



VOL. 23, Nº 4 (OCTUBRE-DICIEMBRE, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

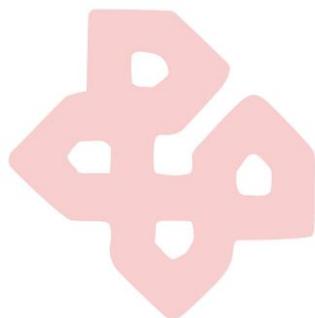
DOI: 10.30827/profesorado.v23i4.11510

Fecha de recepción: 18/11/2018

Fecha de aceptación: 11/12/2019

SOBRE LOS SENTIDOS Y LUGARES DEL APRENDER EN LA VIDA DE LOS DOCENTES Y SUS CONSECUENCIAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

About the Senses and Places of Learning in the Teachers' Lives and Their Implications for Teacher Education



Fernando Hernández-Hernández y Juana M. Sancho-Gil

Universidad de Barcelona

E-mail: fdohernandez@ub.edu; jmsancho@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0375-1830>

<https://orcid.org/0000-0002-2941-5619>

Resumen

El contenido de este artículo se basa en una investigación cuya finalidad era explorar cómo el profesorado de secundaria aprende a lo largo, ancho y profundo de la vida. La utilización de métodos visuales (cartografías), las narrativas de los 28 participantes en la investigación, la documentación visual de los procesos y las notas de campo, nos permitieron profundizar en sus lugares de aprendizaje, sus movimientos entre el dentro y el fuera de la institución y el sentido que le dan al aprender. El trabajo de campo se centró en dos talleres con los grupos de docentes (11, 8, 7 y 3) y el diálogo continuado con ellos. De las evidencias obtenidas, se han seleccionado aquellas en las que el profesorado hace referencia a las relaciones pedagógicas y los entornos de formación a los que se vinculan sus aprendizajes. De su ordenación y del diálogo interpretativo realizado se deriva que aprender es para los docentes una experiencia atravesada por los afectos. Afectos que se entrelazan en las relaciones con antiguos profesores, familiares, alumnado, colegas y aquellos con quienes se encuentran en entornos no formales. En estas experiencias se tejen saberes no necesariamente académicos, que terminan confluyendo en la práctica profesional y en la vida del profesorado fuera

de los centros educativos. Esta consideración amplia y compleja del aprender conduce a una serie de consideraciones que pueden contribuir a plantear la formación inicial y permanente del profesorado como una trama de procesos que están en constante devenir.

Palabras clave: *proceso de aprendizaje, cartografía, aprendizaje incidental, investigación educativa, formación profesores*

Abstract

The content of this paper is based on a research project aimed at exploring how secondary school teachers learn across the length, breadth and depth of life. The use of visual methods (cartographies), the narratives of the 28 participants in the research, the visual documentation of the processes and the field notes, allowed us to deepen in their learning places, their movements between inside and outside the institution and the meaning they give to learning. The fieldwork focused on two workshops with the groups of teachers (11, 8, 7 and 3) and continued by dialoguing with them. From the interpretative dialogue carried out emerges that learning is for teachers an experience crossed by the affections. Affects that are intertwined into relationships with former teachers, family members, students, colleagues and those with whom they find themselves in non-formal environments. These experiences weave together knowledge that is not necessarily academic, which ends up converging in professional practice and in teachers' life outside schools. This broad and complex consideration of teachers' learning leads to a series of findings that may contribute to raising teacher initial and in-service education as a network of processes that are constantly evolving.

Key words: learning process, cartography, concomitant learning, educational research, teacher education

1. Introducción y marco teórico. Fundamentar una investigación sobre cómo aprende el profesorado

En una sociedad digital altamente conectada, el aprendizaje no sólo tiene lugar a lo largo y ancho de la vida, sino a través de fronteras, tiempos y espacios (Erstad et al., 2016; Erstad y Sefton-Green, 2012; Livingstone y Sefton-Green, 2016). De aquí la imposibilidad de restringir el aprendizaje a entornos formales autónomos y cerrados. La conciencia de esta realidad nos ha llevado a plantear una investigación para comprender cómo el profesorado -de educación infantil y primaria en el País Vasco y de educación secundaria en Cataluña - aprende en un mundo complejo, cambiante y digital. Consideramos que éste es un desafío que es necesario asumir para responder a los retos que han de afrontar la formación docente (inicial y permanente) si se pretende que el profesorado esté en disposición de dialogar con los cambios y permanencias de las experiencias, conocimientos y saberes que circulan en las sociedades contemporáneas. Con este propósito nos planteamos explorar cómo el profesorado aprende basándonos en evidencias obtenidas a partir de reconstruir, mediante cartografías y conversaciones en torno a ellas, sus trayectorias de aprendizaje.

La pregunta inicial para esta investigación, ya estaba reflejada en un artículo de Darling-Hammond y Richardson (2009) en el que planteaban que para diseñar

experiencias de desarrollo profesional para docentes es fundamental tener en cuenta cómo éstos aprenden. Esto nos llevó a realizar una exhaustiva revisión sobre las investigaciones realizadas en torno a cómo aprenden los docentes (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, en prensa). En esta revisión se apreció que la perspectiva del aprendizaje de los docentes predominante era la que se derivaba de las dimensiones del modelo de conocimiento profesional de Shulman y Shulman (2004) - *Pedagogical Content Knowledge* PCK-, que incluye el contenido disciplinar, el didáctico, el pedagógico-práctico y el contextual, junto con las competencias transversales para el profesorado experimentado. Enfoque que Mishra y Koehler (2006) ampliaron para incorporar el conocimiento sobre la tecnología digital, dando lugar al enfoque de *Technological Pedagogical Content Knowledge* -TPACK. Este punto de partida señalaba lo que los docentes tenían que aprender para construir un conocimiento profesional, pero no aportaba respuestas a cómo aprenden los docentes.

