



TRAYECTORIAS FORMATIVAS DE ESTUDIANTES NORMALISTAS: PRÁCTICA ESCOLAR Y CONSTITUCIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

Abel Encinas Muñoz

Área temática: Procesos de formación.

Línea temática: Procesos institucionales en la formación: normales, UPN, universidades: identidad, trayectorias, historias de vida (alumnos, profesores, ATP, directivos).

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.

Resumen:

La investigación que se presenta en este reporte, recupera las voces de jóvenes normalistas del estado de Tabasco, con el objeto de tener un primer acercamiento a sus experiencias formativas durante su trayectoria por la escuela Normal y analizar los factores que favorecen u obstaculizan su formación.

El estudio centra su análisis en las percepciones que los alumnos normalistas tienen sobre las prácticas escolares y el papel de éstas en la configuración del trabajo docente e identifica algunas limitaciones en el funcionamiento de la triada alumno, tutor y asesor, en los momentos en que tienen lugar las prácticas profesionales.

Destacan en las experiencias de los jóvenes normalistas la constitución de auténticas comunidades de aprendizaje entre pares, vinculadas con las demandas académicas y los intereses personales de quienes se insertan en ellas.

La investigación recupera también, la diversidad de experiencias que los estudiantes describen respecto a los saberes que construyen a lo largo de su trayectoria por la escuela Normal y, las percepciones que tienen sobre aquellos espacios formativos como andamiajes para su constitución como docentes.

Palabras clave: prácticas profesionales, comunidades de aprendizaje, tutorías, trabajo docente, formación docente.

Introducción

El presente reporte forma parte de un trabajo colectivo que realicé junto con otras colegas en el que se entrevistaron a estudiantes de escuelas Normales del estado de Tabasco como parte de un trabajo de investigación con algunos estudiantes de las diferentes instituciones y licenciaturas de la entidad. El estudio fue promovido por la Secretaría de Educación de Tabasco a través de la Subsecretaría de Educación Media y Superior, en el marco de Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales de la DGESPE-SEP, con el objeto de evaluar la calidad de los servicios que reciben los jóvenes normalistas en formación inicial.

Si bien el estudio, buscó recuperar las experiencias formativas significativas de los estudiantes durante su trayectoria por la escuela normal y analizar los factores que favorecen u obstaculizan su formación, el presente reporte centra su análisis en las percepciones que los alumnos normalistas tienen sobre las prácticas escolares y el papel de éstas en la configuración del trabajo docente.

Los cuestionamientos que nos planteamos al delinear la propuesta de esta investigación, específicamente para esta temática, fueron: ¿Qué percepción tienen los alumnos normalistas sobre sus prácticas escolares?, ¿Qué valoración tienen sobre el seguimiento y acompañamiento a las prácticas escolares?, ¿Qué opciones formativas adicionales les ofrecen las escuelas Normales y como contribuyen a su formación?

Retomo el concepto de Estrada (2009) para definir a las prácticas escolares o prácticas profesionales, como aquellas prácticas que los estudiantes de Normal realizan en las escuelas primarias durante su estancia en la carrera, en las cuales trabajan con un grupo al lado del profesor titular, quien funciona como su tutor. Algunas pueden considerarse preservicio, dado que se realizan en el último año de la carrera e implican una transición o preámbulo al servicio profesional.

Otra noción teórica recuperada en este estudio para explicar el sentido de la práctica docente, es la referida por Mercado, quien plantea que la práctica docente cotidiana, es heterogénea por su conformación histórica y es ahí donde se concretan los saberes de los que se han apropiado los maestros durante su vida profesional (Mercado, 1991).

También son útiles las nociones sobre negociación de significado y comunidad de práctica, planteadas por Wenger (1998) para analizar las relaciones que tenían lugar durante las prácticas profesionales de los futuros docentes.

Desarrollo

Esta investigación se realizó bajo un enfoque metodológico cualitativo, a través de la estrategia de indagación con grupos focales de estudiantes de las diferentes instituciones y licenciaturas. Para la conformación de los grupos focales, se contó con la participación de 57 alumnos de los semestres de 1º, 3º, 5º y 7º. Los criterios de selección fueron atribuciones de las autoridades educativas.

