

ACOMPañAR A FUTUROS DOCENTES DE 7° Y 8° SEMESTRES EN LA ESCUELA NORMAL “VALLE DEL MEZQUITAL”

MARÍA GUADALUPE GUZMÁN VILLA

MARISSA PEÑA CALVA

MARÍA DE LOURDES RAMÍREZ RODRÍGUEZ

ESCUELA NORMAL VALLE DEL MEZQUITAL, PROGRESO DE OBREGÓN,
HIDALGO

TEMÁTICA GENERAL: PROCESOS DE FORMACIÓN

RESUMEN

Esta ponencia es un avance de investigación de corte comprensiva y cualitativa con enfoque narrativo, a través de las voces de los formadores de docentes, se analizan los significados y sentidos que atribuyen al acompañamiento y las prácticas que de ella se derivan para la formación de futuros docentes en 7° y 8° semestres de las licenciaturas en educación preescolar, preescolar intercultural bilingüe, primaria y primaria intercultural bilingüe, en la Escuela Normal “Valle del Mezquital” (ENVM) de Progreso de Obregón, Hidalgo.

En el análisis se encontró que el formador de docentes asume como primer compromiso la apropiación de la nueva propuesta curricular, cuyos significados se inscriben no obstante en biografías no reductibles a tales prescripciones, más bien en un juego de interrelaciones entre determinantes externos y experiencias individuales, entre procesos sociohistóricos e historia personal, de un trabajo sobre sí para “darse forma” que va configurándose un continuum de experiencias que dan sentido a su práctica profesional como acompañantes. Las significaciones que los formadores atribuyen al acompañamiento entretienen e integran un proceso continuo de experiencias que remiten al pasado y al presente. Se visibilizan las prácticas de acompañamiento puestas en contexto por el formador a partir del proceso de interacción que establece con el futuro docente en la comunicación, las demostraciones, la ayuda diferenciada y el uso de las tecnologías de la información y comunicación. En un proceso en el que a la vez que el formador forma, es formado.

Palabras clave: Formación, Formador de docentes, acompañamiento, experiencia, formación práctica.

Introducción

A poco más de cuatro años de la implementación de la última reforma del Plan y programas de estudio de la educación Normal, se abren posibilidades de investigar los procesos académicos que desarrollan los formadores de docentes; Arredondo (2007) y Mercado (2007) señalan que aún son escasos los estudios sobre el tema.

En una revisión de investigaciones sobre la práctica profesional de los formadores como asesores en el último año de educación Normal, Jiménez y Perales (2007) y Mercado (2013) encontraron que los formadores asumen un discurso y una práctica prescriptiva de la docencia. El estudio de Villarreal (2013) encontró que cuando los asesores ponen en juego prácticas de acompañamiento en contexto, va configurándose la emergencia de una identidad profesional del asesor acompañante. Los hallazgos de León y Lugo (2015) indican que los tutores reconocieron que sus prácticas de tutoría aún no contribuyen a favorecer la autonomía y al aprendizaje auto-dirigido de los tutorados.

El estudio de Vivas, Becerra y Díaz (2005) en Venezuela, revelan una discordancia entre lo que proponen las normas establecidas para la formación de profesores de ingreso reciente a la universidad y lo que se ejecuta en los departamentos. La formación queda a responsabilidad del profesor novel.

En Argentina, Alonso (2006) encontró que la subjetividad es considerada como una dimensión de análisis de las prácticas de enseñanza y se atribuye un papel central a la reflexión en los dispositivos de acompañamiento.

Estos hallazgos permiten reflexionar en torno a las relaciones que establece el formador con el futuro docente para contribuir a su formación, qué prácticas y experiencias construye el formador al concretar el acompañamiento como nueva práctica profesional atribuida por la reforma curricular, si como plantea Castañeda (2005: 95) un dispositivo puede contribuir a generar prácticas creativas o bien normalizadoras.