En esta revisión resultó revelador el artículo de Opfer y Pedder (2011) que planteaba que, para comprender cómo se configura el aprendizaje docente, es necesario situarlo en la relación de cuatro subsistemas: el propio docente, la institución, la actividad de aprendizaje y las experiencias de aprendizaje fuera de su práctica profesional. Siendo este último subsistema, señalan los autores, el menos estudiado. De este artículo se podía extraer que, para investigar sobre el aprendizaje de los docentes resulta conveniente:

- Mantener y desplegar una conceptualización compleja del problema de estudio -el aprendizaje del profesorado.
- Considerar el aprendizaje de los docentes de forma holística y en sistemas complejos de manera que se vaya más allá de su explicación mediante causalidades simples.
- Abordar el aprendizaje de los docentes en contextos de aula y de centro, en grupos de intercambio,... más que en situaciones de formación planificadas por otros.
- Tener en cuenta los contextos y experiencias sociales y culturales en los que tiene lugar el aprendizaje de los docentes.
- Considerar el referente del cambio (el aprendizaje relacionado con el cambio) desde la relación no lineal entre creencias, prácticas y transformaciones en los docentes. Lo que lleva a no perder de vista que el aprendizaje es cíclico y no lineal.

Esta contribución, que contiene indudables resonancias para la formación inicial y permanente y la aportación de Bolívar (2017), fue clave para la investigación de la que aquí se da cuenta. No solo porque apuntaban que si se quería comprender cómo los docentes aprenden era necesario servirse de una noción ampliada de aprendizaje, sino porque también reclamaban considerar el aprender docente desde una posición sistemática y relacional.

Estas dos consideraciones confluyeron en la perspectiva de las ‘learning lives’ (trayectorias de aprendizaje) de Biesta, Field, Hodgkinson, Macleod y Goodson, (2011) que se funda en el carácter contextual del aprendizaje. Este enfoque ha contribuido a desvelar que aprendizaje docente no puede desvincularse del conocimiento de sí mismo (self), de sus experiencias biográficas, culturales, sociales, tecnológicas y afectivas. Además, esta perspectiva considera que los seres humanos no solo aprenden a lo largo de la vida (*life-long learning*) (Schuetze y Slowey, 2012), sino también a lo ancho y lo profundo de la vida (*life-wide and life-deep learning*) (Banks et al., 2007). Este último es un concepto que subyace a la experiencia global del aprender, y que es necesario tener en cuenta si se pretende abordar el aprendizaje de los docentes dentro y fuera de los marcos profesionales de la enseñanza.

A todo lo anterior hay que unir las aportaciones de Atkinson (2011) quien considera que aprender tiene que ver con lo que afecta al sujeto y, por ello, le lleva a cambiar la mirada sobre sí mismo, los otros y el mundo. Desde este planteamiento, el aprender real (*real learning*) se configura como parte de un evento (*event*) que transforma al aprendiz.

La propuesta de Atkinson lleva a considerar que aprender es, por encima de todo, una cuestión de relaciones, donde lo importante no son los ‘resultados’ del aprendizaje sino los encuentros que posibilitan y las consecuencias que tienen en las subjetividades y los saberes de los aprendices. De estas experiencias no se esperan trayectos y respuestas homogéneas, sino una diversidad de recorridos que, al cruzarse en los modos de compartir (orales, visuales, performativos, aurales) expanden los sentidos de ser de quienes se colocan en disposición de aprender desde la curiosidad, la búsqueda y la indagación (Anguita, Hernández-Hernández y López Ruiz, 2018).

Tener en cuenta este enfoque implica asumir que el aprender, en este caso de los docentes, no es sólo un proceso cognitivo, sino performativo, experiencial y afectivo. Esto supone ir más allá de la idea de que el conocimiento sobre cómo aprenden los docentes ‘está ahí fuera’ para ser atrapado en el proceso de una investigación. Lo que deriva en que el conocimiento sea permanentemente nuevo, pues está para ser pensado y no reproducido.

2. Metodología. Las cartografías como territorios para dar cuenta de las trayectorias de aprendizaje

En coherencia con este planteamiento llegamos a las cartografías porque, con los antecedentes señalados en el apartado anterior, no podíamos acercarnos a los docentes y preguntarles “¿cómo aprendes dentro y fuera de la Escuela?”. Ésta no es solo una pregunta de difícil respuesta por su implícitos, sino que puede incomodar, porque parece una forma de examinar a nuestro interlocutor. De aquí que buscásemos utilizar métodos inventivos (Lury y Wakeford, 2012) que posibilitasen vincular conceptos abstractos (Mason, 2002) con los relatos de la experiencia de aprender. Por este motivo, y para poder facilitar un espacio de encuentro, invitamos a los docentes

a cartografiar sus trayectorias de aprendizaje, tratando de desplazar la urgencia de una respuesta y abriendo la posibilidad de reconfigurar visual y oralmente sus trayectorias de aprendizaje. Este fue el sentido ético-estratégico que nos llevó a las cartografías.

Pero también hubo un sentido onto-epistémico y metodológico que nos llevó a considerar la cartografía como una herramienta epistémica (vinculada a modos de conocer) y una estrategia de investigación rizomática (que puede desenvolverse en diferentes direcciones). Estos dos aspectos confluyen en la consideración de las cartografías en ciencias sociales y en la investigación educativa (McKinnon, 2011; Paulston y Liebman, 1994; Ruitenberg, 2007; Ulmer y Koro-Ljungberg, 2015) que trasciende una función de representación geográfica y/o física. Desde estas referencias, las cartografías se conectan tanto con la representación de territorios físicos, mentales y emocionales, como con la exploración de temas sociales y políticos; y con experiencias de cuerpo y vida, con el mapeo de lo intangible y la generación de conceptos.

De esta manera, las cartografías no son sólo un método visual de evocación, sino un espacio de enredo, un acontecimiento, en el que todas estas sustancias - cuerpos y cosas, textos y situaciones, afectos e intensidades, movimientos y encrucijadas, ideas y formas de hacer- permanecen reunidas, dentro de una ontología procesual, relacional y performativa del devenir (Atkinson, 2012).

