



LA ASESORÍA A ESTUDIANTES NORMALISTAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS 1997, EL TRABAJO COTIDIANO DE DOCENTES DE UNA ESCUELA NORMAL

Nancy Areli Hilario Coronel
Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca

Área temática: Sujetos de la educación.

Línea temática: Condiciones institucionales del trabajo docente y el trabajo académico.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.

Resumen:

En la ponencia se analiza la participación de las docentes asesoras de una escuela normal en el proceso de prácticas escolares de los estudiantes, que comprende la orientación en los cursos de “Trabajo Docente” así como en el “Seminario de Análisis del Trabajo docente” en el marco del Plan de estudios de 1997 para la formación de Licenciados en Educación Primaria. Se enfatizan las condiciones materiales en que tienen lugar dicha participación así como los procesos de acompañamiento que dan a los estudiantes. Investigación realizada desde una perspectiva etnográfica en la que se destaca relevar los significados que los sujetos dan a sus prácticas escolares.

Palabras clave: Educación normalista, formación de profesores, asesoramiento, condiciones de trabajo, etnografía.

Introducción

En México la tarea de formar docentes de educación primaria ha sido históricamente responsabilidad de las escuelas normales, parcialmente también lo han hecho otras Instituciones de Educación Superior con licenciaturas como pedagogía y ciencias de la educación. En el caso de la Licenciatura en Educación Primaria los planes y programas de estudio han sufrido cuatro reformas en más o menos tres décadas y media (este periodo abarca los planes de 1984 (P84), 1997 (P97), 2012 y 2018); cambios que obedecen a las reformas a la educación básica y que son producto de políticas nacionales e internacionales modernizadoras (Ezpeleta, 2004).

Una característica de los planes de estudio de la educación normal desde 1984 ha sido la formación en la práctica, es decir, un proceso por el cual los estudiantes tienen experiencias de acercamiento gradual al trabajo de enseñanza en las escuelas en donde “aprenden haciendo” (Schön, 1992). En el caso del plan de estudios de 1997 durante esa experiencia de formación los estudiantes eran asesorados por un docente de la escuela normal (asesores) y por uno de la escuela primaria de práctica (tutores), a estos tres sujetos se les ha denominado la “triada de la formación docente inicial” (Wilson, 2006 en Estrada y Mercado, 2008).

En la reforma de 1984 hubo otro cambio importante además del plan de estudios, pues se convirtieron a nivel licenciatura todos los estudios de educación normal, lo cual implicó que las escuelas también asumieran nuevas funciones como las que corresponden a la otras IES: docencia, difusión e investigación. Situación que ha generado procesos de gestión universitaria en las escuelas normales de los que habían estado alejadas desde su origen, por lo tanto los docentes han asumido relativamente nuevas responsabilidades institucionales acorde a las demandas actuales de las IES.

En este trabajo se presentan parte de los resultados de la investigación de tesis “Procesos formativos en las prácticas preservicio de estudiantes de magisterio: entre la normal y la primaria”; la cual tuvo como propósito documentar desde una perspectiva etnográfica los distintos procesos que se generan en la participaron de la triada (estudiantes, asesoras y tutoras) en la realización de las prácticas escolares durante el último año de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (Plan de estudios 1997). En esta ponencia se analiza específicamente la participación de las docentes asesoras en el acompañamiento dado a los estudiantes, así como las condiciones materiales que tuvieron en el marco de las distintas tareas institucionales en la normal (Rockwell y Mercado, 1999).

Desarrollo

El trabajo de investigación se basa en entender la participación de docentes y estudiantes en los diferentes procesos desde una dimensión cotidiana, es decir desde “un momento del movimiento social” (Heller, 1977, pág. 21), lo cual permite “reconstruir los procesos y las relaciones que se dan a esta escala en esos ámbitos particulares y variables que son las escuelas” (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 72).