Para el desarrollo de las sesiones de trabajo se conformaron tres grupos focales, uno a cargo de cada investigador, quienes realizaron una sesión intensiva de trabajo, implementando tres actividades orientadas a indagar sus perspectivas y experiencias formativas en sus escuelas.

Los aspectos específicos que se indagaron abarcaron cuatro grandes dimensiones implicadas en la formación Normalista: institucional, curricular, pedagógica y ambiente escolar y aúlico.

Las sesiones fueron grabadas en audio y se recuperaron los productos elaborados por los estudiantes, incluyendo cuestionarios aplicados. El análisis de los productos y registros de la sesión con cada grupo focal estuvo a cargo del investigador que directamente trabajó con cada uno de ellos. Con base en ese primer ejercicio, se hizo un análisis cruzado de los resultados de los tres grupos para identificar las experiencias y perspectivas que para los estudiantes resultaron más significativas, no sólo porque fueran reiteradas entre grupos y licenciaturas, sino por su relevancia para su proceso formativo.

Resultados

El sentido de las prácticas escolares

Sobre las prácticas escolares en la formación inicial, Mercado (2010) destaca que desde antes de las reformas realizadas en países de la región en los años noventa, se ha propuesto acercar de manera sostenida a los futuros profesores a las culturas escolares donde desarrollarán su profesión, considerando que el aprendizaje de la docencia tiene lugar de manera importante, aunque no exclusivamente, en la práctica, en contacto con la vida escolar y sus pautas escolares (2010: 151).

Desde el rediseño de los planes de estudio para las escuelas normales (P97), pasando por los reestructurados en 2012 y el actual de 2018, se ha planteado que la observación y la práctica en la escuela tienen como propósito que los estudiantes adquieran herramientas para el ejercicio profesional (SEP, 2002) partiendo de la premisa de que la formación de profesores no sólo ocurre en la escuela normal sino también en las escuelas. Al respecto, los docentes en formación entrevistados coinciden en señalar que las prácticas escolares cobran relevancia, porque los acercan a la realidad escolar y les plantean retos para su desarrollo profesional. Los estudiantes normalistas identifican a las actividades que los acercan a la práctica docente como las más significativas e importantes para su formación.

Aún aquellos que están cursando apenas el primer semestre destacan lo relevante que ha sido tener prácticas de observación en escuelas, pues refieren que estas actividades les han permitido confirmar su vocación y sentirse seguros de sus potencialidades como docentes, como lo describen dos estudiantes normalistas, del primer semestre de las licenciaturas en educación primaria y preescolar, respectivamente:

Cuando tuve mis primeras observaciones de clase me di cuenta que de verdad me gusta mi carrera y que me gusta interactuar con los niños y que ellos aprendan de mí.

Al principio íbamos a observación pero como tal no sólo llegas a observar si no también llegas a tener contacto con los niños y diversas actividades donde puedes incluirte, eso hizo que me sintiera más parte de la carrera.

Sin duda, como lo plantea Jackson (2001) el modo ideal de aprender a ser maestro puede ser la observación en acción de otros profesores, aunque destaca que la conducta del profesor en el aula no siempre revela lo que queremos saber. Esto implica que se requieren muchos momentos de observación y de conversaciones que dejen ver las actitudes profesionales, los sentimientos de satisfacción y de decepción que acompañen al éxito y al fracaso en la docencia cotidiana.

Las prácticas prolongadas y las estancias de los profesores en formación en las comunidades, suelen cobrar relevancia y dotar de sentido a las prácticas docentes. Aportan desde la experiencia de los nóveles entrevistados, “grandes lecciones de vida” que no necesariamente se propician dentro del contexto escolar.

La triada alumno, asesor y tutor

La práctica pedagógica como el espacio más importante, permanente y efectivo de formación docente, como lo advierten los propios docentes y algunos investigadores (Imbernón, 1994) puede ser motivo de reflexión constante entre los profesores experimentados y quienes se forman para la docencia. Reflexionar sobre lo que se hace, para comprender y aprender de lo que se hace, es la clave del “profesional reflexivo” señala Schön, (1992).

