

# 23

## CONCEPCIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LA ESCUELA NORMAL

### THEORETICAL AND METHODOLOGICAL CONCEPTION FOR THE TRAINING OF TEACHERS IN THE NORMAL SCHOOL

Nelson Ricardo Zambrano Martínez<sup>1</sup>

E-mail: [ricardozambranom@hotmail.com](mailto:ricardozambranom@hotmail.com).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6533-658X>

<sup>1</sup> Escuela Normal Superior de Pasto. Colombia.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Zambrano Martínez, N. R. (2019). Concepción teórica y metodológica para la formación de maestros en la escuela normal. *Revista Conrado*, 15(68), 154-159. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El presente artículo plantea una concepción de la formación de maestros en la escuela normal, que considera las particularidades que configuran el perfil profesional del maestro, e identifica las características necesarias para su desempeño profesional y los problemas y limitaciones actuales de la profesión, lo cual permite determinar las demandas al proceso de formación de maestros en la escuela normal.

#### Palabras clave:

Formación, formación de maestros, escuela normal, maestro.

#### ABSTRACT

The present article proposes a conception of the formation of teachers in the normal school, which considers the particularities that shape the professional profile of the teacher, and identifies the necessary characteristics for their professional performance and the current problems and limitations of the profession, which allows determine the demands to the process of teacher training in the normal school.

#### Keywords:

Formation, formation of teachers, normal school, teacher.

## INTRODUCCIÓN

El maestro a través de la historia, ocupa un papel importante en los sistemas educativos nacionales en el mundo, pues por su encargo pedagógico contribuyen al desarrollo social, ético y cultural de la comunidad en que se inserta, lo cual explica la prioridad que se le otorga a la formación de maestros en las escuelas normales en cada país (Salgado, 2014; Sandoval, 2016).

Las escuelas Normales tuvieron como antecedente el Instituto de los Hermanos Cristianos de París, fundado por San Juan Bautista de La Salle para formar maestros cristianos; Alemania por su parte, abrió a finales del siglo XVIII, los Seminarios de Maestros para preparar a sus educadores; mientras otros países de Europa lo hicieron desde comienzos del siglo XIX. Las escuelas Normales de Alemania, especialmente las prusianas, sirvieron de modelo para distintos lugares del planeta (Muñoz, 2018).

La concepción de la formación de maestros ha venido cambiando atendiendo a las demandas sociales de su momento histórico. Inicialmente las escuelas normales se enfocaron hacia la formación de maestros para la educación primaria, impulsando la visión de que el magisterio, más que una profesión encargada simplemente de enseñar a leer, a escribir, conocimientos básicos de matemáticas, las ciencias, las letras y algún oficio, debía preocuparse por formar ciudadanos (Salgado, 2014).

Posteriormente, en las reformas normalistas de la primera mitad de siglo XX, se privilegiaron la transformación en la formación del magisterio, el proceso de reforma de las escuelas normales fue posible por la apropiación progresiva de la pedagogía activa y los saberes modernos (Sáenz, 2015).

En la actualidad, hacer una aproximación a la concepción de la formación del maestro en la escuela normal, reviste importancia, en la medida que se fundamente en la unidad dialéctica entre la tradición pedagógica y las demandas de la sociedad contemporánea; ellas sirven de base para legitimar la impronta de los contextos en la responsabilidad que se le asignan a los directivos y profesores de la carrera de las instituciones formadoras de maestros normalistas, en la tarea de garantizar la calidad de sus graduados. En estos empeños las posiciones teóricas acerca de cómo lograrla son importantes para determinar la prioridad que se les otorgue a los elementos que conforman el perfil del graduado.

En este sentido cobra vigencia y se constituye en el objetivo del presente artículo, indagar sobre los referentes teóricos y metodológicos que permiten una aproximación a la concepción de la formación del maestro en la escuela

normal, identificando sus características, los problemas y demandas de la profesión y sus limitaciones actuales.

