

La práctica profesional en la formación normalista: un acercamiento a las concepciones construidas por el personal formador de docentes

Professional practice in teacher education: an approach to the conceptions constructed by teacher educators

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i30.1424>

Magaly Hernández Aragón*

Resumen

Las prácticas profesionales en los trayectos formativos de los docentes normalistas han cobrado gran importancia debido a que son espacios de encuentro entre las experiencias generadas en escenarios reales de trabajo. Dada su relevancia, el presente estudio se dirige a dar cuenta de las concepciones que han elaborado los formadores normalistas en torno a las prácticas profesionales, a fin de comprender los constructos que comunican a los estudiantes en proceso de formación docente. Su orientación metodológica es de corte cualitativo, empleando un enfoque interpretativo-construccionista. La recogida de información se realizó a través de la observación participante y la entrevista en profundidad. Se seleccionó una muestra intencionada de dos formadores normalista ubicados en dos escuelas normales del estado de Oaxaca. De acuerdo con los hallazgos obtenidos, se constituyeron dos constructos sobre prácticas profesionales desarrolladas por los formadores: como espacio de generación de habilidades de enseñanza y como espacio de vinculación docente comunitaria. Ambos constructos les otorgaron un sentido fundamental a las experiencias integradas por los estudiantes. El primer constructo dirigía las experiencias en torno a la promoción de habilidades de enseñanza, mientras que el segundo lo enfocaba al fomento de un pensamiento y actuación docente vinculada con las condiciones y necesidades del pueblo o comunidad donde se intervenía. Sin embargo, los dos constructos subrayan el carácter formativo que poseen en la configuración del perfil profesional docente.

Palabras claves: escuelas normales – formación docente – prácticas profesionales – formadores – concepciones.

Abstract

Professional practices in the formative trajectories of teacher educators have gained great importance due to their being spaces for encounters between the experiences generated in real work scenarios. Given such relevance, the present study aims to account for the conceptions developed by teacher educators about

* Doctora en Investigación e Innovación Educativa. Líneas de investigación: procesos formativos, actores educativos, representaciones sociales sobre hechos educativos y procesos didácticos en el campo docente. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, México. magaly.haragon@gmail.com

professional practices, in order to understand the constructs that they communicate to students in the process of teacher training. Its methodological orientation is qualitative, using an interpretive-constructionist approach. The information was gathered through participant observation and in-depth interviews. A purposive sample of two teacher educators from two teacher training schools in the state of Oaxaca was selected. According to our findings, we identified two constructs on professional practices developed by the trainers: as a space for the generation of teaching skills and as a space for community teaching linkage. Both constructs gave a fundamental meaning to the experiences integrated by the students. The first construct directed the experiences around the promotion of teaching skills, while the second focused on the promotion of thinking and teaching actions linked to the conditions and needs of the town or community where the intervention took place. However, both constructs underline the formative character they have in the configuration of the professional teaching profile.

Key words: teacher training schools – teacher education – professional practices – trainers – conceptions.

Introducción

La práctica profesional en la formación normalista

La formación normalista, en México, ha transitado por múltiples senderos, producto de dinámicos sociales, políticos, culturales y educativos más amplios que configuran sus procesos formativos institucionales. Desde sus inicios, ha quedado claro que no existe una sola, única y totalitaria forma de profesionalizar a la docencia toda vez que, como indica Tenti (2011), los docentes y la docencia, al igual que cualquier categoría social, no pueden ser encasillados en una sola definición, sino que son producto de construcciones sociales situadas en un espacio, tiempo y con sujetos sociales específicos.

Históricamente, la docencia ha sido sustentada y accionada a partir de dos bases epistemológicas, *poiësis* y *praxis* (Fierro, Fortoul, 2017). Con la primera, se ubica la visión reduccionista del trabajo docente, concibiéndolo como un proceso de fabricación, cuyo trabajo es estandarizado, mecánico y de resultado previsible. En cambio, con la segunda, desde el enfoque de una *praxis*, el trabajo docente confiere una relación crítica, reflexiva y de acción con miras a la transformación de la realidad.

Al inscribir a la docencia con vida propia, se le reconoce como actividad en oposición a la pasividad que le confiere la *poiësis*. Dicha configuración lleva a concebirla como *praxis*, esto es, como “una actividad consciente, conforme a fines y dirigida a transformar objetivamente la realidad” (Yurén, 1999: 12). De esta manera, la docencia como *praxis* impregna la condición de movimiento y dinamismo, acentuando su carácter inacabado e incierto que la caracteriza, sin dejar de ser intencional.

Con esta última acepción, se le agregan dos elementos a la concepción de la docencia: la toma de conciencia que se le brinda al acto educativo por parte de los actores que intervienen en ella y la transformación de la realidad. Al incorporar estos elementos no sólo se le sigue brin-

dando voz propia a la docencia, sino también se hace consciente del poder de intervención que se gesta y ejerce desde el aula para promover un cambio (Freire, 2007).

En este sentido, la docencia, al ser concebida como una actividad consciente, implica reconocerla como una actividad de tipo profesional que integra tres características fundamentales: se realiza en un ámbito laboral delimitado por la institución escolar, requiere determinados conocimientos y habilidades y se ejerce públicamente (Yurén, 1999: 12).

En el momento en que la docencia es instituida como una profesión, habría que detenerse a reflexionar sobre los sustentos epistemológicos desde donde se posiciona, ya que toda práctica conlleva un sustento e intencionalidad ideológica que se cristaliza en la formación brindada. Schön (1998) plantea que un enfoque predominante en la configuración de la formación y en el hacer en las profesiones es la racionalidad técnica, en donde una actividad profesional es situada como un proceso de resolución de un problema, empleando una teoría científica y una técnica verificada. Desde esta perspectiva, las bases científicas de una profesión son una de las características principales que las identifican, de ahí la denominación profesional.

El planteamiento de Schön (1998) es el de situar a las profesiones y la formación implícita en ella en la reflexión desde la acción, es decir, una profesión que reflexiona desde y sobre su práctica. Lo anterior involucra el conocimiento y sensibilidad con lo que acontece en los escenarios mediatos e inmediatos de una profesión, fusionando el pensar con el hacer, los medios con los fines, así como reconociendo y atendiendo lo social de y en una profesión que guarda la esencia de la misma.