De acuerdo a nuestra experiencia, el acompañamiento de la formación en la práctica de futuros docentes en 7° y 8° semestres es una etapa compleja que plantea desafíos profesionales al formador; en relación al Plan de estudios anterior, en que se le asignaba la función de asesor, en el Plan vigente se le atribuye el papel de acompañante (SEP 2012: 22). Al parecer, el formador concibe esta etapa como el momento de prueba de la formación; se identifica como poseedor del saber y la asesoría se convierte en un *“espacio de pasaje de cómo”* perdiendo de vista el por qué y el para qué de lo que hace. La insistencia de que los futuros docentes dispongan de conocimientos teóricos, ha ocasionado que terminen aprendiendo a *“aplicarlos”* para resolver problemas inmediatos y centrados en la gestión del aula, esto hace que piensen que la teoría debe preceder a la práctica y que ésta no aporta nada, no enriquece, ni tiene nada que añadir a aquella, Gimeno y Contreras (citados en Blanco 1999: 388).

Magnan (en Barrera 2004: 250) propone que en el acompañamiento es fundamental cambiar el “clásico esquema de la transmisión del saber” al pasar de la forma pasiva de “quien sabe”, a la activa de “quien aprende”; Navia, (2004: 211) añade que el acompañante es aquel que puede permitir al alumno encontrar el camino para obtener los aprendizajes que le sean significativos [...] dando lugar a un proceso de relación interpersonal, y a la formación de ambos, formador y aprendiente.

El interés por comprender los significados que para el formador tiene el acompañamiento y las reflexiones sobre los estudios revisados, dio lugar a la pregunta general de investigación:

¿Qué experiencias significativas construye el formador de docentes en el acompañamiento de la formación práctica de futuros docentes en 7° y 8° semestres de las Licenciaturas que oferta la ENVM, Plan de Estudios 2012?.

A partir de ello, en esta investigación nos propusimos como objetivo: Comprender los significados y sentidos que tiene el acompañamiento para el formador de docentes y su contribución a la formación práctica de futuros docentes de 7° y 8° semestres de las licenciaturas que oferta la ENVM.

Nos planteamos la siguiente hipótesis: Los formadores de docentes elaboran nuevas significaciones y sentidos de la asesoría a partir del papel de acompañante que le atribuye la política educativa y de las experiencias que construye en su desempeño profesional.

Referentes teóricos.

La investigación recupera de la antropología y la pedagogía los siguientes planteamientos:

El concepto de dispositivo se recupera de Foucault (en Deleuze, 1995) y se analiza desde el cruzamiento de relaciones de poder, saber y subjetivación. Las acciones de la formación se plantean en términos de dispositivo, lo cual remite a poner en manos del formador su creación e invención y en manos de los sujetos en formación el ejercicio autónomo de su formación Souto (2009: 25-26).

La formación la concebimos como “la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo” Honoré (1980: 20); en este sentido, para comprender la formación es necesario considerar las experiencias significativas de los formadores; para el análisis de la experiencia se recurre a los principios de continuidad, interacción y reflexión (Dewey, 2000); en los aportes de Honoré (1980: 34-36) encontramos que la experiencia está en el movimiento “exterioridad-interioridad-exterioridad”, que la práctica es un punto de partida en la experiencia, se apoya tanto de la acción como sobre el pensamiento y es por la vía de la reflexión del espacio y tiempo vividos que aclaramos, ponemos en forma, establecemos nuevas relaciones y extraemos algo de la ganga subjetiva. Delory Momember (2014) señala que cada uno de nosotros nos apropiamos de lo que vivimos, experimentamos, es decir, biografiamos, damos forma y otorgamos sentido por la vía de la reflexividad a lo vivido para convertirlo en recursos experienciales.

En relación al acompañamiento se consideran los aportes de Ardoino en León Lugo (2015:8), para este autor acompañar implica un proceso de tres vías, de relación, tiempo y espacio; lo que supone una relación intersubjetiva entre sujetos. Honoré en Navia (2004: 23) define el acompañamiento como interformación. En este sentido, el acompañamiento es un dispositivo de formación, proceso en que quien forma se forma y reforma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado (Freire, 2014:25).