## DESARROLLO

A nivel internacional, la formación se concibe como un proceso social, cultural, de carácter continuo y permanente, que se constituye en base y consecuencia del desarrollo integral de la personalidad en la cual, la posición activa del sujeto en su aprendizaje desarrolla la capacidad transformadora (Sanz, et al., 2014).

De manera particular, a la formación de maestros como un tipo de proceso formativo, se le adjudica un papel esencial en el desarrollo personal y profesional del estudiante de la carrera docente para su futuro desempeño, sobre todo, como activo gestor de las transformaciones educativas que tiene lugar tanto en la escuela contemporánea, como en la sociedad para la que trabaja, pues su actividad profesional deberá orientarse a la concreción de objetivos y metas estatales en términos de políticas socioculturales y educativas (Mercado, 2010).

Esta consideración se respalda en la idea de que todo proceso de formación de maestros se reconoce como un ejercicio de constante aprendizaje humano y profesional, en el cual se da la adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades, valores y de otras formaciones psicológicas necesarias en el desempeño de la función profesional y social, sobre todo, al asumir la responsabilidad que cada maestro tiene con los estudiantes.

En este empeño el joven que decide iniciar los estudios como maestro, cuenta con sus potencialidades como ser humano, pero encontrará en el transcurso de la carrera las influencias necesarias que lo capaciten para transformarse a sí mismo e influir en los cambios que deben darse en su contexto de actuación al utilizar como recursos la reflexión crítica e intervención transformadora de su práctica docente (Marim, 2014).

Por tanto, los estudios profesionales se configuran como experiencias de aprendizaje del saber y saber hacer necesario para lograr estos propósitos los cuales se amplían y enriquecen a lo largo de la práctica profesional (Tardif, 2004), pero tienen en el periodo inicial de la formación del maestro, un momento decisivo para ajustar su actuación a la diversidad de personas, situaciones y relaciones que se establecen con las escuelas, convertidas en escenarios de entrenamiento práctico de la actividad pedagógica futura.

En este marco la idoneidad pedagógica y profesional que se le exige al maestro que egresa de sus estudios en las escuelas normales, cursa desde varias aristas: rigor

metódico, respeto a los saberes que debe impartir, reflexión crítica sobre la práctica, reconocimiento y asunción de la identidad cultural y profesional desde la que se expresa el papel de educador, no es solo enseñar contenidos, sino también enseñar a pensar y actuar (Freire, 1997).

Este maestro por desempeñarse en la educación básica deberá, además, desarrollar la capacidad de orientación para concretar los pilares de la educación del siglo XXI: la inclusión; la (co)responsabilidad educativa de la escuela, la familia y la comunidad, idea que le atribuye la función de mediador en los procesos de apropiación de la cultura, cualificado para comprender y responder a las necesidades educativas de los estudiantes (Hotulainen & Takala, 2014), la diversidad existente en el aula, la atención a las familias que requieren ser escuchadas, tenidas en cuenta, formar parte de los procesos de toma de decisiones que afectan a sus hijos e hijas, cooperación entre la escuela y la familia y proporcionar apoyo, orientaciones a las familias cuando lo necesitan (Villegas, et al., 2014).

Se confirma así, la amplia responsabilidad que se le otorga al proceso de formación inicial de maestros y la prioridad que debe tener su vínculo directo con la transformación de la práctica educativa; se han convertido en referente de las políticas de formación de maestros a lo largo del siglo XX y hasta la actualidad (Ávalos, 2011). En ella se postula y refrenda que el maestro normalista debe formarse en el ejercicio de sus funciones como docente, educador social y orientador educativo.