Dada la importancia que ha representado la práctica en la formación profesional, es comprensible que, en el caso de la formación normalista, ésta haya cobrado una relevancia significativa situándose como un sello formativo preeminente en el trayecto de la formación inicial del profesorado de educación básica (Mercado, 2007; González, Fuentes, 2011). Razón por la cual las prácticas profesionales desarrolladas en los procesos de formación inicial institucionalizados, como las escuelas normales, se sitúan como “espacios de encuentro, interconexión entre el mundo formativo y el mundo productivo, a través del cual se desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) propias de un desempeño profesional, gracias a la implicación en actividades profesionales en contextos y condiciones reales” (Salinas, De la Fuente, 2021: 168).

En este sentido, las prácticas profesionales en el marco de los procesos de formación inicial del profesorado normalista se sitúan como espacios y tiempos formativos para los estudiantes en tanto se les posibilita construir, deconstruir y reconstruir experiencias, conocimientos, competencias, emociones y relaciones interpersonales que se entretajan en los escenarios de incertidumbre e incompletud que conlleva el trabajo docente (Tejada-Fernández, Carvalho-Dias, Ruiz-Bueno, 2017).

Debido a ello, en México, históricamente los planes de estudio dirigidos a la formación de

docentes normalistas que desarrollan las escuelas normales han integrado un trayecto formativo enfocado específicamente a las prácticas profesionales, el cual tiene la finalidad de promover acercamientos del ejercicio docente en ambientes reales de trabajo, como son los espacios escolares (SEP, 2023).

Acorde con la importancia que representan las prácticas profesionales en los procesos de formación inicial de la docencia, habría que preguntarse cuáles son las concepciones y constructos que han elaborado los formadores en torno a las prácticas profesionales, enfocándose concretamente a aquellos que las coordinan en las escuelas normales y que comunican a los estudiantes normalistas en proceso de formación docente, sobre todo porque son precisamente los formadores quienes, a partir de sus sistemas de ideas, creencias, experiencias, concepciones, biografías de vida, trayectos profesionales y laborales, dan sentido a cada una de las acciones formativas desarrolladas en los salones de clases. Por ende, colocar como centro de estudio al personal formador de docentes normalistas es clave para comprender cómo viven y se desarrollan las escuelas normales en México (Aguayo-Rousell, 2020), situándose como un puente dialógico para comprender posibles y necesarios cambios que requiere nuestro sistema educativo mexicano, pero en función de un conocimiento situado y reflexivo sobre las condiciones educativas que se viven en el país.

Perspectiva metodológica

El presente estudio forma parte de una investigación más amplia, encaminada a dar cuenta de la configuración de la formación inicial del profesorado de educación primaria a partir de los códigos pedagógicos y sociales. Su orientación metodológica es de corte cualitativo, dirigido a la comprensión e interpretación de los hechos ubicados en un contexto específico (Taylor, Bogdan, 2008). Se empleó el enfoque interpretativo-construccionista centrándose en el conocimiento del sentido y significado que los sujetos les brindan a los hechos, a partir de las propias palabras de las personas y de la interacción social que existe entre el sujeto investigado y la realidad social en la que se insertan, situados en un espacio y tiempo concreto (Berger, Luckmann, 2015; Tójar, 2006).

El objetivo del estudio que aquí se da cuenta es analizar las concepciones que han elaborado los formadores en torno a las prácticas profesionales, a fin de comprender los constructos que comunican a los estudiantes normalistas en formación docente y que orientan el desarrollo de las mismas.

Participantes

La investigación se llevó a cabo en dos escuelas normales del estado de Oaxaca, una con un modelo educativo general y la otra con un modelo de educación bilingüe e intercultural. De acuerdo con el objetivo planteado, se trabajó con una muestra intencionada que permitiera la

recogida de información de una manera significativa (Taylor, Bogdan, 2008), compuesta por dos formadores normalista, uno por cada escuela normal, que coordinara las ‘prácticas profesionales’ con los estudiantes de séptimo semestre. En la tabla 1, se muestran los perfiles profesionales de ambos formadores:

Tabla 1. Perfil profesional de los formadores

Escuela Normal	Licenciatura	Formador(a)	Tipo de contratación	Estudios académicos
1	Educación Primaria	Formadora 1	Tiempo completo, Asociada C	Maestría en Educación Básica
2	Educación Primaria Bilingüe e Intercultural	Formador 2	Tiempo completo	Maestría en Pedagogía

Nota: Elaboración propia con base en datos proporcionados por las escuelas normales 1 y 2.

Dada la orientación metodológica de la investigación, la recogida de información se realizó en un espacio y tiempo concretos, en tanto los formadores son actores históricamente situados y desde ese plano se deben comprender sus acciones y construcciones que realizan. Por lo tanto, la información se obtuvo en las respectivas escuelas normales en donde laboran ambos formadores. Cabe señalar que el Plan de estudios con el que se trabajó fue el de 2012, debido a que dicho plan de estudios estaba vigente en el año en que se realizó la investigación en ambas escuelas normales del estado de Oaxaca.

Técnicas e instrumentos de investigación

Las técnicas de investigación empleadas para la obtención de la información fueron dos: la observación participante y la entrevista en profundidad. Los instrumentos respectivos fueron el diario de campo y la guía de entrevista. El diario de campo es concebido como un registro narrativo observacional, se realiza por medio de descripciones (Tójar, 2006). En consecuencia, los datos derivados de las observaciones de clases de los formadores se registraron en todo momento y acerca de todo lo que aconteció en las interacciones suscitadas en las clases (Sánchez, 2015). Las observaciones se orientaron con base en tres unidades de observación: discurso, enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

La guía de entrevista se realiza con la intención de asegurar el abordaje de los temas claves que los informantes proporcionan, no se identifica como un protocolo estructurado, sino como una orientación de las áreas a indagar (Kvale, 2011). Dicha entrevista constó de 15 preguntas, dirigidas de manera individual a cada formador.

Tanto el diario de campo como la guía de entrevistas se estructuraron a partir de la construcción de la categoría de *prácticas pedagógicas*, entendida como la puesta en acción de di-

ferentes mecanismos, recursos, dispositivos y actividades que opera el personal formador de docentes normalistas encargado de portar el contenido pedagógico y social que configuran los procesos formativos desarrollados en los salones de clases de las escuelas normales; concretándose a través de tres de sus elementos constituyentes: discurso docente, enseñanza y evaluación de los aprendizajes (Bernstein, 1997).

Procedimiento

El trabajo de campo se desarrolló de septiembre a diciembre de 2019. Se realizaron dos entrevistas en profundidad, una por cada formador; cuatro observaciones de clases, dos por cada formador; cada clase tuvo una duración de dos horas; en total, cuatro horas por cada formador. Se observaron las prácticas profesionales que desarrollaron los estudiantes de séptimo semestre de ambas escuelas normales, en el caso de la formadora 1 fueron realizadas en la ciudad de Oaxaca de Juárez y en el caso del formador 2 se desarrolló en la región de la Sierra Sur, en la comunidad chatina de Santa Cruz Zenzotepec, Oaxaca.