Ulmer y Koro (2015, p. 138) consideran la cartografía más allá de “una reflexión sistemática y semiobjetiva de un análisis textual”, siendo más bien “una inversión de la metáfora del mapa clásico donde se enfatiza el espacio experiencial, subjetivo y la naturaleza cognitiva de la cartografía y la lectura” (Mitchell. 2008, p. 3). Esto significa que las cartografías promueven interacciones e interrelaciones al generar espacios inciertos donde la escritura y la lectura se articulan visualmente en continuo cambio, cuestionando los discursos educativos de prácticas estructuradas. En este sentido, las cartografías no son una fórmula de navegación prescriptiva, sino un proceso dinámico y fluido de exploración y experimentación que trabaja contra la dictadura cultural y lingüística de las narrativas. Así, una cartografía puede representar un solo momento en el tiempo o muchos de ellos. Puede referirse y conectar diferentes lugares o simplemente establecer múltiples conexiones alrededor de un espacio en particular. Esto se debe a que una cartografía puede ser bidimensional o tridimensional, pero nunca lineal.

2.1. El encuentro con los docentes

Con este bagaje realizamos un estudio piloto con dos docentes de secundaria que nos anticipó tanto las dificultades como las posibilidades, además de la abertura de lo que nos íbamos a encontrar. Con esta base conectamos con tres profesoras, con las que habíamos tenido contactos previos, a las que les propusimos participar en el estudio. Pero su respuesta introdujo lo imprevisto en la investigación: “¿por qué en lugar de hacerlo de manera individual no venís a nuestro instituto y lo hacemos con todos los docentes que quieran participar?”. Esta situación nos llevó a configurar la

muestra mediante el método de referencia en cadena [chain referral] (Penrod, Preston, Cain y Starks, 2003).

Después de pensar cómo encarar la nueva situación, escribimos a todos participantes dándoles las gracias y avanzándoles lo que podíamos hacer juntos. Les remitimos un acuerdo ético en el que hacíamos un resumen del proyecto, explicitando lo que esperábamos y lo que les ofrecíamos. También les enviamos los dos ejemplos de cartografía que habían realizado un profesor y una profesora durante lo que habíamos considerado como un estudio ‘piloto’ para la investigación.

Tabla 1.
Características de la muestra y de las evidencias.

Institutos	Número de docentes	Número de cartografías	Número de vídeos
1	11	10	10
2	8	8	8
3	7	7	7
Grupo	3	3	3
Total	29	28	28

A los centros fuimos en dos ocasiones. En el primer encuentro, después de realizar las presentaciones de nosotros y ellos, y de preguntar por su motivación para participar en la investigación, cada docente escogió un lugar (figura 1) donde realizar su cartografía en compañía de un investigador.

Figura 1.
Docentes realizando sus cartografías.



La idea de acompañamiento suponía no interferir en el proceso cartográfico, pero sí hacer sugerencias indirectas si se planteaban dudas. Cuando cada docente terminaba su cartografía (ver figura 2) pasaba a otro lugar donde frente a su cartografía realizaba un relato del recorrido, las decisiones tomadas y el significado que había tenido la experiencia. Esta presentación era recogida en vídeo para luego transcribir el relato y ponerlo en paralelo con la cartografía para su análisis.

3. Análisis y resultados. Qué permiten pensar las relaciones cartográficas sobre la formación del profesorado

Para llevar a cabo nuestra aproximación a lo que aportan los ‘encuentros cartográficos’ sobre el papel de las diferentes experiencias de formación profesional en la trayectoria de los docentes, hemos realizado una selección de sus manifestaciones en las que hacían referencia a la formación. El procedimiento que hemos seguido ha sido partir de la presentación que los docentes hacen de lo que les ha permitido pensar la realización de las cartografías, prestando atención a la capacidad evocativa (Hernández-Hernández, 2008) del relato que realiza cada uno ellos. El sentido evocativo se refiere a la resonancia que los textos tienen en los lectores y que les permite llenar los vacíos de los mismos. Además de establecer relaciones con otras investigaciones y lecturas sobre esta cuestión. Todo ello, con la finalidad de explorar “las sensaciones, intensidades y texturas” (Coleman y Ringrose, 2014, p. 4) a través de las cuales se experimenta el aprendizaje y para comprender la multiplicidad de los mundos de aprendizaje de los docentes y las cuestiones que plantean las cartografías, no como métodos que ‘captan’ estas realidades, sino que las convierten en realidad.

Hemos explorado los 28 relatos recogidos poniendo el foco en aquellas frases que se relacionaban con la formación docente desde una perspectiva expandida y que se focalizan no solo en los aprendizajes académicos. Estas frases fueron colocadas en una tabla, en la que se anotaba la temática, en relación al aprender de los docentes y de la que emergieron los siguientes ejes: la formación inicial, la formación continuada, el aprendizaje en el lugar de trabajo, experiencias no formales y la reflexión sobre el propio aprendizaje.

3.1. El lugar de la formación inicial

El profesorado de secundaria que participa en la investigación menciona con frecuencia, como punto de partida de sus relatos, la formación académica en la universidad. Al tiempo que omite cualquier referencia a la formación específica como docente. Para la mayoría esta formación fue el Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) que durante lustros fue el lugar obligatorio de formación para quienes, después de una licenciatura, querían ser docentes. En Hernández y Sancho (1993) y Hernández-Hernández (2014) e Imbernón (2019) se puede encontrar un análisis de las características, carencias y alternativas a este enfoque de formación de docentes de secundaria. No es de extrañar, por tanto, que las referencias a la formación inicial se vinculen con la formación académica y se configure como una amalgama de referentes teóricos que quedan en suspenso y cobran sentido cuando se vinculan con la práctica profesional.