Se recuperan los planteamientos de la concepción práctica de la enseñanza, Pérez Gómez en Angulo (1999: 291) plantea que investigar sobre el conocimiento inscrito en la estructura subjetiva de comprensión de los docentes, supone introducirse en el mundo de sus emociones, percepciones temporales e imágenes. Es un conocimiento desde los docentes, *un conocimiento personal práctico* (Angulo, 1999: 292).

Metodología

Este estudio se fundamenta en el paradigma epistemológico comprensivo, de acuerdo con Ricoeur (1995) en la comprensión se capta y entiende las formas de expresión en que es transmitida la experiencia de los sujetos; se utiliza la metodología cualitativa que es “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan 2010:19); se inscribe en la perspectiva narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) en ésta, el discurso consiste en una narración, donde una experiencia vivida es expresada en un relato; Connelly y Clandinin (1995:12) plantean “la concepción de que la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales, maestros y alumnos son narradores y personajes de sus propias historias y de la de los otros”. Bolívar, et al. (2001) distingue distintas líneas de investigación narrativa; en esta investigación se ha considerado la historia de vida y formación, como método de la investigación biográfico– narrativa.

Para recolectar la información empírica se realizó “una” entrevista narrativa en profundidad a los cuatro formadores de docentes (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 163), se desarrolló a través de un ciclo sucesivo *con cuatro tiempos* para la recogida de la información sobre dos focos de interés: la trayectoria y la función de acompañamiento. El tiempo en que se realizaron las entrevistas fue de abril de 2015 a noviembre de 2016.

Para el análisis de la información se empleó el método de análisis de relato paralelo (Bolívar, et al. 2001) mediante el análisis interpretativo de los datos narrados, en dos formas: diacrónico o vertical/estudio de caso y sincrónico u horizontal/análisis comparativos. Por cuestiones de espacio, en esta ponencia solo se da cuenta de avances de los resultados del análisis horizontal.

Al analizar los significados que los formadores atribuyen al acompañamiento, se encontró que en sus discursos entretejen e integran un proceso continuo de experiencias que remiten al pasado y al presente, como en lo que ello sugiere para la práctica de acompañar. Un elemento importante que aparece en la significación construida es la relación con lo que históricamente se ha denominado

supervisión, parece que un papel primario que sigue adoptando el formador es el ejercicio del control; a esta función se integra el seguimiento del desempeño docente en contexto, orientado a la formación de un futuro docente en el dominio de destrezas relacionadas con la gestión del aula a partir del conocimiento y uso de teorías y de las orientaciones curriculares de educación básica; aparece la idea de formar según un deber ser establecido, sentido principal otorgado al acompañamiento. Aparecen también algunas diferencias en relación a la significación, una formadora la asume como responsabilidad, lo cual necesariamente implica la relación entre un superior organizativo y un subordinado (Angulo, 1999:554), ir junto al estudiante, "llevarlo de la mano". Al parecer, queda pendiente la posibilidad de poner en discusión las certidumbres sobre lo instituido, de reconceptualizar los procesos y prácticas en que formador y formado participan.

En este proceso, apropiarse de los planteamientos curriculares de cada una de las licenciaturas es, como señala Jiménez y Perales (2010: 108) una de las primeras obligaciones morales del formador; la principal preocupación de los formadores entrevistados es adscribirse a la nueva prescripción para cumplir las disposiciones normativas, dicho proceso comprensivo se inscribe en los saberes que han construido durante su desempeño profesional como supervisores y/o asesores, Hargreaves en Marcelo y Vaillant (2001: 25) afirma que "los profesores dan sentido al cambio fundamentándolo en su propio conocimiento práctico, personal, y en su propia experiencia"; en este proceso a la vez que se van apropiando de un nuevo discurso, van construyendo acciones para acompañar a los futuros docentes en sus prácticas profesionales.

Para cumplir con las nuevas disposiciones curriculares utilizan sus saberes y recursos experienciales y los recrean al guiar a los futuros docentes en sus prácticas profesionales; sin embargo, algunas de estos saberes parecen tener mayor permanencia y trascienden un Plan de estudios, como el enfoque sobre las prácticas profesionales derivado de la idea de la enseñanza como ciencia aplicada, que tiene como eje principal la aplicación de la teoría a la práctica (Angulo, 1999: 385); los formadores manifiestan que los futuros docentes necesitan conocimientos para la práctica, dichos conocimientos deberían estar fundamentados en las teorías revisadas durante su trayectoria en los semestres anteriores y en el dominio de las orientaciones curriculares de educación básica.