Las prácticas profesionales desde la mirada del personal de formadores de docentes normalistas

De conformidad con el análisis de las observaciones en clases, las observaciones de las prácticas que realizaron los estudiantes de séptimo semestre de ambas escuelas normales y las entrevistas efectuadas a la formadora 1 y el formador 2, a continuación se dan cuenta de los resultados obtenidos en torno a las concepciones que han elaborado sobre las prácticas profesionales en el marco de los procesos formativos que desarrollan como personal formador de docentes en dos escuelas normales del estado de Oaxaca.

Las prácticas profesionales como espacio de generación de habilidades de enseñanza

El constructo de concebir a las *prácticas profesionales como espacios de generación de habilidades de enseñanza* fue configurado por la formadora 1, la cual cuenta con 20 años de experiencia profesional, 11 años como profesora de educación primaria y 9 años cumplidos en la escuela normal 1 como formadora de docentes normalistas; ha tenido experiencia como profesora en servicio en comunidades rurales del estado de Oaxaca.

En el transcurrir de sus clases, la formadora promueve que los estudiantes relacionen las lecturas abordadas en clases con las experiencias obtenidas en el desarrollo de sus observaciones y/o intervenciones realizadas en sus prácticas, compartiendo sus experiencias, frustraciones, alegrías, satisfacciones con todos sus compañeros "[...] La formadora 1 pide que con lo que llevan de lectura y participación, lo relacionen con las situaciones que están viviendo en sus

prácticas" (OC1F1).¹

Los estudiantes atienden al llamado que hace la formadora: relacionar y compartir las experiencias obtenidas durante las observaciones de sus prácticas. La interacción desarrollada en la clase es muy participativa, los estudiantes comparten sus experiencias de las prácticas o bien manifestando algunas sugerencias o comentarios. La mayoría de los estudiantes realizan sus participaciones desde las experiencias que han obtenido en las prácticas efectuadas durante su formación normalista. La interacción de la formadora con el grupo de estudiantes es activa y empática. Llama la atención que, en la mayoría de los casos, cuando los estudiantes comparten sus experiencias, antes de emitir un comentario, la formadora pregunta "a ver ¿qué podría hacer?" (OC1F1), posiblemente para incentivar las participaciones de los estudiantes, pero también para que desarrollen sus propios pensamientos, estrategias y acciones de intervención en sus prácticas.

Cuando la formadora emite comentarios o sugerencias en función de las situaciones que plantean los estudiantes, siempre funda sus intervenciones con base en la experiencia obtenida durante los años en servicio como profesora de educación primaria, indicándoles el cómo pueden resolver determinadas situaciones problemáticas planteadas:

[...] no acepten trabajos atrasados, cuando yo trabajaba de maestra de educación primaria no recibía trabajos atrasados y sugiero que así hagan, tampoco dejen mucha tarea, porque el problema es calificarla (OC1F1).

Se percibe que los estudiantes le ponen atención cuando emite una recomendación, sus expresiones indican aceptación y legitimación de lo expresado por ella. Esta situación denota su posicionamiento de 'experta-novata' en relación con sus estudiantes y a las participaciones emitidas en la clase ya que les indica que, desde su experiencia, "tienen que hacer tal o cual cosa".

Otro elemento constitutivo de sus procesos formativos es la importancia que colocaba en la realización de un diagnóstico del escenario por parte de los estudiantes para desarrollar sus intervenciones docentes:

[...] conocer al alumno es fundamental [...], diagnosticar sus problemas o necesidades, cuando tuve un niño sordo en mis clases, planeé mis clases a partir del niño y funcionó, los demás niños se integraron [...] (OC1F1).

La formadora reitera continuamente situaciones o experiencias que ella vivió como do-

¹ Observación de la clase 1 de la formadora 1.

cente normalista de educación primaria para sustentar sus participaciones o sugerencias, planteándolas desde la perspectiva de un 'modelo de ser docente' que se enmarca en los procesos formativos iniciales.

El desarrollo de una planeación didáctica también formó parte de los procesos formativos desarrollados; en este caso, la formadora se enfocó en la organización del qué, cómo, cuándo, dónde y con qué enseñar; esto es, cuestiones de tipo académico y técnico:

[...] revisen cuántos contenidos tienen que ver y organícenlos de acuerdo con los tiempos, contemplen la evaluación [...] (OC2F1).²

Se nota el énfasis colocado en el contenido y en la parte de dominio de una organización y planeación de la clase, mismo que también estuvo presente en el desarrollo de las supervisiones de las prácticas que hizo la formadora, pues cuando le pregunté acerca de lo que ella observaba de los practicantes, mencionó: *a)* una planeación de la clase; *b)* que hagan sus clases conforme a lo planeado; *c)* dominio de grupo, y *d)* que lleven material didáctico si así lo requieren (EF1P).³

Sin embargo, también reconoce la importancia de propiciar experiencias derivadas de los contextos pedagógicos, sociales, culturales e institucionales que surgen como parte de las problemáticas que los estudiantes tienen que hacer frente en sus prácticas realizadas:

[...] cada quien después que leyeron sus temas, diseñan sus actividades, ya las aplican, en esa aplicación es cuando viene su frustración, 'no me funcionó', 'a ver cómo es' [...], si está mal no importa, pero lo tienes que reajustar y lo tienes que hacer y ya aplican todas sus actividades hasta que ya, aún salga mal, también se aprende (EF1).⁴

En este sentido, las prácticas desempeñan una función fundamental en el desarrollo de la experiencia docente, ya que durante las observaciones realizadas en las prácticas que efectuaron los estudiantes -y también con la plática sostenida con algunas de las practicantes y con la formadora- se pudo percatar que el desempeño de las y los practicantes se ve influenciado no solamente por una adecuada planeación, dominio del tema o elaboración de material didáctico sino, también, por las problemáticas que se suscitan en el estudiantado y que influyen tanto en el ambiente escolar como en el óptimo desarrollo de una actividad didáctica planeada.

Como parte de las actividades planteadas por la formadora 1, los estudiantes realizaron sus prácticas profesionales en la ciudad de Oaxaca de Juárez en dos escuelas primarias, en las que se distribuyeron todos los estudiantes del grupo en cuestión.

En la primera escuela realizan sus prácticas seis estudiantes. A cada estudiante le corres-

2 Observación de la clase 2 de la formadora "1".

3 Entrevista efectuada a la formadora 1 en el marco del seguimiento realizado a las prácticas profesionales realizadas por los estudiantes.