El nuevo plan de estudios de 2018 incorpora una visión ampliada de la concepción de la práctica profesional, enfatizando que estas son una oportunidad de organizar comunidades de aprendizaje en una triada que considera al docente de la escuela Normal, al maestro titular de las escuelas primarias y al estudiante normalistas, bajo el supuesto de que el saber y el conocimiento sólo se movilizan si se colocan en el plano del diálogo, el debate y el análisis conjunto (SEP, 2018).

La noción de comunidades de aprendizaje o comunidad de práctica en términos de Wenger (2001), que el nuevo plan de estudios incorpora, pareciera ser también una oportunidad para propiciar relaciones de aprendizaje menos verticales, partiendo de que una comunidad de aprendizaje es un grupo de personas que comparten intereses, problemas, o una pasión acerca de un tema.

Las prácticas de observación como recurso para acercarse al conocimiento y análisis de la cotidianidad escolar, son escenarios propicios para aprender y conformar comunidades de aprendizaje. Empero, las experiencias narradas por algunos estudiantes permiten advertir ciertas limitaciones en el proceso y retroalimentación de los resultados de estos primeros acercamientos a la escuela para aprender de ello, como lo señala una alumna del primer semestre de una de las licenciaturas que se ofrecen en las Normales:

Tenemos un profe que no llega y tenemos ahí un problema, porque uno de los temas más importantes para nosotros es nuestra práctica, él es nuestro coordinador y él nunca está con nosotros. Últimamente hemos ido a observar escuelas y él debería ir a acompañarnos y orientarnos. Vayan dice, y nosotros nos quedamos solos, tenemos que buscar la forma de preguntarle a otro maestro o a otros compañeros más grandes de otros semestres, porque con los maestros no tenemos apoyo.

El acompañamiento específico por parte de los docentes formadores de las escuelas Normales, es de gran relevancia para propiciar el análisis del contexto educativo, buscar alternativas pedagógicas para atender el complejo entramado de la enseñanza, pero también para aportar elementos significativos para la construcción de sentidos sobre la docencia (Hilario, 2010).

Estudios como el Estrada, muestran que las reflexiones de los estudiantes demandan una participación más explícita y sistemática por parte de los asesores, en términos de ampliar y enriquecer las reflexiones de aquellos acerca de lo que -desde sus experiencias en las escuelas de práctica- aprenden y reconocen como desarrollo de su formación docente (2009: 139).

Otro actor importante en la formación de los futuros docentes, es el maestro tutor. El tutor debe orientar al estudiante desde la preparación y realización de su tarea frente al grupo y en su momento, hacer las recomendaciones y sugerencias que considere pertinentes. La SEP, en la normatividad, destaca que el tutor es el responsable del grupo y su participación en el proceso formativo de los docentes noveles contribuye a mejorar su desempeño docente y al logro de los propósitos educativos del grado escolar que ambos atienden (SEP, 1997).

Al respecto, algunos estudiantes señalaron que sus experiencias en ciertos momentos de las prácticas profesionales, acusaron desaciertos por parte de los docentes tutores, describiéndolos como actos irresponsables o de abuso de confianza. Así lo describe una alumna del séptimo semestre de la licenciatura en educación preescolar:

En el tercer semestre, realizamos ayudantías, y preparas una actividad para toda la jornada pero muchas veces esto no se cumple y las maestras se cuelgan mucho de la practicante y te dejan sólo toda la jornada. A mí me tocó mis primeras prácticas en un jardín que era de tiempo completo, salían los niños hasta las 2 de la tarde y yo me encargaba toda la jornada de los niños y sí fue muy difícil para mí porque los niños eran de segundo, eran de nuevo ingreso. La maestra me estaba pidiendo que yo abordara contenidos de matemáticas que eran muy difíciles para ellos y eso fue un momento donde cuestioné mi vocación, me cuestioné si yo en verdad servía para la docencia

En estos casos que pudieran ser aislados o distintos de lo que ocurre en la mayoría de los espacios escolares, la existencia de un “compromiso mutuo” en la comunidad de aprendizaje, parece desdibujarse, creando atmósferas no propicias para el diálogo profesional sobre el quehacer educativo, del cual se espera que los docentes en formación aprendan la profesión de ser maestro.