Las reflexiones teóricas y metodológicas que aportan a estas exigencias, han devenido en modelos de formación, que han transitado desde la crítica a la función de transmisor y de expositor de la herencia socio-cultural, de las normas de convivencia social, la conservación y reproducción del imaginario social instituido, a una nueva función de renovación y de participación en la elaboración de un nuevo tipo de maestro más centrado en la transformación socioeducativa como encargo principal (Montenegro & Zambrano, 2013). En estos modelos se toman las decisiones curriculares y de los procesos formativos. Por su orientación, los modelos actuales tienden a integrar de manera dialéctica las mejores cualidades de cada uno.

Así, en la América Latina, se aprecia una aproximación cada vez más notoria de los modelos técnicos - que enfatizan en la dimensión procedimental de los procesos de formación, con una perspectiva centrada en el control eficientista, con orientación conductista, asumiendo un papel reproductivo - a modelos críticos o socio críticos de formación, en los que la toma de decisiones se basa

en el contexto social en que se vive y se forma el estudiante mediante procesos que emergen en el desarrollo de la práctica educativa en las aulas, donde el trasfondo experiencial de conocimiento de los sujetos implicados en cada actividad de aprendizaje, interactúa de manera dinámica en la construcción de un conocimiento compartido que emerge de la propia práctica en la acción y genera impacto en el desarrollo científico tecnológico. Es desde estos referentes que se elabora la concepción del cambio en la formación del maestro de la escuela normal en su fase inicial.

De este modo en los decretos y normativas que acerca de la formación de maestros se expide en cada país (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2013), es posible apreciar que: a) los objetivos describen el propósito de lograr la necesaria preparación para que el futuro maestro egresado de la escuela normal pueda llevar a cabo una relación con los agentes educativos que intervienen en la vida de sus alumnos; b) los contenidos se orientan al dominio de las técnicas de diagnóstico, de identificación de problemas en un determinado campo, así como enfrentar de manera científica la dirección del aprendizaje desde las más altas exigencias de la didáctica, sobre todo, en lo que se refiere a la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje que le permite generar la participación activa y consciente de los estudiantes, evaluar las acciones de enseñanza-aprendizaje y los resultados; d) Los métodos a utilizar deberán ajustarse a la racionalidad epistemológica de las disciplinas, pero, sobre todo, deberán dirigirse a consolidar la ejercitación en la práctica y dominio del método de investigación educativa, por constituirse en un recurso de aprendizaje y del desempeño de los estudiante y futuros maestros; e) los medios integrarán las tecnologías, consolidarán el uso de los libros de texto, las multimedia y los demás recursos que ofrecen la internet, pero deberá dejar abierta las posibilidades para la contextualización creativa de aquellos medios que puedan favorecer el cumplimiento de los objetivos planteados, tales como cuadernos de ejercicios, guías metodológicas, manuales para la práctica, entre otras; f) las formas de organización por su carácter contextual deben ser diversas, pero, sobre todo, potenciarán las actividades grupales, que propicien el diálogo, la discusión, la reflexión crítica, la confrontación de teorías y prácticas; g) la evaluación adoptará metodologías multivariadas que combinan diferentes tipos de instrumentos y momentos.

Desde estas consideraciones generales, los programas de formación de maestros normalistas están convocados al mejoramiento, la innovación de prácticas y métodos pedagógicos de manera que se conviertan en un referente

para el ejercicio futuro de los estudiantes de la carrera, toda vez que se conciba que este proceso deberá asegurar la preparación necesaria para que los egresados asuman la responsabilidad permanente en la transformación de las instituciones y comunidades educativas.

Pese al abandono y la crítica a los enfoques con que una u otra nación o institución de formación de maestros, es coincidente que en las propuestas de innovación pedagógica curricular didáctica se reconozca la complejidad del trabajo docente y la necesidad de prepararlos para el desempeño de la investigación en la práctica. condición que lo convierte en un elemento clave de la transformación educativa y actor principal de la renovación de los modelos de enseñanza (Aguerrondo, 2004).