4 Entrevista de la formadora 1.

pondió un grupo. El lunes les tocó homenaje, a dos practicantes les pusieron a llevar el programa, cada practicante se coloca al lado de su grupo junto con el maestro titular, termina el homenaje y cada practicante se va con su grupo (OP1F1).⁵

De acuerdo con las observaciones realizadas, los seis practicantes llevan la planeación para sus clases, todos llevan material didáctico que ocupan con sus estudiantes, algunos muestran más dominio de grupo que otros. En lo que respecta al seguimiento de las prácticas brindado por la formadora, se observó que llegó temprano para verificar que todas y todos los practicantes estuvieran en la escuela, llevaba una libreta en donde realizaba anotaciones; después del homenaje se paseó por todos los salones, observaba y en algunas ocasiones tomaba nota (OP1F1).

Por su parte, en la segunda escuela primaria, realizaron sus prácticas nueve estudiantes, a cada uno le correspondió un grupo de alumnos distribuidos en los seis grados escolares. Los practicantes ubicados en esta escuela desarrollaron sus clases de manera más dinámica, llevaron material didáctico elaborado y promovían la participación. Durante las observaciones se presenciaron problemas de bullying y comportamientos agresivos con los alumnos, cuyo factor común era la pertenencia a familias de padres divorciados, separados y/o de violencia intrafamiliar (OP2F1).⁶

En el seguimiento brindado a los practicantes de esta escuela, la formadora observaba y anotaba en su libreta, bromeaba con ellos y los practicantes se acercaban a ella en la hora de receso (OP2F1).

Algunas de las problemáticas identificadas durante las prácticas desarrolladas en las dos escuelas primarias mencionadas y a las cuales se enfrentaron los practicantes fueron: “el bullying y fuertes problemas de actitudes de violencia y agresividad en los niños” (OP1-2F1)⁷ Se observó que los practicantes buscaban el espacio para hablar con la formadora sobre estas situaciones, en tanto muchas de ellas rebasaban su ámbito de intervención como practicantes. Al respecto, la formadora comparte que:

[...] hay veces se necesita profundizar un tema con alguien más, fuera de la escuela [...] para saber por dónde vamos, cómo le entramos, cómo lo trabajas, como una prevención ahora, hasta dónde dentro del marco legal y todo eso que de pronto no se toca, no se aborda y siento que eso es un alumno normal que se encuentra un problema, busca y si no lo sabe, lo investiga [...] (EF1).

En el desarrollo de las prácticas profesionales los estudiantes normalistas se enfrentaron a problemáticas que no sabían cómo abordar y que influyeron en el desempeño de sus prácticas;

5 Observación de las prácticas efectuadas en la Escuela Primaria 1.

6 Observación de las prácticas efectuadas en la Escuela Primaria 2.

7 Observaciones realizadas a las prácticas efectuadas en las escuelas primarias 1 y 2.

por eso la formadora alude que un estudiante normalista es “aquel que investiga, que se ocupa, no sólo se preocupa [...]” (EF1). Debido a lo anterior, se comprende que una de las preocupaciones expresadas por la formadora se refiera a la falta de compromiso que muestran algunos estudiantes normalistas:

[...] entonces con estos jóvenes que no tienen compromiso, pues no hacen nada, ubican el problema nada más, saben que ahí está y se vuelven, así como maestros indiferentes, está el problema ahí, pero no hacen nada para solucionarlo y eso sí es preocupante, a veces hay que estar jalándolos de la mano para que entreguen una planeación, sí preocupa [...] (EF1).

No obstante, ante esta situación, la formadora alude a su intervención como formadora de docente normalista, al mencionar que trata de hacer algo con este tipo de “jóvenes sin compromiso”:

[...] sin embargo, ahí estamos con ellos. Por otro lado, como yo fui maestra de primaria, digo es como es si estuviera en una primaria y de pronto tengo alumnos que tienen lento aprendizaje, requieren más apoyo, pero esa es mi herramienta de trabajo, porque sin ellos yo tampoco tendría trabajo, entonces uno también tiene que estarlos guiando, bastante paciencia [...]

Nótese que la formadora alude a la enseñanza normalista como una extensión de las enseñanzas que ella brindaba en la educación primaria. Al respecto, señala que lo anterior constituye parte de su función como docente al frente de las prácticas profesionales “[...] hay que guiar este proceso, apoyar en la medida de mis posibilidades también, cómo trabajan los contenidos, cómo planean, recuperar las partes teóricas [...]” (EF1).

Es interesante la importancia que reviste la concepción que se tenga de las prácticas profesionales, ya que lo que más valora o promueve la formadora en el desarrollo de las prácticas profesionales es el movimiento, la acción por parte de los estudiantes normalistas:

[...] aquí lo más interesante es la acción, es qué están haciendo y cómo enfrentan los problemas, a mí es lo que más me interesa saber, puede ser un error lo que están haciendo, puede ser que se equivoquen, pero después de ese error debe de haber un análisis y deben de ir mejorando; es decir, debe de haber una mejoría poco a poco [...] (EF1).

La importancia de la acción o de la práctica que la formadora le otorga al proceso formativo de los futuros docentes normalistas, cobra sentido si se considera el valor que le otorga al contexto social cuando ya se esté ejerciendo como profesor o profesora de educación primaria; comenta que:

[...] debe de haber una buena relación, o sea, el maestro normalista debe de involucrarse en el contex-

to, si bien es un agente de cambio, el maestro no puede generar los cambios así, porque saldría votado a la primera, entonces él tiene que relacionarse con el contexto porque el que llega es él [...] (EF1).

En este sentido, se puede inferir que un elemento cardinal en los procesos formativos es la disposición, actitud y compromiso que se tenga como persona ante la profesión seleccionada, en este caso, ante el reconocimiento e impacto de la función social que puede desarrollar la docencia, sobre todo en las comunidades.

Las prácticas profesionales como espacio de vinculación docente comunitaria

El constructo de concebir a las prácticas profesionales como espacio de vinculación docente comunitaria fue desarrollado por el formador 2, el cual cuenta con una amplia trayectoria profesional como docente normalista, 30 años de experiencia docente, 15 años como profesor de educación primaria en el área de educación indígena y 15 años como formador en la escuela normal 2.

Durante las observaciones realizadas fue posible identificar que las clases del formador en el marco de las prácticas profesionales promovía constantemente un pensamiento reflexivo, crítico, pero sobre todo, la visión de un docente comunitario comprometido con la identidad originaria de los pueblos.