Pero antes de señalar los sentidos de ‘quedar en suspenso’, podemos ver dos puntos extremos de la relación de los docentes con su formación académica. La de Sarai, que sigue unos estudios en los que no encaja, no por su falta de interés, sino por el enfoque de los mismos.

La inicial para mí ha sido bastante catastrófica. Yo, con mi tipo de inteligencia lo pasé muy mal, aunque no suspendiera, pero lo pasé muy mal. Notas que tú eres inteligente y en cambio tú dedícate a hacer bellas artes (Sarai).

Y Dolors, para quien la estancia en la Universidad, le dio la oportunidad de sentirse a gusto aprendiendo algo que le atraía por su novedad, pero también le permitió encontrar un método de aprender que se articula en la relación con los otros.

La universidad a mí me encantó. Será muy tradicional, pero yo me divertí mucho en la Universidad. Encontré cosas que me divertía aprender. Aprendí un método y me apasioné con la cuántica. Soy un poco “rarita” qué le vamos a hacer. Me divertí pensando, no intentando pensar en los demás, sino, pensando con los otros. Él pensaba, yo también, y esta parte aún me encanta (Dolors).

Sin embargo, para la mayoría, aunque la formación académica no se conecta con la docencia, cuando llega al centro y al aula, encuentra vías para recurrir a ella y proyectarla en el quehacer diario. Este es el sentido de ‘quedar en suspenso’ al que nos referimos más arriba y se refleja en las manifestaciones de Teresa y Aída. Para ellas su formación inicial en Psicología adquiere relevancia cuando se encuentran trabajando en la enseñanza secundaria. Lo que las lleva a reorientar y completar su formación inicial.

Mi formación académica ha quedado un poco desdibujada. He puesto la Psicología que es mi pasión, que fue la primera carrera que yo hice, porque en realidad yo quería ser psicóloga clínica y la formación que hice fue de clínica dinámica, hasta que empecé a trabajar en la enseñanza ahí descubrí la parte educativa e hice Pedagogía (Teresa).

Mi formación académica está aquí, está en la base y es así porque he estudiado psicología. (Lo que me ha permitido) reflexionar mucho sobre ¿cómo aprendo? ¿cómo pensamos? ¿los aprendizajes automáticos? ¿inconscientes o conscientes? (Aída).

Cuando la formación inicial es débil, el profesorado participante en la investigación, acude a las experiencias que ha tenido con docentes durante la escolarización y la universidad. Reflejando así lo que señalaban Lortie (1975) y Knowles (2004) al referirse a que el trabajo en la docencia no es del todo desconocido para el profesorado novel, ya que se ha desenvuelto en el aula desde su etapa de estudiante. Lo que le hace conocer los procesos y las reglas de trabajo a través de la interacción con sus docentes tanto en la escuela como en la universidad (Sánchez y Huchim, 2015). Esta relación es la que se refleja en las manifestaciones de Lluç, Carmina y Elena.

De algunos profesores he cogido cosas buenas, de otras cosas malas. Todas me han servido y forman lo que soy yo ahora mismo. Quedarme con las cosas buenas, en vez de las cosas malas (me ayuda) a mejorar y a ser un profesor que tenga cosas que aportar a los alumnos (Lluç).

En el centro (de la cartografía) también he puesto a [...], un profesor de filosofía que tuve en secundaria, que marcó brutalmente mi vida y mi trayectoria profesional. Sus clases eran en círculo y los textos creaban la materia prima, el eje central de sus clases. Nadie era más importante que nadie. Todos estábamos sentados en el círculo y todas las aportaciones eran vitales a la hora de entender el texto y dar como un *feedback* (Carmina).

Los profesores que yo he tenido a lo largo de mi vida, los que tuve en el colegio, en el instituto, en la universidad, estos fueron los que me formaron como persona y también como profesora y (me permitieron) llegar a tener los conocimientos que tengo ahora en mí, en mi profesión: yo soy licenciada en química (Elena).

Estas tres aportaciones, miradas con detalle, permiten apuntar que la formación inicial expandida constituye para los docentes de secundaria una oportunidad para tomar decisiones, en el sentido de discernir entre aquello que se considera como aprovechable o no para la profesión (Lluc); encontrar referentes de docentes que por su modo de hacer generan una influencia que transmite valores y experiencias que se incorporan a la hora de perfilar un sentido de ser docente (Carmina); y emerge una idea, que está presente en casi todos los docentes, que es la intra-acción (Barad, 2012) (neologismo que se diferencia de la interacción por primar la relación en lugar de la naturaleza de los elementos en dicha relación) entre lo biográfico y lo profesional (Elena), lo que a la postre articula el aprendizaje docente. Algo que tiene indudables consecuencias para la formación del profesorado (Hernández-Hernández, 2014).

3.2. La formación continuada: la importancia de la relación entre iguales

Aunque se ha de considerar como parte del devenir en el que se inscribe la vida de los docentes, la formación continuada se articula en relación con las trayectorias profesionales, con la inserción en la práctica de la vida del centro y del aula. El relato de Montse nos muestra este puente con entre la formación inicial y la continuada. Los estudios en la universidad aparecen como un tránsito para la formación profesional. En ocasiones a partir de la relación iguales.

Yo estudié en la Universidad de Barcelona. Aquí he puesto que mi vinculación con la didáctica tiene relación con la Universidad Autónoma de Barcelona, con el grupo X. Eso ha influido en mi manera de dar clases, en la metodología y después también, se ha ido retornado, retroalimentando (Montse).

En otras, como una manera de superar la frustración generada por la formación académica:

Mi formación continua ha sido fantástica. Desde que salí de la carrera tenía muy claro lo que quería enseñar, y justamente porque me había pasado esto (la incomodidad con la formación recibida). Me gustaba mucho el arte, me gusta y disfruto mucho enseñando este medio de comunicación. Entonces decidí que tenía que enseñar, tenía que enseñar arte, pintura, pintar y dibujar, para que los niños y niñas pudieran expresarse (Sarai).