En este sentido, el elemento fundamental sobre lo que gira la asesoría del formador es contribuir al dominio de destrezas relacionadas con la gestión del aula, este proceso se concreta a través de la asesoría en contexto y de las reuniones para la reflexión y análisis a que convoca en la escuela Normal ya sea en colectivo o para atender a quienes enfrentan mayores dificultades en sus prácticas.

Conclusiones

En el análisis del proceso de interacción entre formador y futuro docente se consideran los siguientes elementos: la comunicación (verbal, no verbal y gráfica), las demostraciones, la ayuda diferenciada y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

La comunicación entre formador de docentes y futuro docente.

Uno de los elementos que abordan los formadores en las entrevistas, es la necesidad de comunicación verbal con los futuros docentes durante sus visitas a las aulas de preescolar/primaria, este modo de interacción tiene como punto de partida las interpretaciones que hacen sobre las situaciones áulicas que observan; orientan el proceso de enseñanza mediante instrucciones y sugerencias, se establece un breve diálogo para reorientar el proceso de enseñanza. Esta interacción verbal se construye en un ambiente que de algún modo supone un andamiaje construido en contexto en coincidencia con los hallazgos de Villarreal (2013:215). Los formadores ofrecen la oportunidad de que el formado tome decisiones para la gestión del aula a fin de que ensayen sus propias ideas, siempre y cuando éstas se fundamenten en las propuestas curriculares de educación básica o en referentes teóricos.

En la mayoría de los casos, se advierte una relación de poder de quien sabe y un aprendiz que adopta una posición generalmente de subordinación. El carácter de inmediatez del aula dificulta las condiciones para el diálogo, los intercambios suelen ser “discretos”. También se utilizan otros momentos de la jornada de trabajo para establecer intercambios verbales, en una relación históricamente construida de poder y saber, donde el formador es la autoridad.

La interacción se genera en un ámbito espacial y temporalmente situado, el contenido de los intercambios está centrado en los procesos de gestión del aula, supeditado a lo imprevisible que implica trabajar con alumnos de preescolar y primaria,.

Además de la comunicación verbal, tres formadores también la comunicación gráfica se establece a partir de notas, observaciones o sugerencias por escrito; una formadora también se comunica con el cuerpo, a través de la mirada, para que el futuro docente tome decisiones atendiendo a situaciones que acontecen en el aula.

La comunicación también se establece en la Escuela Normal después de las jornadas de prácticas profesionales, al parecer, esta necesidad de diálogo tiene que ver con asuntos críticos, por las “quejas” que se han vertido sobre el desempeño del futuro docente en la escuela de prácticas, lo que obliga al formador a ofrecer una asesoría más ajustada y a favorecer procesos de reflexión, como espacios para la discusión de experiencias propias del aula, Van Manen (en Zeichner, 1999: 507) señala que éste es un primer nivel de reflexión que denomina de racionalidad técnica, porque generalmente el interés principal es construir acciones prácticas adaptables a los contextos en los que los estudiantes realizan las jornadas de prácticas profesionales. Otras situaciones que convocan a los futuros docentes en la escuela Normal son la revisión de planificaciones didácticas, la elaboración del documento de titulación y los problemas que emergen por la falta de vinculación entre la formación y las necesidades que plantea el ejercicio profesional.

Las demostraciones

Las exigencias de una situación problemática, de una necesidad formativa o falta de capacidad para resolver problemas prácticos, es lo que parece conminar al formador de docentes a demostrar sus habilidades para la docencia a fin de que el futuro docente observe sus gestos profesionales y se apropie de tales gestos. Al respecto Delory- Momember (2014: 698) señala que la forma y el sentido que una experiencia adquiere es individual, su apropiación pasa por un primer nivel de reflexividad.