La primera clase observada versó sobre la elaboración de las planeaciones didácticas que los estudiantes utilizarían en sus respectivas prácticas profesionales a efectuar en comunidades de sus contextos lingüísticos (comunidades en donde hablen alguna variante de la lengua que ellos dominan). Se destaca que el enfoque brindado por el formador al tema de la elaboración de las planeaciones didácticas no fue desde una perspectiva técnica, sino con un enfoque práctico-contextual en tanto las planeaciones las tendrían que desarrollar mediante la identificación de una “situación problemática”:

[...] vayan pensando, definiendo que van a trabajar, quiero partir de que ustedes, en las planeaciones ya identificaron las situaciones problemáticas que encontraron en los diferentes espacios. El formador anota en el pizarrón la palabra “diagnóstico” y señala los contextos en los que los estudiantes fueron a observar: comunitario, escolar y aula [...] (OC1F2).⁸

El formador subrayaba la importancia de considerar el contexto y el diagnóstico para la elaboración o el ajuste que desarrollarían en sus planeaciones didácticas:

[...] la planeación didáctica, cuando ya se conoce el contexto, cambia; la planeación didáctica es un medio, un instrumento flexible que se ajusta o adecúa a las circunstancias que los estudiantes van a estar

⁸ Observación de la clase 1 del formador 2.

en el momento que estén con el grupo [...] (OC1F2).

En congruencia con esa idea, el formador les brinda la oportunidad de que sean los estudiantes los que determinen la temporalidad de ejecución de sus planeaciones didácticas:

[...] esa planeación didáctica, lo tienen que aplicar en cuatro semanas; es ahí donde se van a poner de acuerdo, ya que va ser necesario que ustedes [los estudiantes] lo vayan analizando, si esa planeación didáctica va ser para cuatros semanas o habría que pensar en dos semanas [...] (OC1F2).

En esta situación se visualiza que el formador les confiere voz y voto a los estudiantes normalistas en sus propios procesos formativos, otorgándole valor a las experiencias que poseen:

[...] los jóvenes tienen ya una experiencia a lo largo de los cursos que han llevado y a lo largo de los años que han pasado, esa experiencia es fundamental para mí, porque no partimos de cero, porque tenemos que retomar todo lo que han trabajado, entonces a partir de ahí, no empezamos, sino fortalecemos lo que ya traen, es un poco la idea de trabajar con ellos (EF2).⁹

El proceso para la elaboración de la planeación didáctica no la realiza de manera teórica o abstracta sino, por el contrario, considera el contexto y la experiencia de los estudiantes como elementos determinantes en el qué y el cómo. Esta voz que se le brinda a los estudiantes también se sustenta en el diálogo que debe existir entre lo que se planea y el diagnóstico contextual realizado, en tanto para el formador no puede “formar docentes en una sociedad que no corresponde” (EF2); de ahí la interrelación constante que se realiza con la contextualización de la planeación didáctica y la importancia para sus prácticas.

La respuesta de los estudiantes durante la clase siempre fue receptiva, tomaban nota o atendían las indicaciones dadas, casi no hablaban y cuando lo hacían, era en voz baja (OC1F2). De igual manera, el ambiente de trabajo era de confianza, de apoyo y colaboración entre los estudiantes que conforman el grupo.

Una situación interesante fue que durante la primera clase observada algunos estudiantes se comunicaron en su lengua originaria, lo anterior no causó extrañeza entre sus compañeros ni con el formador:

[...] un estudiante pasa al pizarrón a escribir la estructura de su planeación, sus compañeros opinan sobre lo escrito. Una estudiante le habla en su lengua al estudiante que está escribiendo en el pizarrón, éste se voltea a verla y le contesta algo también en su lengua [...] (OC1F2).

Lo anterior refleja una forma de manifestar sus propias identidades y expresiones culturales, en tanto algo que se enfatiza en la enseñanza de la escuela normal 2 es el rescate y valo-

⁹ Entrevista formador 2.

ración de su 'yo originario'; es decir, su identidad indígena, como base de la formación que se desarrolla en esta institución:

[...] tendríamos que hablar de un 'indígena docente' y no de un 'docente indígena', nosotros manejamos el término originario es un 'originario docente' y no un 'docente originario', porque creemos que la parte esencial de la formación radica en la identidad de los sujetos, en esta parte, deben reconocer quiénes son, si reconocen quiénes son, podrán trabajar con los suyos [...] (EF2).

Se identifica un discurso encaminado a brindar un perfil a la formación docente normalista revitalizando la identidad originaria antes que el ser docente, la reivindicación de la cultura, de la lengua y de los saberes comunitarios. Al respecto de esto último, en la primera clase observada se pudo identificar la relación que hace el formador entre la estructuración de la planeación didáctica y los saberes comunitarios:

[...] el planteamiento que siempre se ha hecho y ustedes lo saben [estudiantes], es la importancia de partir de un saber propio del contexto, a lo que ustedes y nosotros llamamos, saberes comunitarios, se supone que, durante el diagnóstico, ustedes traen elementos en relación a un saber comunitario y ese saber comunitario es lo que va a generar todo lo demás [...] (OC1F2).

El formador, por un lado, les explica cómo contextualizar su planeación didáctica y, por el otro, promueve la reflexión crítica entre sus estudiantes, acerca de la importancia de establecer un diálogo de saberes con prioridad de los saberes propios del contexto en donde practicarán o laborarán.

[...] deben establecer un diálogo de saberes entre los 'saberes nacionales y saberes locales' [...] Hay que cuidar esa parte en sus planeaciones, porque cuando se vayan a realizar su intervención didáctica, habría que ver cómo están planteando sus actividades y cómo están desarrollando sus contenidos; habría que identificar si su planeación lo están haciendo desde esta lógica nacional o desde esta otra lógica local [...] (OC1F1).

La promoción de la reflexión acerca de lo que tenían que hacer, tanto en sus planeaciones didácticas como en las prácticas a realizar, o incluso en su desempeño ya como docentes bilingües, siempre fue una constante en el formador durante las dos clases observadas, toda vez que en la segunda clase se caracterizó por la designación de lecturas con un enfoque crítico-reflexivo para fundar el desempeño que se les promueve tengan en sus prácticas y futura actuación profesional:

El formador anota en el pizarrón los tema de 'Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire' [...] comienza la clase recordándoles que les había enviado una lectura de Freire, les indica que lo van a

trabajar por equipo, identificando los elementos centrales o significativos de los puntos que señaló en el pizarrón [...] (OC2F2).¹⁰

Es interesante ver la perspectiva que le da el formador a las prácticas profesionales ya que, más que darle un enfoque técnico del saber hacer o saber enseñar, le otorga un enfoque más reflexivo, pero desde una perspectiva social, posicionando dicha reflexión no tanto en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino en el fomento de un pensamiento y actuación docente crítica, acorde con un contexto cultural comunitario:

[...] El formador indica la importancia que se posicionen, mirando desde dos lógicas, dos visiones, dos formas de entender el mundo; desarrollando la capacidad de reflexión en saber quién soy, dónde estoy y quiénes son los otros; enfatiza que a ellos les toca el pensar cómo podemos establecer el diálogo, la relación dialógica entre los contenidos de los planes de estudios y los saberes originarios [...] (OC2F2).