Los estudios de Carvajal y Villegas (2009) han identificado estas tensiones en las prácticas profesionales de los jóvenes estudiantes y señalan la necesidad de establecer puentes de comunicación efectivos entre los tutores y los asesores, donde se haga evidente la idea de que los maestros titulares de grupo son también formadores de los docentes noveles y que su presencia, observaciones y recomendaciones hacia los normalistas en los momentos de las prácticas, resultan sustantivas para su formación.

Comunidades de aprendizaje no formales

Desde la experiencia que los estudiantes describen, las auténticas comunidades de aprendizaje no parecen tener lugar siempre en la triada antes descrita. Las referencias de aprendizaje entre pares, señalan, cobran mayor vigencia entre los propios estudiantes. Refieren que en la escuela la ayuda mutua y el clima de respeto es parte de la cotidianidad, incluso se describen como una comunidad que se apoya. Señalan que esta prevalencia de solidaridad les ha permitido subsanar algunas deficiencias que identifican respecto del acompañamiento de los maestros responsables de las prácticas docentes.

Destacan como experiencias positivas las vinculadas con las relaciones entre los compañeros de grupo. Incluso, en una de las licenciaturas hablan de que, “somos como una familia, una familia grupal”, que entre ellos hay mucha amistad y cercanía. Asumirse como una familia, dicen, les otorga la posibilidad de encontrar apoyo para superar momentos emocionalmente difíciles en su trayecto formativo.

Describen que una de las etapas más complejas para algunos de ellos ha sido el inicio de la carrera, pues lo vivieron como un periodo de incertidumbre. Otros aspectos donde dicen tener apoyo de sus pares, son aquellos vinculados con situaciones problemáticas con sus familiares, incluso, señalan que les han brindado apoyo para superar rupturas amorosas.

Los alumnos aducen que ante las deficiencias que tienen algunos docentes para asesorar en lo relativo a las planeaciones multigrado, han logrado resolverlo mediante el apoyo de sus pares. Así lo señala una estudiante normalista de tercer semestre:

En lo personal siento que los compañeros de tercer semestre me han ayudado mucho, porque las primeras veces nos dejaron las planeaciones. Nos dijeron hagan planeaciones y nosotros dijimos, ¿qué son planeaciones? Fuimos con los compañeros de otros semestres y cualquier cosa ellos nos sacaban de duda.

Inclusive, comentan que con compañeros más experimentados y de semestres avanzados han encontrado apoyo para resolver las demandas específicas de sus tareas formativas, ante la incapacidad que parecen tener los asesores. En el siguiente fragmento se describe una experiencia de un alumno de tercer semestre:

La verdad a mí nunca me quedo claro cómo hacer planeación multigrado, con el maestro que tiene doctorado, pero no sabe nada de planeación, no sabe ni hablar. Tuve que acudir con los compañeros de séptimo o con los de quinto y ahí comprendí como hacer una planeación multigrado.

Estas experiencias entre estudiantes que logran resolver las demandas que la formación les impone y los llevan a interactuar, compartir información y consejos, inclusive a diseñar propuestas paralelas de formación como talleres o asesorías, reflejan auténticas comunidades de práctica, porque entre ellos surgen nuevas ideas, información, consejos y también porque se ayudan a resolver problemas profesionales (Wenger, McDermott & Snyder, 2002).

Las comunidades de práctica, señala Wenger, son contextos vivientes que pueden ofrecer a los principiantes acceso a la competencia y también pueden provocar una experiencia personal de compromiso. Cuando estas condiciones se cumplen “las comunidades de práctica son un lugar privilegiado para la adquisición de conocimientos” (2001: 255).

Las evidencias aquí mostradas reflejan interesantes procesos sobre lo que ocurre en los contextos escolares de las escuelas Normales, donde la prevalencia de las comunidades de práctica o de aprendizaje parece cobrar relevancia y sentido de pertenencia, tanto para los estudiantes nóveles como para quienes ha logrado consolidarse como “una familia” que se reconoce y se apoya, tanto en el plano académico como en el personal. Caso contrario a lo que se suscita entre la triada vinculada con las prácticas docentes, donde las posibilidades de concreción, parecen ser poco factibles, al menos desde la experiencia que describen los estudiantes normalistas de esta entidad.