Lo que caracteriza a la formación continuada del profesorado de secundaria es que no pasa, necesariamente, por las actividades que organizan los centros de profesores u otras entidades. En algunos casos, la formación vuelve a la Universidad para encontrar otro lugar, en el que se le reconoce como portador de saberes, en un sentido diferente al que lo pudo ser la licenciatura.

He hecho un máster en investigación e investigo sobre lo que hago en mis clases y eso me ha llevado a formar parte de un grupo de profesores de secundaria que nos reunimos una vez al mes para intercambiar experiencias y a veces invitamos a un experto (...) (Montse).

Unos saberes no solo asociados a una actualización de referentes, sino a la participación en una relación reflexiva, como en el caso de Montse, vinculada con la práctica docente. Formarse en investigación supone abordar la práctica como un espacio de reflexión a partir de compartir y analizar experiencias docentes. De esta manera la formación continuada, se relaciona con procesos colectivos de indagación (Durán, 2019), que pueden ayudar a afrontar situaciones problemáticas de la práctica y, a partir de ello, promover cambios en los diferentes contextos educativos (Montero, 2011).

3.3. El aprendizaje en el lugar de trabajo

Si bien la formación continuada tiene relevancia para los docentes, donde se articulan algunas de sus principales experiencias de formación es en los propios centros educativos. Estas experiencias ponen en cuestión el individualismo que con frecuencia atraviesa al profesorado de secundaria y le abre a la escucha y la colaboración de sus colegas (Williams, Prestage, y Bedward, 2001).

Los compañeros de trabajo, que en estos momentos son mi gran fuente de aprendizaje, la interacción constante que tenemos es de la que más aprendo. (...) Todo lo que aprendo con mis compañeros lo llevo directamente al aula y aquello que pasa en el aula lo llevo a mis compañeros y es una retroalimentación (Teresa).

Que los docentes trabajen juntos y aprendan unos de otros es esencial para desarrollar y mejorar prácticas que respondan a los retos actuales de la Escuela (Hargreaves y Fink, 2006). Pero también lo es el alumnado, quien, a partir de los desafíos que plantea en la actividad docente, contribuye a expandir lo aprendido en la formación académica y en otros ámbitos de formación

También pongo en una raíz a los alumnos, porque yo también me nutro de ellos y con ellos. Me ayudan a mejorar. Porque las generaciones vamos cambiando conforme van pasando los años y nosotros nos hemos de adaptar, porque nos han dado una educación y forma de enseñar. Después eso va cambiando porque la sociedad va cambiando (Lluc).

Los alumnos, también son muy importantes en mí, como profesora me hacen ser muy rica, gracias a todas sus dudas e inquietudes a mí me hacen estudiar, ya que estoy empezando. Ellos me sugieren. Siempre me están preguntando cosas, que la mayoría no sé y eso me hace formarme y que siempre esté creciendo, innovando. No sé, pensando en nuevos métodos de enseñanza y esto me hace crecer mucho como persona, a nivel personal, a través de sus vidas (Elena).

El papel de los alumnos en el aprendizaje docente aporta en estos testimonios dos dimensiones a tener en cuenta. Por una parte, en el caso de Lluc, le ofrecen la oportunidad de tener una experiencia actualizado del entorno. En este sentido, los modos en los que los jóvenes se relacionan con el mundo se sitúan en un contexto social, político, económico y tecnológico VICA (volátil, incierto, complejo y ambiguo)

(Lemoine, Hackett, y Richardson, 2017) al que el profesorado ha de prestar atención si pretende conectar con sus modos de aprender. Mientras que la reflexión de Elena nos sitúa en el carácter contextual del aprendizaje (Phillips, 2014) y la importancia de activar la escucha en las relaciones pedagógicas.

3.4. Experiencias no formales que se proyectan en la práctica docente

En los relatos de los docentes vinculados a las cartografías, aparecen referencias a situaciones concretas, a experiencias que se relacionan con los intereses y trayectos personales, pero que revierten, deshaciendo la relación entre lo público y lo privado, en la vida del aula. En el caso de Montse, sus procesos de escritura le posibilitan un ejercicio de reflexión sobre la práctica, que vuelve al aula como estrategia de aprendizaje a favorecer en los estudiantes

Cuando yo me obligo a mí misma a escribir lo que hacemos o en el grupo que tenemos de didáctica de profesores que hacemos intercambio, montamos una jornada para presentar los trabajos que hacemos o preparamos alguna ponencia en alguna jornada para explicar lo que hacemos y es un esfuerzo muy grande. Pero, a la vez, una forma de aprender, porque obliga a comunicar a los demás y a plantear y a explicarte. Yo eso lo he integrado en las clases y de todos los trabajos que hacemos en el aula siempre les obligamos a que pongan por escrito lo que han hecho (Montse).

Algo similar le sucede con las experiencias en el campo amplio de la cultura. Lo que se experimenta desde el interés personal se proyecta en la vida del aula y las relaciones con los estudiantes. Este aspecto es relevante, porque pone de manifiesto el tránsito entre el dentro y el fuera de los centros, como un factor de implicación de los docentes.

Yo disfruto y me enriquece muchísimo todo el mundo cultural y lo he puesto por aquí, los museos y las películas, el teatro, la música, los conciertos, intento que los alumnos vean que ellos también pueden disfrutar de eso, aunque suspendan, si puedo traer a gente al instituto la traigo (Montse).

En la mayoría de los docentes aparecen las relaciones familiares, tanto en la infancia, como ahora en un entorno de relaciones en el que los hijos tienen un papel relevante, como un foco de aprendizaje que se proyecta en la vida profesional.

Unas influencias del día a día, como puede ser con mi familia, que es una de las influencias más importantes, que me influyen en mi trabajo, en mis estudios y que, a su vez, mi trabajo también influye en mi familia, en la relación que yo tengo con mi hijo (Teresa).