En las últimas décadas el currículo de las escuelas normales, han incorporado como posibilidades de incluir la experimentación pedagógica como contenidos de formación e identifican como necesidad establecer una estrecha relación entre investigación y enseñanza en razón a la relevancia que tiene situar en el aula y en la escuela a un maestro investigador capaz de comprobar las teorías educativas y transformar la práctica (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2013).

De este modo, el diseño y desarrollo de la formación de maestros normalistas superiores, toma en cuenta estas consideraciones y su especificidad se define al proclamar la organización de los programas en correspondencia con la estructura del sistema educativo, de manera que sea posible articular la unidad en la diversidad de perfiles; adjudicándosele un papel esencial a las influencias formativas que permitan el tratamiento de contenidos relacionados con el objeto de la profesión, los problemas profesionales y los modos de actuación, funciones y tareas que demandan de él, el conocimiento profundo de las disciplinas y los métodos para garantizar el éxito en su tarea formativa.

Luego, la conceptualización y la implementación de los planes en la formación inicial de maestros normalistas superiores dependerá del punto de vista que se asuma, las perspectivas, corrientes, modelos y elementos conceptuales lo cual implica diferentes modos de comprender el alcance de la formación inicial de estos profesionales.

En Iberoamérica la definición más común de la formación de maestros normalistas superiores, en su etapa inicial, parece asociarse al desarrollo de un determinado programa que se vinculan a las escuelas de magisterio, llamadas también escuela normales o de maestros normalistas superiores adscriptos o no a una Facultad de Pedagogía o Educación u otra institución dedicada a esta tarea en las universidades. Dichos programas colocan al participante

en contacto con teorizaciones y conceptualizaciones propias de la educación y de otros campos del saber que intervienen en ella y, aproximarse a través de la “práctica pedagógica” a una realidad laboral.

De manera general, este tipo de formación de los maestros, se concibe como el conjunto de actividades organizadas con el objetivo de proporcionar los conocimientos, destrezas y disposiciones necesarias para que puedan desempeñarse en la práctica de manera consciente, sobre todo, con respecto a las implicaciones que tienen las decisiones que han de tomarse en ella para llegar a cabo la transformación.

Su perfil de formación profesional y ocupacional se caracteriza por constituirse en un educador competente que se desempeña en el ciclo de Básica Primaria; el ejercicio de la práctica pedagógica; capacitado en investigación educativa, pedagogía, didáctica de las áreas del conocimiento; conocimientos, aptitudes y actitudes para la gestión directiva, académica, administrativa y de la comunidad y con una consciente ética y sensibilidad social; sujeto de derechos y con capacidad de empoderamiento para la construcción de mejores ambientes sociales; competente diseño e implementación de procesos evaluativos; capacitado para la continuidad de estudios y para su autoformación permanente.

El currículo se sustenta en los principios de la educación, la enseñanza, la pedagogía y la sociología; la metodología está orientada a la investigación en la práctica, la enseñanza problémica o problematizadora y trabajo cooperativo, que sustentan de manera explícita, a partir de las experiencias, saberes y aprendizajes individuales y previos a la construcción de un aprendizaje colectivo-cooperativo, que involucre los avances de la comunidad y sociedad. Esta formación se corresponde con el nivel terciario, y se desarrolla en cinco semestres, otorgando un título de Normalista Superior, que lo habilita para las funciones docentes en el ciclo de básica primaria.

Desde hace dos décadas, la formación inicial de maestros normalistas superiores, en América Latina se ha convertido en un aspecto clave en las reflexiones y propuestas que sustentan las reformas y de las estrategias destinadas a elevar la calidad educativa, pues en ellos se construye y sedimenta la educación básica de los niños y adolescentes y se gestan las condiciones para lograr su integración al contexto social. Se espera que los maestros normalistas superiores asuman su responsabilidad del progreso económico y científico-técnico de la sociedad, y en la preservación, consolidación y desarrollo de la cultura de la sociedad.