Construcción de andamiajes para la docencia

La complejidad de la práctica docente plantea con frecuencia a los maestros, retos y demandas que los llevan a diseñar estrategias o echar mano de saberes docentes contruidos a lo largo de sus trayectorias. Estas estrategias son el producto de una actividad constructiva y creativa por parte del maestro, que le permiten sortear las situaciones cotidianas (Hargreaves en Rockwell, 1985).

El docente, plantea Jackson, en contraste con el investigador, posee un control relativamente escaso de muchas de las variables que inciden sobre su trabajo. Así le resultan de utilidad limitada una serie de principios de aprendizaje que no operan bajo las condiciones de la vida cotidiana (Jackson, 2001:191) esto implica que las bases teórico metodológicas que la escuela Normal les ofrece, si bien son sustentos pertinentes para favorecer el desarrollo de los aprendizajes en los alumnos, pueden resultar insuficientes para enfrentar los retos de la docencia.

Los futuros maestros suelen advertir estas demandas, en sus primeros acercamientos a la práctica docente, como prioritarias para el ejercicio de la docencia y buscan alternativas que les permitan ir construyendo andamiajes para enfrentar con éxito estas situaciones. De esta manera suelen involucrarse en actividades extraescolares autogestionadas o bien aquellas que la propia institución donde estudian les ofrece. En ese sentido, desde la perspectiva de los estudiantes entrevistados, los eventos académicos que complementan su formación y que son organizados por la institución donde estudian, tienen gran relevancia.

Algunas opciones formativas que cobran sentido por la relación que tienen con las tareas que enfrentan en las prácticas profesionales y que advierten como parte de la cotidianidad de la docencia son: los torneos deportivos, la participación en desfiles y eventos culturales, la visita de grupos de estudiantes de Normales de otros estados, la participación en la banda de guerra, los eventos públicos con participación en lengua de señas, los talleres de logogenia, la semana de la ciencia y la tecnología y algunos eventos que los acercan a entender los fenómenos naturales.

Por lo general, quienes describen a las prácticas docentes, hacen referencia a aquellas que se desarrollan dentro de un espacio denominado salón de clase y a veces circunscrito a la escuela, como el espacio amplio donde se extienden las tareas del aula, éstas que corresponden casi exclusivamente al acto de enseñar. Pero, también se sabe que el maestro en su quehacer cotidiano, realiza actividades que van más allá de este acto, pero pocos suelen reconocerlas como acciones que permiten la construcción social de la escuela (Aguilar, 1995: 120)

Los profesores en su tarea diaria, realizan una innumerable lista de trabajos de enseñanza que permiten que los procesos de aprendizaje se desarrollen. Ser maestro no es sólo saber dominar el contenido o impartirlo bajo un ambiente motivador, también están las otras tareas de enseñanza que implican el dominio de ciertas habilidades que no siempre forman parte del currículo formativo de las escuelas Normales.

En ese sentido, desde la opinión de los alumnos entrevistados, la institución donde estudian ofrece una formación pertinente, ya que les brindan conocimientos especializados para desempeñarse como futuros docentes. Particularmente, en los casos de Educación Especial, Educación Intercultural y Bilingüe y Educación Física, valoran que se les enseñe Lengua de Señas y Braille, en el primer caso; una lengua indígena (Yocot'an), en el segundo, y las diferentes actividades deportivas, para el tercero.

Respecto de los talleres ofrecidos por las Normales, refieren que han sido acertados y valoran los saberes que les han aportado para atender las necesidades que el contexto escolar les demanda. Refieren también que la asistencia a congresos y talleres fuera de sus instituciones, tiene una gran relevancia en su trayecto formativo. Dicen haber adquirido aprendizajes valiosos sobre diferentes ámbitos de la enseñanza, como la didáctica de las matemáticas, por ejemplo. Señalan que a partir de estas experiencias valoran más a su institución pues, pese a sus limitaciones, encuentran en ella más opciones para su formación, que en otras escuelas que han conocido.

Los alumnos señalan que muchos de estos eventos les permiten acercarse a la experiencia y formas de trabajo de otros compañeros, ya sea de otros grupos o escuelas, mediante el intercambio con otros estudiantes con quienes llegan a establecer lazos de amistad y crean redes que favorecen la convivencia y el aprendizaje continuo.

