confianza, tolerancia, paciencia, actitud de escucha, deseo, capacidad de reinterpretar lo que el otro no quiere decir, esperanza en cuanto a la posibilidad de entender y hacernos entender. El diálogo supone la capacidad de mantener en suspenso muchos puntos de vista y a la vez el interés básico en la creación de un significado común. (Sanjurjo y Rodríguez, 2013, p. 66)

En la cita anterior, los autores resumen las principales características para el desarrollo de la estrategia de la pareja pedagógica. Lo más importante es que, en el proceso de diálogo reflexivo, la pareja pueda establecer una comunicación auténtica que favorezca su aprendizaje. En este espacio, se apunta a identificar las fortalezas y debilidades del desempeño observado, y de las situaciones analizadas para promover la reflexión y el cumplimiento de los compromisos asumidos. Además, se buscan, de manera conjunta, alternativas para fortalecer los aspectos de la práctica pedagógica que se requieran con la finalidad de mejorar el nivel establecido mediante la rúbrica de observación (Unesco, 2019).

2.4.2. Observando una sesión de clase

Esta modalidad puede realizarse de diferentes formas. Presentamos dos a continuación.

- a. Según las características de las y los participantes en la pareja. En este caso, pueden formar parte del dúo docentes en formación de ciclos diferentes o estudiantes del mismo nivel formativo.
- b. De acuerdo con el período formativo. Se puede realizar durante los niveles formativos iniciales, intermedios o finales —es decir, durante la práctica preprofesional—.

Para su ejecución, la o el docente formador puede brindar las siguientes recomendaciones a la pareja pedagógica:



a. Antes de la observación

- Al docente visitante, le debe recordar la necesidad de coordinar con la o el docente titular del aula su visita, y de explicarle el objetivo de su presencia en la sesión de clase y el rol que asumirá. Además, debe consultar y esclarecer si se requiere informar, seguir algún procedimiento o solicitar autorización para poder realizar la observación en el caso de que las o los docentes de la pareja pertenezcan a instituciones educativas diferentes.
- Le sugiere a la o el docente titular que informe a la pareja pedagógica visitante las pautas establecidas para la observación.
- Le recuerda a la o el docente titular enviar a la pareja la planificación de la sesión de clase un día antes de su aplicación.
- Señala la importancia de comunicar al grupo de estudiantes la presencia en el aula de la pareja pedagógica.
- Le recalca a la pareja visitante la necesidad de revisar la planificación enviada y el instrumento antes de la observación.

b. Durante la observación

- Le indica al docente visitante la relevancia de ingresar en el aula a la hora acordada y de presentarse ante el o la docente titular y estudiantes según lo acordado previamente.
- Le debe señalar a la o el docente visitante la importancia de anotar en el instrumento de observación los aspectos positivos del desempeño y aquellos que suscitan su interés para abordarlos en el siguiente momento. Le recuerda lo relevante de tomar nota de algunas frases que considere significativas para el diálogo.

c. Diálogo después de la observación

- La o el docente formador debe recordar a la pareja pedagógica que es necesario iniciar la conversación reconociendo los logros, aciertos o aspectos positivos identificados. Además, vuelve a indicar que primero se enuncian los hechos.
- Debe recomendar plantear preguntas que contribuyan a indagar, fundamentar, relacionar y analizar las decisiones tomadas durante la planificación y ejecución de la sesión. Algunos ejemplos se encuentran en la penúltima tabla del apartado 2.5., p. 32



- Le señala a la pareja que, después de haber compartido acerca de lo observado, debe dialogar con la pareja pedagógica sobre los aprendizajes que identifica a partir de la experiencia y las acciones que debe realizar para mejorar su práctica. Debe plantear, a partir de lo que expresa, algunas sugerencias que contribuyan a seguir reflexionando sobre su propia práctica.
- Les recuerda que deben agradecer por este espacio de aprendizaje mutuo y cada uno debe expresar un compromiso concreto para realizar a corto plazo.

Es clave tener presente que esta estrategia, no es un “ente externo el que debe llegar a evaluar lo que la persona docente realiza, señalando sus errores, sino que es la misma persona quien en conversación con su pareja y analizando sus actuaciones, termina descubriendo sus áreas de mejora y de transformación” (Jiménez y García, 2018, p. 4). Por ello, las actitudes y habilidades indicadas anteriormente son indispensables para desarrollar de forma exitosa este dispositivo.