Entender desde la cotidianidad la experiencia de la triada de la formación docente inicial también requiere una visión sociocultural de los procesos educativos, que se enmarca en la teoría de la construcción del conocimiento en la situación (Lave & Wenger, 1991, Rogoff, 1990), además de considerar el desarrollo del conocimiento profesional en la práctica (Schön, 1992). Las nociones conceptuales de comunidad de práctica, participación periférica legítima y negociación de significados (Wenger, 2001) fueron útiles para analizar la participación de los estudiantes en las prácticas escolares. En el sentido de entender que en el desarrollo del trabajo de enseñanza hay expertos y aprendices, los estudiantes aspiran a apropiarse de las distintas tareas que comprende el trabajo docente a través de una participación gradual de la actividad.

En el estudio resulta relevante también comprender la dimensión cultural de las acciones de los sujetos, para lo cual es importante atender a la estructura de significados presentes (Geertz, 1987), mismas que se desarrollan y dan pauta a una producción cultural específica en los contextos escolares (Sewell, 2005; Rockwell, 2004). La cultura escolar es entendida como “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos)” (Viñao, 2002: 73). Dicha cultura escolar, agrega el autor, puede tener cierta continuidad, estabilidad, sedimentación o relativa autonomía. La escuela normal, al igual que la primaria, es pues un espacio de producción cultural propio, lugar de formación de los estudiantes y de trabajo de las asesoras, en la que ellos producen significados, teorías, prácticas que pueden permanecer o transformarse. Hay autores que señalan que es preciso mirar con atención los procesos de significación cultural en las escuelas, puesto que están sujetas a “tensiones y contradicciones del mundo exterior” (Julia, 1995: 132).

Los participantes en la investigación, estudiantes y docentes, son considerados como “sujetos sociales enteros”, es decir, como “persona[s] conformada[s] a través de diversas relaciones sociales y comprometida[s] con diversos y no siempre coherentes referentes normativos” (Ezpeleta: 1992, pág. 29). Mirarlos más allá del cerco pedagógico que los sitúa en roles específicos posibilita entender el significado que dan a sus acciones.

Para comprender el trabajo cotidiano de asesoría de las docentes normalistas es indiscutible mirar las condiciones materiales en que tiene lugar, se conciben como “los recursos físicos para el trabajo, las condiciones laborales, la organización del espacio y del tiempo, las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres” (Rockwell y Mercado, 1999: 122). Tomar en cuenta esta dimensión ayuda a situar las posibilidades y limitaciones que existen en torno al trabajo de las docentes y sobre todo en la formación de los estudiantes normalistas.

La perspectiva metodológica empleada fue la etnográfica, entendiéndola como un enfoque interpretativo que posibilita conocer y documentar “la estructura de los hechos que ocurren [y] los significados de los actores específicos en los acontecimientos específicos” (Erickson, 1989: 99). La cultura documentada ha sido la que constituye la experiencia de práctica del preservicio. Un aspecto importante en el quehacer etnográfico es mantener una posición reflexiva en torno a la posición del

sujeto investigador, lo cual permitiría transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad (Rocwell, 2009: 25).

El trabajo de campo se realizó en una escuela normal del Estado de México, en el ciclo escolar 2008 – 2009, cuando los estudiantes cursaban “Trabajo Docente II” y “Seminario de Análisis del Trabajo Docente II” en el 8° semestre del Plan de estudios 1997. Se hicieron entrevistas con docentes y estudiantes, así como observaciones durante el seminario, un foro de avances y en diferentes espacios de la cotidianidad escolar. Con la información obtenida se organizó un archivo etnográfico integrado por audios, transcripciones de entrevistas y fotografías.

La participación de las docentes: la asignación como asesoras

La función de asesoría para el 7° y 8° semestres es considerada en la escuela normal del estudio como trabajo frente a grupo; y es atendiendo a ese criterio que se hizo la distribución de la tarea a los docentes que cubren el perfil para realizarlo. Las profesoras asesoras de la normal expresaron que se requiere tener experiencia previa en las actividades que demanda ese trabajo; especialmente en cuanto a la conducción de las prácticas de los estudiantes, así como en orientación respecto al documento recepcional que elaboran en esos semestres.