El discurso del docente se dirige a promover entre los estudiantes una mirada distinta a la convencional acerca de su función como docentes bilingües e interculturales, apuntando más allá del dominio de una lengua y transportándola hacia una cuestión integral que les confiera un compromiso con la comunidad en donde se sitúan como originarios. Lo anterior cobra sentido ya que cuando se le preguntó al formador sobre cuál es la función que considera tiene como formador de futuros docentes normalistas, en este caso, bilingües e interculturales, respondió que:

[...] como parte de un pueblo originario, más que funciones tenemos ciertos compromisos, compromiso con nuestra gente, con nuestra sociedad, es una forma de resistencia [...] ese mismo compromiso lleva a la responsabilidad de poder hacer lo mejor posible la tarea que nos toca, que es formar, pero creo que también la formación no es una cuestión que solamente tenga que ser del docente formador, sino nosotros aprendemos mucho de los jóvenes, o sea, hay un proceso recíproco, de compartencia [...] (EF2).

Existe una fuerte conexión entre el discurso, los conceptos y el lenguaje que emplea el formador con las acciones comunitarias o que desarrollan los pueblos originarios, dirigido a visibilizar las prácticas, los conocimientos, la existencia misma de los pueblos originarios.

Aunque en cierta medida esto último choque cuando a los docentes egresados de esta normal no se les envía a sus contextos lingüísticos, obedeciendo más a cuestiones político-sindicales:

¹⁰ Observación de la clase 2 del formador F.

[...] Uno está pensando en la parte pedagógica, académica, la formativa, pero hay otra parte que está pensando en la parte política, en lo institucional y entonces ahí hay un choque, donde queda entonces la parte de la formación y esto implica que los jóvenes cuando egresan pues los ubican en cualquier lado, o sea, no hay criterios pedagógicos para decir qué, bueno, este zapoteco se va a una zona chinanteca, por ejemplo (EF2).

Lo anterior representa un reto para los formadores de la escuela normal 2, en general, debido a que tienen que realizar ajustes a sus procesos formativos para poder enfrentar, en parte, dicho obstáculo político-sindical que influye en lo formativo:

[...] Uno tiene que ir también pensando, cómo habría que reorientar la formación para que, de alguna manera, atender esa otra realidad [...] sabemos que este mixteco no se va ir a su pueblo, lo van a mandar seguramente a otro lugar, entonces, tengo que pensar [...] qué elementos les voy a dar para que pueden hacer algo en el otro contexto que vayan a ir, es una cuestión de ver desde la institución, cómo reorientar la formación (EF2).

Una forma de contrastar lo enseñado en clases por parte del formador y lo asumido por los estudiantes en su proceso formativo, es a través de las prácticas profesionales. En ese sentido, se realizó el seguimiento de tres estudiantes en sus prácticas correspondientes. Dichas prácticas se efectuaron en una Escuela Primaria Bilingüe ubicada en la región de la Sierra Sur, en la comunidad chatina de Santa Cruz Zenzotepec, Oaxaca.

Uno de los detalles identificables a primera vista es que, pese a ser una escuela bilingüe, no se fomenta la lengua chatina como segunda lengua; los docentes titulares no la hablan ni promueven con los niños; incluso, uno de los docentes es de la región chatina, habla el chatino, es egresado de la escuela normal 2, pero no genera acciones para fomentar el uso de la lengua chatina o rescatar elementos de la comunidad para su promoción. De igual manera, los niños ya no hablan ni entienden su lengua, pocos son los que la conocen, pero “por vergüenza no la hablan”, y sólo había dos o tres niños, en los tres grupos, que la hablaban como primera lengua y no les daba pena expresarse en su lengua indígena (OPF2).¹¹

El homenaje se desarrolló totalmente en español y con el formato oficial, no hubo ninguna variante. Al final, el director brindó unas palabras y le pidió al formador que se presentara, éste pasó al frente y empezó a hablarles en la lengua zapoteca de la Sierra Sur. Los niños guardaron silencio y le pusieron atención. De igual manera, terminado el homenaje, “el formador se presentó con la maestra titular del grupo de 5º. grado, donde estaba una practicante interviniendo, entró al grupo y preguntó a los niños cómo se dice ‘buenos días’ en chatino; nadie contestó, pero unos niños mencionaban los nombres de otros que sí sabían, pero estos se cohibieron y no

11 Observación de las prácticas efectuadas en la comunidad chatina de Santa Cruz Zenzotepec, Oaxaca.

dijeron nada” (OPF2). Notándose con ello, que el formador trató de dar el ejemplo del fomento a la lengua tanto en la escuela como con las y el practicante.

Fueron tres estudiantes (dos mujeres y un hombre) quienes realizaron sus prácticas en esta escuela; los tres implementaron y diversificaron actividades didácticas para fomentar el uso de la lengua chatina. A continuación, se describen algunas de las actividades efectuadas por los practicantes con la intención de promover la lengua chatina, el rescate de las prácticas culturales comunitarias o bien, de los saberes comunitarios:

Practicante No. 1

[...] La practicante está al frente de quinto grado de primaria. Cuando desarrolla su clase, incorpora algunas preguntas en chatino y los niños sí le entienden, pero no la hablan, algunas veces le responden en español, pero ella les responde diciendo que “contesten en chatino, porque ella les pregunta en chatino”, hay un niño que le responde en chatino, todos dicen, ahí está ya le respondimos, el niño como que se chivea y la practicante le dice que gracias por responder.

La practicante les pone un video en su computadora, en su lengua chatina y con traducción al español y les pide que pasen para verlo. El tema es sobre la minería y la contaminación que propicia en su comunidad, los niños ponen atención, la maestra titular les compartió una experiencia de contaminación del río cuando construyeron la carretera (OPF2).

Practicante No. 2

La practicante está en cuarto grado, son 13 alumnos, un niño llega tarde, pero la mamá le explica a la maestra que se debe a que no encontraban camión para salir de su comunidad, el niño viene lastimado de un pie; la practicante le habla en chatino para decirle dónde se va a sentar, el niño le entiende y se dirige al lugar.