2.4.3. Observación participante de la pareja pedagógica

Mediante esta modalidad, los dos miembros de la pareja pedagógica desarrollan la sesión de clase; por ello, los roles de ejecución y de observación se intercambian. Esta opción permite que el dúo esté conectado durante el proceso de conducir las actividades y preste atención a cómo sus estudiantes interactúan en las actividades propuestas para poder intervenir y continuar lo trabajado por su pareja.

En este escenario, es central que la planificación de la sesión se realice de manera conjunta y se establezcan las responsabilidades para su ejecución. Además, requiere de parte de la pareja pedagógica responsabilidad, coordinación, complementariedad y confianza. Además, después de realizado el proceso, es importante entablar el diálogo reflexivo sobre la experiencia, tomando en cuenta lo planteado en el punto 3.2. y las recomendaciones del siguiente apartado.

2.5. Recomendaciones para la aplicación de la pareja pedagógica

Con la finalidad de sacar el máximo provecho de esta estrategia, se recomienda tener en cuenta las siguientes pautas.



a. Para las y los docentes formadores

- Es recomendable conformar parejas pedagógicas entre estudiantes que se conocen e, incluso, dar la posibilidad de que los miembros de las parejas se elijan entre sí; de este modo, disminuyen los riesgos de rupturas y dificultades insalvables durante la retroalimentación. Formar pareja con una persona desconocida puede significar un gran desafío y aprendizaje, ya que se necesita hacer un esfuerzo para generar consensos y organizar el trabajo (Sanjurjo, 2012).
- Las pautas sobre el procedimiento deben ser claras; además, se debe hacer énfasis en que este implica tres momentos: la coordinación previa, la observación y el diálogo reflexivo.
- Organizar una reunión con el aula después de haber aplicado el dispositivo es una buena manera de recoger los aprendizajes. Algunas posibles preguntas para incentivar la participación son las siguientes: ¿qué les fue más difícil y lo más sencillo de aplicar?, ¿cómo se sintieron durante la experiencia?, ¿cuáles fueron sus compromisos?, entre otras.

b. Para docentes en formación integrantes de una pareja pedagógica

- Es necesario coordinar con anticipación el día y la hora para llevar a cabo la retroalimentación. Deben disponer de un tiempo —aproximadamente una hora— acordado previamente para dialogar después de la observación, de manera que se pueda generar el proceso reflexivo.
- Durante la sesión de clase, lo principal es atender minuciosamente el desempeño de quien conduce la experiencia de aprendizaje planificada. Para ello, es importante:
 - Anotar todo lo observado —lo que se ve y escucha— que pueda ser importante retomar durante el tercer momento, el del diálogo: expresiones (literales), decisiones, forma de relacionarse, adaptaciones o cambios, reacciones de las y los estudiantes, entre otros.
 - Apuntar las preguntas que vayan surgiendo a partir de lo observado y que posteriormente se pueden plantear a la pareja pedagógica. Es recomendable tomar nota de las preguntas de forma espontánea, sin detenerse demasiado a pensar en estas; el trabajo de reflexión se realizará luego.



- Es imprescindible evitar distracciones; en lo posible, se debe estar libre de dispositivos móviles que puedan interrumpir.
- La participación debe ser activa y comprometida; los miembros de la pareja deben expresar sus ideas, y deben desafiarse a sí mismas y a sí mismos a ir más allá de lo que ya conocen; deben estar dispuestos a compartir y a debatir sus propios saberes teóricos, sus producciones y sus experiencias (Anijovich, 2009, citado por Beltramo, 2012).
- Al realizar la actividad, debe haber convencimiento de que es un proceso enriquecedor, de modo que se genere un compromiso auténtico de observar, escuchar, explicar, acordar, asumir el consenso y el disenso, y reconocer y acoger las emociones que el proceso pueda generar en la pareja.
- El respeto y empatía son fundamentales para expresar los comentarios: no se juzga a la persona; se analiza la actuación y se reflexiona sobre las razones subyacentes que la han generado. Es importante recordar que el actuar de las personas refleja sus concepciones, sus creencias, sus hábitos adquiridos y su propia historia personal. Ser consciente de este vínculo es un paso esencial para deconstruir y generar cambios: “cada miembro de la pareja pedagógica practicante es un ser cultural diferente, una frontera diferente que se encuentra para dialogar, reflexionar, analizar información, conocimientos, aprendizajes o experiencias” (Jaramillo y Orovio, 2020, p. 197).
- La reunión de retroalimentación debe tener tres partes principales (a continuación, presentamos un ejemplo de cómo puede ser esta organización). Es fundamental poner empeño en generar un clima de confianza y recordar que el propósito de este momento es acompañar al otro miembro de la pareja a reflexionar sobre su propia actuación; además, debe poder reconocer las causas de su forma de actuar, e identificar los cambios que considere necesarios. Para estimular el diálogo, resulta de gran utilidad llevar algunas ideas clave escritas y las preguntas formuladas durante la observación.