En relación a los informes de calidad educativa en los países latinoamericanos presentada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (2015) los problemas que presenta el aprendizaje, las relaciones de los agentes educativos y en la renovación pedagógica, se le adjudican a las limitaciones que presenta la formación de maestros y a la necesidad de fortalecimiento profesional de estos como actores principales del cambio (Vezub, 2007).

En general se promueve un movimiento constante hacia la profesionalización del cuerpo de maestros normalistas superiores que se inicien en la formación inicial en los que se deberá concretar la: actualización de contenidos; el vínculo con la práctica; superar fragmentación curricular (Aguerrondo 2004); disminuir la distancia entre el currículum de formación y las necesidades derivadas del ejercicio profesional y se acentuó la eliminación del divorcio entre teoría, práctica y realidad escolar (Vezub, 2007).

Sin embargo, las valoraciones y experiencias socializadas en eventos internacionales (8 Seminario Internacional Docencia Universitaria, 2016, XV Edición del evento Pedagogía, 2017) permiten confirmar que estas demandas, aun, están lejos de cumplirse.

Las prácticas de formación demuestran que es limitada la concreción y reflexión acerca del sentido de la práctica pedagógicas del estudiante de la carrera en los contextos sociales; no se logra ampliar las propuestas metodológicas que permitan la reconfiguración de la identidad de los maestros como investigadores desde la alta complejidad de su actividad profesional y la diversidad de contextos de trabajo. Asimismo, es limitado el tratamiento de las relaciones entre la reflexión empírica, la investigación, la intervención y socialización de las ideas que emergen de *la intersubjetividad socio-culturales* en que estos se forman (Montenegro & Zambrano, 2013).

Además, la referencia al desconocimiento de los profesores de las carreras acerca de las estrategias concretas de análisis y reflexión de la práctica, se manifiesta en que aún no se logra conectar el contenido de formación con los problemas sociales, culturales y las políticas del contexto con el conocimiento experto proveniente de la investigación educativa (Cochran & Lytle, 2003).

En correspondencia con este dilema, las comunidad académica y científica a nivel internacional (Tardif, 2004) coincide en que la investigación educativa y pedagógica cobra importancia en la formación de maestros normalistas superiores, porque es desde ella que se genera la disposición de indagación y la reflexión crítica del maestro en torno a su praxis, lo que supone considerar la adecuación de la práctica a la luz de la teoría y la teoría a la luz de la

práctica, con un sentido investigativo, hacia el avance de una ciencia educativa crítica (Carr, 1999) que permita el desarrollo del pensamiento, desde la elaboración de estructuras conceptuales derivadas de la experiencia, de la construcción, el afianzamiento del conocimiento y su uso eficiente en la práctica (Freire, 1997; Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Así, desde el perfil de egreso del maestro de la escuela normal, se le exige desarrollar habilidades de investigación educativa y pedagógica pues mediante ella podrá aprender a aprender y sobre todo contribuir al desarrollo y transformación socioeducativo en la medida que utilice la investigación para la identificación de sus propias representaciones sobre la práctica pedagógica, estimular el desarrollo de un pensamiento, lógico, crítico, reflexivo, y se comprometa con su función como maestro de la educación básica.

## CONCLUSIONES

Las Escuelas Normales Superiores requieren atender a un perfil de maestro investigador, mediador de la cultura, con idoneidad ética y pedagógica, lo cual le exige: rigor metodológico, respeto a los saberes de los educandos; reflexión crítica sobre la práctica; reconocimiento y asunción de la identidad cultural; enseñar contenidos, a pensar y actuar; capacidad de orientación; Inclusión y (co)responsabilidad educativa de la escuela, familia y comunidad.

Las limitaciones de la formación de maestros se reflejan en: la falta de conexión entre el contenido de formación con los problemas sociales, culturales y las políticas del contexto, como también, con el conocimiento experto proveniente de la investigación educativa; una limitada disposición de indagación y reflexión crítica del maestro en torno a su praxis; la reticencia en el uso eficiente del pensamiento en la práctica y en su renovación pedagógica; la Insuficiente delimitación de las habilidades de investigación educativa y la determinación de metodologías para su formación.