Todo lo anterior lleva a considerar el aprendizaje de los docentes y su formación dentro de una trama en la que la biografía, los referentes de diferente índole y la práctica se articulan, a veces de manera explícita y otras difuminada en experiencias concretas (Korthagen, 2010). Además de tener en cuenta “el desarrollo profesional desde una perspectiva multidimensional, como una interacción dinámica entre las diferentes etapas del profesorado en las que caben sus experiencias biográficas,

factores ambientales, carrera profesional, vida y fases de aprendizaje a lo largo de la vida” (Day, 1998, p. 33).

3.5. La reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje

Donald Schön (1992) consideraba la profesión docente como una actividad reflexiva y artística en la que, en todo caso, se incluyen algunas aplicaciones técnicas. Schön estudió el sentido de la reflexión en la acción, entendiéndola como un proceso que constituye la condición previa necesaria para comprender la actividad eficaz del docente ante problemáticas singulares. Este proceso reflexivo puede servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional ha de poner sus recursos intelectuales al servicio de la situación. De tal manera que, a través de un proceso - que llega a devenir semiautomático - de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del aula de forma eficaz. Esta idea de la reflexión en y sobre la práctica aparece de forma continuada en las aportaciones de los docentes. Teresa lo hace para abrirse desde la reflexión, para entrar en relación con los aprendices y para afrontar situaciones dilemáticas en su trabajo.

Como experiencia de formación me doy cuenta de cómo es importante reflexionar sobre el propio proceso, de cómo la manera en cómo aprendo, también influye en la manera en que aprenden. Me da pistas de cómo aprenden los otros y sobre todo eso me ayuda a reflexionar en momento que estás muy atascado, reflexionar, ver si funciona, de hacer, a veces de desánimo (Teresa).

Montse lo vincula a la conciencia de aprendizaje que tiene lugar en la trama de relaciones de las que forma parte y que se proyecta en otros modos de pensar y de hacer.

Había una pregunta (en la conversación en torno a las cartografías) que decía ¿cómo aprendes tú mejor?, Yo pienso que aprendo cuando estoy a gusto, cuando disfruto, cuando estoy con amigos sobre todo es importante. Entonces he puesto mis compañeros de trabajos, mi familia, mis alumnos, porque a veces si tú escuchas lo que dicen, te dicen cosas que no se te habían ocurrido a ti antes -pero nunca. Te abren muchos caminos, de cómo enfocar las cosas, en que no habías pensado precisamente, por eso es importante escuchar al otro, en la interacción, dejar hablar (Montse).

Finalmente, para Aída, es un proceso que no tiene fin, que revierte sobre sí mismo, que se vincula con sus valores y creencias y que impregna su vida más allá de la profesión docente.

Entonces sería la reflexión y esto sería un poco de cómo funciono por dentro, o sea, práctica continua, vuelvo atrás, traigo conclusiones, las rectifico, las comparo, intento hacerlo mejor, comienzo de nuevo, paciencia, práctica, comprensión con los otros y conmigo, disciplina interior, reflexiones, religión, fe, son las cosas que están y que tienen, para mí, todo es algo importante (Aída).

Estas manifestaciones apuntan que la distinción planteada por Biesta (2014) en la docencia como una profesión (como un proceso de adaptación basado en la

autonomía profesional, la responsabilidad y las normas y también el juicio personal) o “como un arte (donde la docencia se considera como un proceso creativo continuo de diseño y reflexión)” (Directorate-General for Education and Culture (2015, p. 28) los docentes la perciben de manera integrada.

Llegados a este punto, habría que considerar que la reflexión no es solo una experiencia que surge de manera espontánea. Los docentes, por la organización de los centros, no siempre disponen de tiempo para pensar(se) y compartir. De ahí la importancia de destacar el papel que le dan a la oportunidad de reflexión que les ofreció la investigación.

Aunque parece increíble, nunca me había planteado cuál es mi sistema de aprendizaje (Miriam).

Me ha impresionado, porque he pensado sobre mí mismo, me he descubierto, pensado cosas que no había reflexionado nunca y no sabía que las iba a reflexionar, como esto, esta idea de profesor, de dicotomía entre profesor de dibujo técnico y de visual y plástica, y como aspectos que me han influenciado que no les había puesto nombre, no los había catalogado (Joan).

Para pensar muchas cosas, para pensar, y aun estoy pensando en qué me llevo realmente para ser profesora. Yo creo que fue aquí de pequeña y en el instituto y ver otras, ideas de otros compañeros y hacerme pensar, también en cosas que yo no me he podido dar cuenta y que ahora igual sí que las tengo más en mente y en cosas en las que podría mejorar y que me podrían ayudar (Elena).

No había reflexionado todavía, cómo aprendo yo en el trabajo. Aprendo bastantes cosas, de mis compañeros, de las experiencias que tienen mis compañeros en el aula, de mi propia experiencia docente con los alumnos (Claudia).

Para mi [este encuentro] es una reflexión, es un diálogo interno que continuamente tenemos que estar haciendo. Ya está bien, hacer parar, justamente con la situación que hemos tenido esta semana (un conflicto con un padre), está bien parar, pensar, como hemos aprendido, funciona (Sarai).

Como se aprecia las respuestas oscilan entre la sorpresa ante una propuesta que les invita a pensar sobre sus aprendizajes (Miriam); la importancia de poner nombre a sus relaciones con diferentes experiencias y entornos de aprendizaje (Joan); en la reflexión como toma de conciencia que lleva a la mejora de las relaciones pedagógicas (Elena); la vinculación del aprender con una red de relaciones (Claudia) y, la importancia de darse tiempo y espacios para la reflexión (Sarai). Todas estas aportaciones ponen de manifiesto el valor que puede tener la formación para los docentes si les permite no sólo ponerse en juego y compartir lo que les afecta. Afectos considerados, como señalan Bakko y Merz (2015, p. 8) como "una fuerza de indeterminación social que nos ofrece la oportunidad de mirar lo que es, imaginar lo que podría ser en su lugar, y comprender que este 'en su lugar' siempre está sucediendo".