A continuación, presentamos un ejemplo de organización de la reunión de retroalimentación y modelos de preguntas para favorecer el diálogo reflexivo.

Tabla 1*Sugerencias para la sesión de retroalimentación*

Diálogo	¿Cómo lo haré?
De apertura	Se debe iniciar reconociendo los logros, aciertos o aspectos positivos identificados. Es pertinente enunciar primero los hechos.
De proceso	<p>La idea de esta parte es plantear preguntas que contribuyan a indagar, fundamentar, relacionar y analizar las decisiones tomadas durante la planificación y ejecución de la sesión. Algunas sugerencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué decidiste plantear esta actividad para lograr el propósito de la sesión? ¿De qué otra manera se pudo plantear la actividad? • ¿Las estrategias utilizadas responden a las características de tus estudiantes? ¿Generan su participación y diálogo? ¿Por qué? • ¿Consideras que fueron pertinentes los materiales utilizados? ¿Cambiarías algo? • ¿Te parece que la propuesta de evaluación es coherente con el propósito? ¿De qué otra manera plantearías la evaluación? • ¿Crees que las decisiones sobre el tiempo para cada momento fueron las adecuadas para lograr los aprendizajes de tus estudiantes?
De cierre	Se debe agradecer por el espacio de aprendizaje conjunto y deben comprometerse en llevar a cabo una acción concreta a corto plazo que tenga como meta mejorar su propio desempeño.

Al término del proceso, se puede autoevaluar el desempeño al aplicar este dispositivo. A modo de sugerencia, se plantea la siguiente lista de cotejo.

Tabla 2*Lista de cotejo para autoevaluación*

Como pareja pedagógica	Sí lo logré	Más o menos	No lo logré
Propicié un clima de confianza que facilitó el diálogo con mi pareja.			
Inicié el proceso reconociendo las fortalezas de mi pareja.			
Realicé preguntas que ayudaron a mi pareja a reflexionar sobre su práctica.			
Escuché sin juzgar o imponer mis ideas.			
Propicié que mi pareja identificara sus propios logros, fortalezas y aspectos a mejorar.			
Generé que mi pareja pedagógica propusiera acciones de mejora en su práctica pedagógica.			



3. LECTURAS SUGERIDAS

- Beltramo, L. (2012). ¿Cómo opera la pareja pedagógica como dispositivo de formación docente? *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 7, 255-266. <https://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/2922/16-31-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chisvert, M. J., Palomares, D. y Soto, M. D. (2018). Las metodologías narrativas como activadoras del pensamiento reflexivo. En M. Sabariego (Coord.), *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior* (pp. 28-33). *Cuadernos de docencia universitaria*, 35. ICE y Ediciones Octaedro. <https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2019/01/CDU-35.pdf>
- García, L. J. (2000). Autobiografía profesional una vía para la autoformación docente. *Revista Diálogo Educativo*, 1 (2), 1-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118252009>
- Rinland, C. (2018). Un estudio sobre la pareja pedagógica como dispositivo de formación docente inicial. Ponencia presentada en la XXVI Jornadas de Jóvenes Investigadores de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Universidad Nacional de Cuyo. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/12022/2-evaluacin-institucional-rinland-camila-uncuyo.doc.pdf
- Sanjurjo, L., Caporossi, A. y Placci, N. (2016, setiembre). La pareja pedagógica como dispositivo de evaluación en la formación docente universitaria. Ponencia presentada en las I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente, Universidad Nacional de Quilmes. <https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/764/C9.Sanjurjo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