Las demostraciones se realizan de tres formas, atendiendo al grupo completo de alumnos preescolar/primaria, trabajando en conjunto con el futuro docente y experimentando actividades específicas con algunos alumnos de manera paralela mientras el futuro docente atiende al resto del grupo. Parece que la intención es que adopte los gestos profesionales de quien le acompaña.

Ayuda diferenciada

Imbernón (1997: 133) señala que un formador es, antes que nada, un profesional encargado de resolver problemas, a veces complejos, para desarrollar prácticas pedagógicas, esto requiere una serie de conocimientos; un dominio pedagógico que es necesario adaptar y transformar profundamente para ajustarlos a las realidades específicas; es el caso del acompañamiento de grupos numerosos de futuros docentes. Para los formadores ha significado replantear sus prácticas de asesoría, advierten complejidad porque los grupos en la ENVM actualmente están integrados de entre 22 a 38 estudiantes, al parecer, la valoración de las competencias profesionales que manifiestan en su desempeño les permite hacer distinciones y tomar decisiones respecto a las estrategias de acompañamiento en función de los que son “hábiles” y que solo requieren “visitas de cortesía”, de quienes el formador incluso aprende, y de otra parte, están los que “carecen de competencias” y es necesario “llevarlas más de la mano”, cuestionarles sus prácticas para hacerlos avanzar en su proceso formativo, dedicarles mayor tiempo para ayudarlos a atender situaciones específicas, visitarlos continuamente, establecer más diálogos con ellos y sus tutores, así como ofrecerles demostraciones o modelizaciones con los alumnos de educación básica.

El uso de las TIC.

Los periodos prolongados de prácticas profesionales han provocado que los formadores utilicen las TIC como estrategia para interactuar con los futuros docentes. Honoré en Navia (2004: 218) plantea que se debe estar atento al hecho de exceso de información, la superabundancia de información desvía lo esencial limitando las posibilidades de reflexión y de meditación.

Generalmente los formadores utilizan las TIC para ofrecerles referencias teóricas que contribuyan a la solución de problemas prácticos identificados durante las visitas de acompañamiento, en el supuesto de que la teoría les permitirá realizar derivaciones técnicas respecto de la práctica; también les envían material video grabado de sus prácticas con el propósito de ayudarlos a “mirar” su desempeño, para distanciarse, reflexionar sobre su práctica y mejorarla, en un proceso que se deja

en manos del futuro docente o que se acompaña con interpretaciones construidas por el formador y a partir de esta mirada se sugiere al futuro docente asumir la mejora.

El uso de las TIC han replanteado las tradicionales relaciones e interacciones que se habían establecido entre el formador y el futuro docente, la comunicación sincrónica y asincrónica es más cotidiana

Reflexiones

El conocimiento generado con esta investigación permite comprender los significados y sentidos que construye el formador de docentes sobre el acompañamiento, como práctica atribuida desde la política educativa. Se desvela que los significados construidos en torno al acompañamiento se inscriben en un *continuum* de experiencias, en un trabajo sobre sí para “darse forma” y elaborar recursos experienciales que dan sentido a prácticas de acompañamiento en contexto, proceso que se concreta en las interacciones que establecen con el futuro docente. El análisis realizado es un resquicio que abre la mirada hacia la subjetividad de quienes forman y se forman, de reconocer que no bastan las reformas curriculares; son necesarios procesos de formación que orienten permanentemente la profesionalización de los formadores, porque aún es recurrente que se pase por alto el aprendizaje por experiencia, que es la que prevalece en la adquisición del saber y saber-hacer característico de la docencia. El compromiso que manifiestan los formadores con la formación de futuros docentes es evidente, trabajan sobre sí para reconfigurar saberes y prácticas; están activamente presentes como acompañantes en las prácticas profesionales, para dar a las perspectivas de los futuros docentes un sentido concreto de actuación y pensamiento pedagógico, en su intención de conectar el conocimiento teórico a las acciones y decisiones que se toman en situación. En este proceso habrá de reconceptualizar el enfoque que lo orienta a fin de que forme a un futuro docente que se responsabilice de la mejora permanente de su propia formación profesional.