4. Conclusiones e implicaciones

Somos el producto de nuestra carrera docente y de nuestra vida (Sarai).

Esta investigación ha evidenciado que el profesorado comienza su formación no como un recipiente vacío, sino como un sujeto en devenir cargado de múltiples experiencias. De ahí que lo primero e importante sea tratarlo como tal y situar la propuesta formativa en los tránsitos de su aprendizaje, tanto para revalorizarlos y extenderlos, como para servir de palanca que los impulse más allá de su zona de confort (Guerreiro, 2017).

Una segunda implicación, derivada del papel representado por las cartografías, es la importancia de introducir y considerar distintas modalidades de pensamiento, reflexión, representación y comunicación, que vayan más allá del modo textual, considerando dimensiones espaciales, corpóreas y recursos visuales y artísticos (Cloonan, 2010). Posibilitando así a los docentes una experiencia que podrán compartir, extender y profundizar con su alumnado para propiciar procesos de aprendizaje con sentido.

Una tercera consideración tiene que ver con lo señalado por Darling-Hammond. (2017) en su análisis de sistemas de formación en países como Finlandia, Singapur, Australia y Canadá, del que emerge la importancia de considerar la formación docente como un continuo, que incluye componentes múltiples, coherentes y complementarios asociados con el incorporación, desarrollo y retención de individuos talentosos para apoyar la meta general de asegurar que cada centro esté poblado por docentes efectivos. Además, hay tres cuestiones que llaman la atención en la investigación que han sido el punto de partida a este artículo y que se relacionan con cómo los docentes aprenden.

La importancia de aprender en compañía. La idea de participar en un proyecto de vida de centro o en experiencias de formación que permitan intercambios y reflexiones compartidas, se relaciona, en parte, con lo que destacan Opfer y Pedder (2011) a la hora de considerar cómo los docentes aprenden. Este aprendizaje en compañía no se realiza aplicando estrategias técnicas, sino desde los afectos.

Los afectos, al ser esenciales en el ser humano, permiten el movimiento desde un cuerpo cambiante. Son una fuerza invisible in-corporada en un devenir corporal, en una expresión de un encuentro entre una forma corpórea y fuerzas que no son necesariamente "humanas" (Hickey-Moody, 2016, p. 260) que, situada en un momento concreto y en una situación relacional, desborda de tal manera que permite un desplazamiento de un estado a otro.

Finalmente, el aprender no se ubica y se asocia a un lugar institucional, a lo académico, sino que recorre la biografía de los docentes. Por eso no es una acción a la que podemos acercarnos sólo desde una perspectiva cognitiva o instruccional. Está atravesada por el cuerpo, las relaciones y los afectos (De Riba y Rivelles, 2019).

Todo lo anterior lleva a considerar la importancia en la configuración y puesta en contexto de las subjetividades profesionales (Rivas y Leite, 2013; Sancho, 2014; Sancho y Hernández-Hernández, 2014) –y de los saberes docentes (Contreras, 2013), para contribuir a un aprendizaje real (Atkinson 2012) en la formación docente.

Financiación

El proyecto APREN-DO: Cómo aprenden los docentes: implicaciones educativas y retos para afrontar el cambio social, ha sido parcialmente financiado por el Ministerio de Economía, Empresa y Competitividad. EDU2015-70912-C2-1-R; EDU2015-70912-C2-2-R.

Agradecimientos

Esbrina – Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2017SGR 1248): <http://esbrina.eu>

REUNI+D -Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Cambios Sociales y Retos para la Educación en la Era Digital (EDU2015-68718-REDT): <http://reunid.eu>

Referencias bibliográficas

- Anguita, M., Hernández-Hernández, F., & López Ruiz, J. (2018). Les trajectòries d'aprenentatge en els projectes d'indagació com a focus d'acció educativa. *Dossier Graó. La personalització de l'aprenentatge*, 42-45.
- Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Atkinson, D. (2012). Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth». *The International Journal of Art & Design Education (iJADE)*, 31(1). 5-18. <http://doi/10.1111/j.1476-8070.2012.01724.x/epdf>
- Banks, J. A., Au, K. H., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E. W., Gutiérrez, K., Heath, S.B., Lee, C.D., Lee, Y., Mahiri, J., Nasir, N.S., Valdes, G. I., & Zhou, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments. Life-long, life-wide, life-deep*. The LIFE Center for Multicultural Education.
- Bakko, M., & Merz, S. (2015). Toward an Affective Turn in Social Science Research? Theorising Affect, Rethinking Methods and (Re)Envisioning the Social. *Graduate Journal of Social Science*, 11(1), 7-14.

- Barad, K. (2012). Thinking with intra-action. En A. Jackson, & L. Mazzei (Eds.). *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives.* (pp. 118-136). New York: Routledge.
- Barone, T. & Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. En J. Green, C. Grego, & P. Belmore (eds.). *Handbook of Complementary Methods in Educational Research.* (pp. 95-109). Mahwah, New Jersey: AERA.
- Biesta, G. J.J. (2014). *The beautiful risk of education.* Boulder, Co: Paradigm Publishers
- Biesta, G., Field, J., Hodkinson, F., Macleod, F., & Goodson, I. (2011). *Improving Learning through the Life course: Learning Lives.* Londres: Routledge.
- Bolívar, A. (2017). Formación de Profesorado para educación básica y holística. *Revista Cuadernos de Pedagogía, 477,* 66-69.
- Cloonan, A. (2010). *Multiliteracies, Multimodality and Teacher Professional Learning.* Champaign, IL.: Common Ground Publishing.
- Contreras Domingo, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 78* (27,3), 125-13.
http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1223516195.pdf
- Coleman, R., & Ringrose, J. (2014). *Deleuze and research methodologies.* Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Darling-Hammond. L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?, *European Journal of Teacher Education, 40*(3), 291-309, <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling- Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning. What matters? *Educational Leadership, February,* 43-53.
- Day, C. (1998). La formación permanente del profesorado en Europa: temas y condiciones para su desarrollo en el siglo XXI. *Revista de Educación, 317,* 31-44.
- De Riba, S., & Rivelles, B. (2019). Hacia una pedagogía afectiva del movimiento. *Tercio Creciente, 16,* 7-30. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.1>
- Directorate-General for Education and Culture (2015). *Schools policy Education & Training 2020. Shaping career-long perspectives on teaching.* A guide on policies to improve Initial Teacher Education. Brussels: European Commission
- Durán, D. (2019). Aprenentatge docent entre iguals: mestres i escoles que aprenen uns dels altres. *Àmbits, 50,* 47-58.