4. REFERENCIAS

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2019). Documentos narrativos y práctica reflexiva en la formación de profesores. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 28, 37-58. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/download/1619/1411/>
- Barrera, D. M. (2020). La investigación narrativa del saber pedagógico: una perspectiva sociocultural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (35), 199-220. <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n35/2346-1829-clin-35-199.pdf>
- Beltramo, L. (2012). ¿Cómo opera la pareja pedagógica como dispositivo de formación docente? *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 7, 255-266. <https://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/2922/16-31-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bolívar A., Segovia D. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Ediciones La Muralla.
- Chisvert, M. J., Palomares, D. y Soto, M. D. (2018). Las metodologías narrativas como activadoras del pensamiento reflexivo. En M. Sabariego (Coord.), *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior* (pp. 28-33). *Cuadernos de docencia universitaria*, 35. ICE y Ediciones Octaedro. <https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2019/01/CDU-35.pdf>
- Duero, D. G. y Limón, G. (2007). Relato autobiográfico e identidad personal: un modelo de análisis narrativo. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 2 (2), 232-275. <http://www.aibr.org/antropologia/02v02/articulos/020202.pdf>
- García, L. J. (2000). Autobiografía profesional una vía para la autoformación docente. *Revista Diálogo Educativo*, 1 (2), 1-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118252009>
- Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63. https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2015.13.03/pdf



- Gutiérrez, M. (2010). Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal. *Educere*, (14), 361-370. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35617102011>
- Haas, V. y Reyes, P. (2021). La autobiografía como estrategia activadora de la reflexión docente: desafíos y oportunidades. *Zona Próxima*, 34, 49-77. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/download/12987/214421445241/214421455721>
- Jaramillo, J. y Orovio, J. (2020). La formación docente bajo la modalidad pareja pedagógica practicante en la Universidad Nacional de Educación. *Revista Cientific*, 5 (15), 191-208. http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/357/766
- Jiménez, S. y García, M. (2018). La experiencia del trabajo en pareja pedagógica entre docentes universitarios de diferentes disciplinas: un dispositivo para la reflexión de la propia praxis. Ponencia presentada en el Congreso O Envolvimento Estudantil na Educação Superior. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Madriz, G. (2004). ¿Quién eres?... ¿Quién soy? La autobiografía en el relato de lo vivido. A Parte Rei. *Revista de Filosofía*, 31, 1-8. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gladys31.pdf>
- Martínez, P. (2021). La escritura autobiográfica y la escritura de la historia. *Agenda Cultural Alma Máter*, (283). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/almamater/article/view/345179>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: reflexiones para el contexto peruano*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372172>
- Portal Educativo. (s. f.). ¿Qué es una línea de tiempo y cómo se organiza? *Portal Educativo*. <https://www.portaleducativo.net/quinto-basico/507/Que-es-una-linea-de-tiempo-como-se-organizan>
- Rinland, C. (2018). Un estudio sobre la pareja pedagógica como dispositivo de formación docente inicial. Ponencia presentada en la XXVI Jornadas

de Jóvenes Investigadores de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Universidad Nacional de Cuyo. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/12022/2-evaluacin-institucional-rinland-camila-uncuyo.doc.pdf

Rodríguez, E. y Grilli, J. (2013). La pareja pedagógica: una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor. *Páginas de Educación*, 6 (1), 61-81. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100004&lng=es&tlng=es

Rodríguez, F. (2000). El género autobiográfico y la construcción del sujeto autorreferencial. *Filología y Lingüística*, 26 (2), 9-24. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/download/4514/4331/>

Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis Educativa*, XVI (1), 22-32. <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153124649003.pdf>

Sanjurjo, L., Caporossi, A. y Placci, N. (2016, setiembre). La pareja pedagógica como dispositivo de evaluación en la formación docente universitaria. Ponencia presentada en las I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente, Universidad Nacional de Quilmes. <https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/764/C9.Sanjurjo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2013). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Ediciones Homo Sapiens.

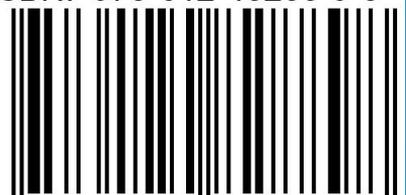
Suárez D. H. (2012). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (61), 11-22. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/12595>

Toro, L. M. (2019). Narrativas autobiográficas, una estrategia pedagógica para transformar el ser desde la escritura. *Ciencias Sociales y Educación*, 8 (16), 91-112. <https://doi.org/10.22395/csye.v8n16a6>

Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la Escuela Concepciones, políticas y experiencias* IIPÉ-UNESCO.

Vielma, J. O. (2021). El acto de escribir en la universidad. Una experiencia a partir de la autobiografía. *Álabe*, 24.

ISBN: 978-612-48288-9-8



9 786124 828898