El P97 plantea que el docente candidato a asesor debe tener experiencia en las asignaturas del área de actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar, o bien en las asignaturas de contenidos y su enseñanza –que se encuentran en otros semestres-. También se indica en ese documento que quien se desempeñe como asesor debe haber realizado actividades de apoyo y seguimiento a los estudiantes durante las jornadas de observación y práctica en semestres anteriores, además de contar con el título de licenciatura.

La asesoría académica al 7° y 8° semestres —que comprende la orientación a los estudiantes durante el preservicio y para la elaboración del documento recepcional— es considerada en la escuela normal del estudio con la carga horaria de una asignatura, y así es asignada a los docentes que fungen como asesores.

En la normal del estudio, la situación laboral de las asesoras estaba definida por dos categorías: la de tiempo completo —denominada “Pedagogo “A”— y la de horas clase —así designada—. Las funciones académicas y administrativas que se les asignaban a las docentes se estipulaban de acuerdo con esa condición laboral. Por ejemplo, a quienes tenían plaza de tiempo completo se les asignaba una “función principal” —la coordinación de alguna actividad académica o administrativa en la institución—, y también les otorgaban horas para impartir alguna asignatura. En tanto, las docentes que tenían contrato por horas sólo realizaban una de las dos funciones, primordialmente horas frente a grupo.

Tres de las asesoras del estudio tenían la categoría de Pedagogo “A”: Rocío, Clara y Gema. Por otro lado, Mirna estaba en calidad de docente por horas. Cada una de las tres docentes de tiempo completo tenía asignada una “función principal”: Rocío fue Coordinadora del Programa de Tutorías, Clara era coordinadora

de la “Actividades de Acercamiento a la Práctica” de los estudiantes del 1º al 6º semestres y de las “Actividades Académicas” de los estudiantes del 7º y 8º semestres, en tanto que Gema se desempeñaba como auxiliar de la Unidad de Planeación, Seguimiento y Evaluación (UPSE). Por añadidura, ella informó que era responsable de los procesos de certificación de la escuela normal bajo las normas ISO 9001-2001. Estas tres asesoras, en su calidad de tiempo completo, además de su función principal debían llevar a cabo la asesoría a los estudiantes del 7º y 8º semestres -la cual se consideraba como sus horas frente a grupo-. Por su parte, Mirna -como docente de horas clase- tenía como “única” función la asesoría académica a los estudiantes de 7º y 8º semestres.

Las docentes con categoría de pedagogo “A” dividían su tiempo entre su función principal y la asesoría académica a los estudiantes durante el preservicio, además de que —como explicaron las asesoras— todas participaban en las “comisiones” extras que se requieren en determinado momento en la Normal.

Por lo tanto, en la normal del estudio el trabajo de asesoría académica con los estudiantes del 7º y 8º semestres —etapa importante de su formación inicial— está considerado en términos similares a la demanda que requiere cualquier otra asignatura del plan de estudios. En consecuencia, la asesoría no era entendida por las autoridades educativas que designaban las funciones de los docentes como una “función principal” que requiriera de mayor tiempo y dedicación por el asesor. Las asesoras expresaron a ese respecto que el trabajo con el 7º y 8º semestres les requería mucha más atención que cualquier otra asignatura. Como pudo registrarse en el estudio, la asesoría a las prácticas de los estudiantes demandaba de las docentes encargadas involucrarse en la logística, y organización de las prácticas, además del asesoramiento docente y las múltiples revisiones a los ensayos que elaboraban los estudiantes.