Finalmente es importante reconocer que en el estudio se develaron significados y prácticas en torno al acompañamiento que son compartidos por los formadores independientemente de las licenciaturas que atienden; las diferencias significativas en torno a las interculturales y bilingües, indican que en relación a la lengua y la cultura, en la formación de los futuros docentes predomina lo lingüístico en y sobre lo intercultural, en coincidencia con los hallazgos del estudio de Jiménez (2009: 150); aunque no únicamente porque los formadores expresan una preocupación por la recuperación de conocimientos comunitarios. Los retos en torno a la formación del futuro docente en y sobre la interculturalidad es evidente.

Referencias

- Alonso, M. (2006). Dispositivos de acompañamiento en la formación docente. Recuperado de <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-004.pdf>
- Angulo F. (1999). La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos. En Angulo Rasco, F.; Barquín Ruiz, J.; Pérez Gómez, A. (eds.). Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. (pp. 553-598). Madrid: Akal.
- Arredondo, M. (2007). Formadores de formadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 473-486. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003302.pdf>
- Barrera M. (2004). De la enseñanza al acompañamiento en el proceso de formación. En Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización. (pp. 245-257). México: Limusa
- Blanco, N. (1999). El papel del prácticum en la formación inicial. En Angulo Rasco, F.; Barquín Ruiz, J.; Pérez Gómez, A. (eds.). Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. (pp. 379-399). Madrid: Akal.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, S.A.
- Castañeda, A. (2005). Dispositivos de formación y uso de tecnologías. Espacios de articulación de saber, poder y subjetivación. En A. Castañeda, C. Navia y T. Yurén (Eds.), Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica. (pp. 15-35). México: Limusa.
- Connelly y Clandinin (1995): "Relatos de experiencias e investigación narrativa", En Larrosa, y otros: Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. RMIE, 19(62), 695-710. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a3.pdf>
- Dewey, J. (2000). Experiencia y educación. La educación tradicional frente a la educación progresiva. México: Losada.
- Freire P. (2014). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: siglo xxi
- Honoré, B. (1980). Para una teoría de la formación. Madrid: Narcea.
- Imbernón F. (1997). La formación de los responsables de la formación del profesorado. En La formación del profesorado. (121-131). México: Paidós.
- León Hernández, V., & Lugo Villaseñor, E. (2015). Prácticas tutoriales en un dispositivo de formación universitaria en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(117). Recuperado de:

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1723>

- Jiménez, M. y Perales F. (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*. México: Pomares.
- Jiménez, M. y Perales F. (2010). *La construcción profesional. Experiencias autoformativas*. México: Plaza y Valdés.
- Jiménez Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México: SEP.
- 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), Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003303>
- Mercado, E. (2013). *Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores de docentes*. México: Ediciones Díaz de Santos.
- Navia C. (2004). "El acompañamiento en las instituciones de educación superior y de formación docente" En Castañeda A., Navia C., y Yurén T. (Eds.), *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización. Colección reflexión y análisis*. (pp. 201-219). México: LIMUSA.
- Pérez Gómez, A. (1999). *El prácticum de enseñanza y la socialización profesional*. En F. Angulo Rasco, J. Barquín y A. Pérez Gómez (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. (636-660). Madrid: Akal.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Nueva York: Siglo veintiuno editores.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Acuerdo 650 por el que se crea el Plan de estudios de maestros de educación preescolar*.
- Souto M. (2009) *Complejidad y formación docente*. En Yuni, J. *Formación docente. Complejidad y ausencias*. (13-26). Argentina: Brujas.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Vaillant D. y Marcelo C. (2001). *Formación de formadores: hacia una delimitación conceptual*. En *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.
- Villareal A. (2013). *Dispositivos de acompañamiento para la construcción de la identidad profesional del asesor de educación preescolar en Durango*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica de Durango.
- Vivas, M., Becerra, G. y Díaz, D. (2005). *La formación del profesorado novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1), 1-17. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-vivas.html>



Zeichner K. (1999) Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En Angulo Rasco, F.; Barquín Ruiz, J.; Pérez Gómez, A. (eds.). Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. (506-532). Madrid: Akal.