Reconocer que el maestro, cumple con una función que está más allá del papel técnico educativo que lleva a cabo la presentación de un currículum (Eddy, 1993: 268) de alguna manera, permite aclarar por qué la profesión docente no es una tarea simple y sí una actividad compleja, heterogénea, contradictoria e histórica que requiere, como bien lo señala Aguilar, la modificación de las condiciones materiales de las escuelas, para darle una prioridad real al trabajo escolar en la formación de los niños.

También resulta útil tener en consideración que el conocimiento práctico que los docentes construyen en la experiencia y acción puede tener lugar desde la formación inicial hasta la práctica continuada (Salgueiro, 1999: 261).

Conclusiones

Sobre las actividades formativas, vale la pena valorar la importancia que los alumnos le otorgan a las acciones concretas que los acercan a la práctica, en sus diferentes contextos, niveles y modalidades, según la especificidad de la licenciatura, para fortalecer o emprender acciones que ayuden a mejorar el acompañamiento antes, durante y después de las prácticas (planificación, desarrollo y el análisis posterior de los procesos observados/practicados en las escuelas) Las tensiones identificadas en el desempeño de la triada alumno, tutor y asesor, demandan también la construcción de estrategias pertinentes para el cumplimiento de las funciones que a cada actor le corresponde, así como el establecimiento de acuerdos y puentes efectivos de comunicación que incidan en la mejora de las prácticas escolares de los jóvenes en formación.

Es importante tomar en consideración que en la cotidianidad de las escuelas Normales, los alumnos construyen comunidades de aprendizaje no formales, como alternativas de apoyo en su formación que en ocasiones parecen tener mayor peso que las que se han institucionalizado en los espacios escolares.

Con relación a las actividades complementarias al currículo escolar, es destacable el papel que éstas tienen desde la visión de los estudiantes, en el enriquecimiento de su formación, la apertura de otras perspectivas, la conformación de redes de aprendizaje y el conocimiento de otras formas de ser y trabajar. Por ello, es deseable cuidar que estas actividades sean relevantes y pertinentes a la formación y gestionar apoyos que permitan a los estudiantes participar en ellas.

Las diversas opiniones vertidas por el alumnado en este acercamiento a sus vivencias estudiantiles, aportan referentes importantes para entender la complejidad de la formación inicial, pero también robustecen posturas y hallazgos de otros estudios en el contexto mexicano.

Referencias

Aguilar, Citlali (1995). "El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela". En Rockwell Elsie (Coord.). *La escuela Cotidiana*. FCE. Ciudad de México.

Carvajal, A., y Villegas, N. (2009). "La práctica en la formación Inicial de profesores de educación primaria: consideraciones múltiples". En Sandoval, E., Blum-Martínez, R., y Harold, I. (coords.). *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte*. (pp. 183-208) México: UPN.

Eddy, Elizabeth (1993). "Iniciación a la burocracia". En H. Velasco M.I.C. García y A. Díaz de R. (Comps.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid.

Estrada, Pedro (2009). *Formación inicial en la normal: construcción de significados de maestros y estudiantes en las prácticas preservicio*. Tesis DIE, Ciudad de México.

Hargreaves, Andy (1978) "El significado de las estrategias docentes" en Rockwell, Elsie (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, Ediciones el Caballito, SEP Cultura, Ciudad de México.

Hilario, Nancy (2010) Procesos formativos en las prácticas preservicio de estudiantes de magisterio: entre la normal y la primaria. Tesis DIE, Ciudad de México.

Imbernón, Francisco (1994) *La Formación del Profesorado*, Paidós, Barcelona.

Jackson, Philip (2001). *La Vida en las Aulas*, Morata, Madrid.

Mercado, Ruth (1991). "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros" en *Infancia y aprendizaje*. Madrid.

Mercado, Ruth (2010). "Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México" en *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 149-157.

Salgueiro, Ana (1999). *Saber docente y práctica cotidiana*. Un estudio etnográfico, Octaedro, Barcelona.

Schön, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-MEC.

Secretaría de Educación Pública (1997) *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria*, SEP, Ciudad de México.

Wenger, Etienne. (1998). *Las comunidades de Práctica: Aprendiendo como un Sistema Social* "Pensador de los Sistemas", junio.

Wenger, Etienne.(2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*, Paidós, España.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. USA: Harvard Business School Press.

<https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/63>