La practicante aborda el tema de la suma y resta. Les puso la dinámica de la tiendita empleando plantas medicinales, trajo plantas medicinales de verdad y escribió en hojas pequeñas el uso medicinal de cada una de ellas y su costo correspondiente, los colocó en una mesa en medio de salón y les explicó que tenían que pasar a comprar, seleccionó a algunas niñas para que vendieran y los dividió por equipo para que pasaran a comprar. Durante la explicación de la practicante, un niño le habla en chatino y ésta le responde también en chatino, unos niños le preguntan, ¿qué dijo?, la practicante les dijo que le había dicho que esas plantas había en su comunidad. Hay un niño que sabía mucho del uso medicinal de cada planta, unas niñas le dicen a la practicante que hay más plantas medicinales y ella dice que sí, que sólo había traído esas.

Cuando se despiden, lo hacen en la lengua chatina (todos los niños). La practicante escribió en hojas blancas que colocó en diferentes partes del salón, la traducción del saludo en

chatino (*Nini ji'i'*: buenos días; *lakiraa*, que significa hasta mañana) (OPF2).

Practicante No. 3

El practicante de tercer grado explica el tema de las matemáticas, los saca después del salón para jugar a la lotería con animales para abordar el tema de geografía, lo aborda con la lengua chatina y el contexto, porque les pregunta, ¿qué cosas que hay ahí se ocupan para las fiestas de la comunidad?, les dice los nombres de los objetos de la lotería en chatino y pide que los niños respondan. Al final del juego de la lotería, los pone a repasar por equipo la pronunciación en chatino; noto que hay algunos niños que sí saben hablar chatino, pero les da pena hablarlo, pero el practicante los anima a que lo hablen y se animan cuando sus propios compañeros les preguntan que cómo se dice tal cosa y ellos responden (OPF2).

Con lo anterior, se da cuenta del esfuerzo y compromiso mostrado por las y el practicante de desarrollar temas con el abordaje de contenido académico correspondiente, pero con el uso de la lengua chatina, siendo uno de los aspectos fundamentales que el formador encomendó realizar en las prácticas desde las clases impartidas.

En cuanto a la participación del formador en el seguimiento de las prácticas, éste estuvo dos días en la comunidad, mencionó que después regresaría ya que tenía que dar seguimiento a otro practicante que se encontraba en la misma región, pero en una comunidad más alejada. Antes de irse, organizó una reunión con los tres practicantes para conocer su opinión y plantear algunos comentarios y sugerencias de acuerdo con lo observado en la escuela y los desempeños de los practicantes. La reunión sostenida versó sobre lo siguiente:

El formador comienza la plática grupal con una pregunta: ¿cómo se han sentido en este tiempo de prácticas? Cada uno de los practicantes habló. Habla la practicante de quinto grado y manifiesta que ella tenía miedo, pero que la escuela le dio su apoyo, los maestros le han brindado confianza, se sintió respaldada, los niños la han respaldado también en sus actividades. La practicante de cuarto grado apuntó que la maestra titular no le daba mucho tiempo porque tenía evaluación, hasta esta semana tiene su intervención como tal. El practicante de tercer grado, por su parte, aludió que llegó después que las chicas y que le ha costado cumplir con sus objetivos porque no le han dado mucho tiempo para intervenir. El formador les comenta que es importante que registren todas sus experiencias porque las van a sistematizar para sus titulaciones, subraya que ha notado que los niños ya no hablan chatino, ¿cuál va hacer el papel de la lengua chatina, debido a que los niños no lo hablan?, les dice que aprovechen el tiempo al máximo para que su intervención sea significativa. El formador le pregunta a una practicante que cómo relacionó el tema que abordó con

el contexto de su comunidad. La practicante respondió que les ha puesto que saluden en chatino y que les puso una actividad de la tienda con plantas medicinales de la comunidad. El formador la felicita. Les enfatiza la relación que tienen que hacer con el contexto y comunidad (OPF2).

Queda clara la preocupación y ocupación que muestra el formador porque los practicantes puedan tener la experiencia de proponer y realizar acciones aun cuando éstas no estén institucionalizadas, sustentadas desde el pensamiento crítico e identidad cultural.

Discusión y conclusiones

De acuerdo con los resultados presentados y en función de los procesos formativos desarrollados por ambos formadores, se pudo dar cuenta de dos constructos elaborados en torno a las prácticas profesionales; uno, concebido como *espacio de generación de habilidades de enseñanza*, y otro, como *espacio de vinculación docente comunitaria*. Ambos constructos le otorgaban una fundamental importancia a las experiencias generadas por los estudiantes sobre cómo enfrentaban y resolvían los problemas que se les presentaban durante el desarrollo de las prácticas profesionales; en el entendido de que son las experiencias situadas las que posibilitan generar un pensamiento y práctica reflexiva, humana y social sobre el qué, cómo, porqué y para qué de la enseñanza (Schön, 1998); confrontando habilidades de tipo personal, académico, social y cultural que se entretajan en las interacciones de un trabajo docente (Fierro, Fortoul, 2017; Salinas, De la Fuente, 2021).

Con el primer constructo, las prácticas profesionales cobran sentido a partir de la relación entre teoría y práctica, fomentando con ello el fortalecimiento de habilidades de enseñanza como futuros docentes normalistas en escenarios reales de trabajo que detonen la traducción de los contenidos a experiencias de aprendizaje movilizados por el tránsito de saberes a saber-haceres vivenciales (Meirieu, 2002) acompañada por una reflexión encaminada a decodificar, referenciar, valorar e integrar dichas experiencias vividas para situarlas como experiencias formativas (Zabalza, 2011).

Los procesos formativos derivados de este constructo se configuraron a partir de una relación de experto-novato (Castañeda, 2009; Loya, 2008), en donde las experiencias profesionales y laborales obtenidas por la formadora durante su trayecto laboral como profesora normalista en servicio, desempeñaron una función primordial y protagónica al compartir con los estudiantes dichas experiencias y éstas fungieran como orientadoras en sus desempeños como practicantes o como futuros docentes normalistas en servicio.

En este constructo, la función del docente normalista que se promovía desde las prácticas profesionales por parte de la formadora era el compromiso ético y académico del trabajo docente, la ocupación, preocupación e interés por los procesos formativos de sus estudiantes;

comunicando con ello una noción de la docencia como servicio personal (Tenti, 2011).

Por su parte, concebir las prácticas profesionales como espacio de vinculación docente comunitario se configuró por el fomento de procesos formativos situados en un contexto social, cultural y sobre todo comunitario, con una fuerte intencionalidad de promover en los estudiantes normalistas un pensamiento y actuación comprometida con su pueblo y su gente; articulando el trabajo docente con los contextos y necesidades propias de la comunidad (Giroux, 1993).