- Erstad, O., Kumpulainen, K., Mäkitalo, A., Schroder, K. C., Prulm, P., & Jóhannstóttir, T. (2016). *Learning across Contexts in the Knowledge Society*. Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Erstad, O., & Sefton-Green, J. (Eds.) (2012). *Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Gurreiro, S. (ed) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Hernández Hernández, F. (coord.) (2014). *Aprender a ser docente de secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández F., & Sancho, J.M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Hernández-Hernández, F., & Sancho-Gil, J. M. (en prensa). Los movimientos de la investigación: de lo cualitativo a lo post-cualitativo. En F. Hernández y Hernández, J. M. Correa Gorospe, E. Aberasturi Apraiz & J. M. Sancho Gil (coords.) *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández-Hernández, F., Sancho-Gil, J.M., & Domingo-Coscollola, M. (2018.) Cartographies as spaces of inquiry to explore of teachers' nomadic learning trajectories. *Digital Educational Review*, 33, 105-119. <http://greav.ub.edu/der>
- Hickey-Moody, A. (2016). Femifesta for Posthuman Art Education: Visions and Becomings. En C. Taylor & C. Hughes (eds.). *Posthuman Research Practices in Education*. (p. 258-266.). Londres: Palgrave Macmillan.
- Imbernón F. (2019). La formación del profesorado de secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 151-163.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research*. London, New York: Routledge.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24 2), 88-101.
https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279236671.pdf

- Knowles, G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 149-205). Barcelona: Octaedro.
- Lemoine, P. A., Hackett, P. T., & Richardson, M. D. (2017). Global higher education and VUCA-Volatility, uncertainty, complexity, ambiguity. En S. Mukerij & P. Tripathi (Eds.), *Handbook of Research on Administration, Policy, and Leadership in Higher Education* (pp. 548-568). Hershey, PA: IGI Global.
- Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The Class: living and learning in the digital age*. New York, NY: New York University Press.
- Lortie, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lury, C., & Wakeford, N. (ed.) (2012). *Inventive Methods: The Happening of the Social (Culture, Economy, and the Social)*. New York: Routledge.
- Mason, J. (2002). Qualitative interviewing: asking, listening and interpreting. En May, T. (Ed.), *Qualitative research in action* (pp. 225-242). London: Sage.
- McKinnon, I. (2011). Expanding Cartographic Practices in the Social Sciences. En E. Margolis, & L. Pauwels (eds). *The SAGE Handbook of Visual Research Methods* (pp. 452-473). London: Sage Publications.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mitchell, P. (2008). *Cartographic strategies of postmodernity: The figure of the map in contemporary theory and fiction*. New York: Routledge.
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*, 16, 69-88.
- Opfer, D. V., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81 (3), 276-407.
- Paulston, R. G., & Liebman, M. (1994). An Invitation to Postmodern Social Cartography». *Comparative Education Review*, 38(2), 215-232.
- Penrod, J., Preston, D. B., Cain, R. E., & Starks, M. (2003). A discussion of chain referral as a method of sampling hard-to-reach populations. *Journal of Transcultural Nursing*, 14(2), 100-107. doi: 10.1177/1043659602250614
- Phillips, D. C. (2014). Research in the Hard Sciences, and in Very Hard “Softer” Domains. *Educational Researcher*, 43(1), 9-11. doi: 10.3102/0013189X13520293
- Rivas., J. I. & Leite, A. (2013). Aprender la profesión desde el pupitre. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 34-37.

- Ruitenbergh, C. (2007). Here Be Dragons: Exploring Cartography in Educational Theory and Research. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 4(1), 7-24.
- Sánchez, C., & Huchim, L. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. *Revista de Investigación Educativa*, 21, julio-diciembre, 148-167.
- Sancho, J. M., & Hernández-Hernández, F. (Coord.) (2014). *Maestros al vaivén. Aprender a ser docente en el mundo actual*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Sancho-Gil, J. M. (2014). Fundamental e irrelevante. Las paradojas de la formación del profesorado. En M. A. Flores y C. Coutinho (org.), *Formação e trabalho docente: diversidade e convergencias* (pp. 17-34). Santo Tirso (Portugal): De Facto Editores.
- Sancho-Gil, J. M., & Hernández-Hernández, F. (2019). Ser docente para un proyecto de vida en común. En J. Manso y J. Moya (Coord.), *Profesión y Profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (pp. 179-187). Madrid: ANELE-REDE.
- Sancho-Gil, J. M. & Hernández-Hernández, F. (Coord.). (2014). *Maestros del vaivén: Aprender la profesión docente en el mundo actual*. Barcelona: Octaedro.
- Schuetze, H, & Slowey, M. (2012). *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners: International Perspectives*. Abingdon: Routledge.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and What Teachers Learn: A Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Ulmer, J. B., & Koro-Ljungberg, M. (2015). Writing Visually through (Methodological) Events and Cartography. *Qualitative Inquiry*, 21(2), 138-152.
- Williams, A., Prestage, S., & Bedward, J. (2001). Individualism to collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, 27(3), 253-267.

Cómo citar este artículo

- Hernández-Hernández, F., & Sancho-Gil, J. (2019) Sobre los sentidos y lugares del aprender en la vida de los docentes y sus consecuencias para la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 68-87, DOI: 10.30827/profesorado.v23i4.11510