Se demanda de la formación de maestros: el vínculo con la práctica pedagógica con enfoque reflexivo e investigativo, eliminar el divorcio entre teoría y práctica, superar la fragmentación curricular y el uso de la investigación para la intervención transformadora de la práctica pedagógica.

La formación de habilidades de investigación es un elemento dinamizador de los programas de formación del maestro normalista superior, se considera oportuno reflexionar en los aspectos teóricos y metodológicos que sustentan este proceso en dos dimensiones curricular y didáctico.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2004). *Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente*. Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. Santiago de Chile: PREAL – CINDE.
- Ávalos, M. (2011). *La reflexión de la práctica docente y la intervención educativa como significantes vacíos en la Maestría en Educación Básica Interplanteles*. En discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político de discurso, coordinado por Rosa Nidia Buenfil Burgos y Zaira Navarrete Cazales. México: Plaza y Valdés.
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Cochran, M. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En, A., Lieberman y Miller (eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. (65-79). Barcelona: Octaedro.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: MEN.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Hotulainen, R., & Takala, M. (2014). *Parents' view on the success of integration of students with special education needs*. International Journal of Inclusive Education, 18(2), 140-154. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2012.759630>
- Marim, V. (2014). *Formação continuada do professor que ensina matemática nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo a partir da produção acadêmico-científica brasileira (2003 – 2007)*. (Tese Doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidad Católica de São Paulo.
- Mercado, R. (2010). *Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México*. Revista semestral de la Asociación Brasileira de Psicología Escolar y Educativa. 14(1), 149-157. Recuperado de [www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a16.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a16.pdf)
- Montenegro, M. & Zambrano, N. (2013). *Propuesta para la formación en investigación educativa del normalista superior, de la institución educativa Escuela Normal Superior San Carlos de la Unión – Nariño*. (Tesis en opción al título de Magister en Educación). Pasto: Universidad de Nariño.
- Muñoz, J. (2018). *La práctica pedagógica investigativa en las escuelas normales superiores del norte del Departamento de Nariño*. (Tesis de doctorado en Ciencias de la educación). Pasto: Universidad de Nariño.
- Organización de Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <http://www.un.org/es/commun/docs/?symbol=A/69/L.85>
- Sáenz, J. (2015). Reformas normalistas de la primera mitad de siglo (1903-1946). *Revista Educación y Pedagogía*, 7 (14-15), pp.154-169.
- Salgado, R. (2014). *La formación docente en la región: de las normales a las universidades*. Recuperado de [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjqmv2Q4XhAhVKq1kKHATbBnwQFJAegQIBRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Fdocentes%2Farticulos%2Fformacion\\_docente\\_region\\_normales\\_universidades.pdf&usq=AOvVaw3iNdlk40BywISVJC-1Rrg](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjqmv2Q4XhAhVKq1kKHATbBnwQFJAegQIBRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Fdocentes%2Farticulos%2Fformacion_docente_region_normales_universidades.pdf&usq=AOvVaw3iNdlk40BywISVJC-1Rrg)
- Sandoval, E. (2016). *Políticas de formación de maestros. La reconfiguración de la profesión docente*. *Nodos y Nudos*, 4 (40), 15-24. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/download/5241/4007/>
- Sanz, T. y otros (2014). *La formación universitaria: reflexiones sobre categorías pedagógicas*. 9no Congreso Internacional de Educación Superior. ISBN 978-959-16-2255-6. La Habana: MES.
- Tardif, M., (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Vezub, L. (2007). *La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado, 11(1). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Villegas, M., Simón, C., & Echeita, G. (2014). *La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con trastornos del espectro autista en una muestra chilena*. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 63-82. Recuperado de <https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/92>