Sus procesos formativos se inclinaban a promover un pensamiento crítico desde una perspectiva social, esto es, vinculando un desempeño comprometido con su actuar docente, pero no sólo con su profesión, sino con toda la comunidad, enaltecendo en los estudiantes normalistas un posicionamiento sensible con las condiciones que rodean a la gente de un pueblo donde se labore (Freire, 2006).

Su discurso social se enfoca a enfatizar en los estudiantes, continuamente y de diversas formas, su compromiso con el desarrollo de una enseñanza bilingüe e intercultural que tendiera a una práctica transformadora y no sólo reproductiva; impulsando de esta manera la formación de un docente que vea su actuar profesional como una forma de lucha, como una forma de resistencia a favor de los grupos invisibilizados, como lo han sido los pueblos originarios, partiendo de sus propias lógicas de organización y raíces identitarias, reconociéndose como diferentes frente al otro en afirmación de sus bases culturales que los sostienen como originarios docentes (Apple, 2012; Giroux, 2014; Freire, 2007).

Ante estos hallazgos, se pudo notar que ambos formadores, al estar al frente de las prácticas profesionales, desempeñaron la función nodal de promover en y con sus estudiantes escenarios de iniciación a la docencia, acercándolos a los desafíos, retos e incertidumbres que implica una cultura profesional en general y una actividad docente en particular (Tejada-Fernández, Carvalho-Dias, Ruiz-Bueno, 2017), brindándoles un acompañamiento formativo que demandan las mismas prácticas profesionales que desarrollan los estudiantes (Juárez, Millán, Ocampo, Antúnez, 2023). La diferencia consistió en la forma, el enfoque y lo que se privilegia durante ese proceso de iniciación a los escenarios reales de trabajo docente, ya que en ello influyeron de manera notable, por una parte, las concepciones que el personal formador de docentes poseía sobre las prácticas profesionales y sobre la misma función docente; pero por otra, el elemento institucional ya que, el desempeño docente de la formadora 1 se instauraba en una institución cuyo modelo educativo era general, mientras que el formador 2 se establecía en un modelo educativo bilingüe-intercultural, de ahí el predominio de una visión comunitaria a favor de la formación de un originario docente.

De ahí la importancia de desarrollar investigaciones que sitúen como objeto de estudio a las escuelas normales, miradas desde el interior de sus procesos formativos; volcar la mirada a los formadores normalistas ya que ello nos permitiría el desarrollo de herramientas analíticas orientadas a la comprensión del sentido y significado sobre el ser docente normalista que se

construye en los salones de clases de las escuelas normales del país (Aguayo-Rousell, 2020).

De igual manera, es de especial trascendencia mencionar que, pese a los diferentes abordajes que desarrollaron ambos formadores, se visibilizó el notable carácter formativo de las prácticas profesionales como etapa articuladora de los trayectos formativos que configuran la formación del docente normalista (Mercado, 2007; Camarena, 2018), sobre todo, considerando que posibilitan ser la antesala de los retos que se enfrentarán como futuros docentes normalistas en tanto que “en la escuela, debemos practicar todo lo posible y lo más a menudo que se pueda, ensayar modificaciones de lo que hacemos en función de los efectos que producimos porque, fuera de la escuela, vale más actuar ‘con golpes certeros’” (Meirieu, 2002: 125-126).

Referencias

- Aguayo-Rousell, H. (2020). Personal formador de docentes. Representaciones sociales de su profesión. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 24(1), 1-22. <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.18>
- Apple, M. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Argentina: Miño y Dávila, Universidad Nacional de La Pampa.
- Berger, P.; T. Luckmann (2015). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu editores.
- Bernstein B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. España: Morata.
- Camarena, C. (2018). Las prácticas en la formación docente. *Voces normalistas. Diálogos con la educación*. <https://vocesnormalistas.org/2018/06/27/las-practicas-en-la-formacion-docente/>
- Castañeda, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. México: UPN. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/109-trayectorias-experiencias-y-subjetivaciones-en-la-formacion-permanente-de-profesores-de-educacion-basicaz>
- Fierro C.; B. Fortoul (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. México: SM de Ediciones.
- Freire P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2014). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI y CESU-UNAM.
- González S.; A Fuentes (2011). El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, (354), 47-70. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-practicum-en-el-aprendizaje-de-la-profesion-docente/investigacion-educativa/22833>

- Juárez-Martínez, A.; J. Millán-Honorato; Y. Ocampo-Tapia; J. Antúnez-Montoya (2023). La Práctica Profesional de los docentes en formación: una mirada desde la Escuela Primaria. *Revista RedCA*, 5(15), 113-133. [10.36677/redca.v5i15.20826](https://doi.org/10.36677/redca.v5i15.20826)
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Morata.
- Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-8. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1996>
- Meirieu, P. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* España: Ediciones OCTAEDRO.
- Mercado, E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 487-512. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003303>
- Salinas, A.; P. De la Fuente (2021). Práctica reflexiva, tarea pendiente en el prácticum del estudiante normalista. *Zona Próxima*, (34), 163-186. <https://doi.org/10.14482/zp.34.371.13>
- Sánchez, R. (2015). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En Tarrés, M. (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO, El Colegio de México, 97-131.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Argentina: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (2023). *Planes de estudios de Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP. <http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- Taylor S.; R. Bogdan (2008). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: Paidós.
- Tejada-Fernández, J.; M. Carvalho-Dias; M. Ruiz-Bueno (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114. [10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp](https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp)
- Tenti, E. (2011). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En Vélez, C.; D. Vaillant (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. España: Colección: Metas Educativas 2021-OEI, 39-47. <https://oei.int/downloads/disk/eyJfcmFpbHMiOnsibWVzc2FnZSI6IkJBaDd-DRG9JYTJWNVNTSWWhZVEkyT1dacmJtczVNR3M1WkRkdk1YZHpPR2xrYlhSck1XSmhiUVk2Qmt-WVU9oQmthWE53YjNOcGRHbHZia2tpWjJsdWJHbHVhVHNnWm1sc1pXNWhiV1U5SW1Gd2NtVn-VaSGxrWlhOaGNuSndjbTltWlhOcGlyNWWhiQzB4>
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. España: La Muralla.
- Yurén, M. (1999). *Formación, horizonte al quehacer académico (Reflexiones filosófico-pedagógicas)*. México: UPN. http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1164/1/Maria_Teresa_Yuren_Camarena.pdf
- Zabalza, M. (2011). El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, (354), 21-43. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-practicum-en-la-formacion-universitaria-estado-de-la-cuestion/investigacion-educativa/22827>