Tareas de las asesoras con los estudiantes durante los semestres 7º y 8º

Las docentes responsables de asesorar a los estudiantes durante las prácticas del preservicio debían desarrollar diferentes tareas en el marco de las actividades propias del 7º y 8º semestres. A ese respecto, el P97 señala dos principalmente: a) dar seguimiento a las prácticas de los estudiantes en la escuela primaria —que incluye el diálogo con el tutor—, y b) de manera alternada con el trabajo anterior, deben organizar el Seminario de Análisis del Trabajo Docente y proporcionar asesoría grupal e individual a los estudiantes relacionada con sus prácticas (SEP, 2001b, pág. 35). Cabe señalar que las docentes del estudio realizaban dichas actividades en función de las diferentes prioridades que definían sobre la marcha en el trabajo cotidiano con sus estudiantes. Además de los trabajos señalados, las asesoras efectuaron otras tareas que no están contempladas en el plan de estudios como el “Foro de avances”, y organizadas en la normal del estudio por su propia iniciativa.

Entre las principales actividades de las asesoras estaban las siguientes: organización del subgrupo de estudiantes para asignarlos a las escuelas de prácticas, las visita de asesoría y seguimiento de las prácticas

en las primarias, la asesoría grupal e individual a los normalistas -respecto a las prácticas y la elaboración del documento-, la organización del “Foro de avances” y la evaluación permanente de los estudiantes, implícita en todas sus tareas. Tales labores tenían lugar durante el desarrollo del espacio curricular “Trabajo Docente” —o preservicio— y en el “Seminario de Análisis del Trabajo Docente”.

También orientaban el quehacer de las asesoras las indicaciones de la coordinadora Clara como responsable de las actividades académicas para los estudiantes del 7° y 8° semestres. Ella organizaba, junto con las asesoras, algunas actividades extras, como cursos adicionales para complementar la formación de los estudiantes.

Cada una de las asesoras elaboraba sus planeaciones para guiar su trabajo con los estudiantes, ya fuera para organizar sus visitas de seguimiento a las primarias o para orientarlos en el desarrollo de sus respectivos documentos. Sin embargo, los planes de las asesoras se veían configurados de acuerdo a las necesidades que identificaban en el trabajo de sus estudiantes, la prioridad que representaba —por ejemplo— la atención para alguno de ellos, o del tiempo que disponían para efectuarlas.

Otra de las tareas que asumían las asesoras era la organización de los subgrupos de estudiantes, lo cual hacían a partir del conocimiento que tenían sobre su desempeño, es decir, integraban a los estudiantes de forma diversificada para que la necesidad de atención fuese equilibrada entre ellas. Para asignar a los estudiantes a las escuelas de prácticas, ellas debían considerar también el nivel de compromiso que ellos tenían, a partir de eso los ubicaban en las escuelas con mayor o menor nivel de exigencia.

La supervisión de prácticas, el caso de una docente horas clase

La asesora Mirna expresó que para realizar las visitas de asesoría y seguimiento de las prácticas a sus estudiantes tomaba en cuenta al menos dos elementos. Uno era el tiempo que tenía disponible para hacer las visitas dentro de las demás tareas que requerían su intervención en el Seminario de Análisis — como la revisión de los avances del documento recepcional de sus siete estudiantes—. Otro era el tipo de desempeño de sus estudiantes en sus prácticas. En este sentido, si alguna de ellas requería más asesoría, priorizaba sus observaciones.

Sobre el tiempo disponible en cuanto a organizar las visitas Mirna explicó que al inicio de las prácticas asistía frecuentemente a observar el trabajo de sus estudiantes, pero conforme avanzaron las jornadas de prácticas consideró conveniente reducirlas a causa del trabajo de revisión acumulado en el Seminario. Prefirió adelantar la tarea de evaluación de los documentos de sus estudiantes —ya acumulados— trabajando en la normal, mientras sus estudiantes realizaban sus prácticas. La misma asesora señaló entre el seguimiento a las prácticas y al documento de sus estudiantes, ella iba equilibrando su dedicación a las prácticas y a la revisión de los diferentes materiales. Además de la atención que le requería cada actividad, las visitas le implicaban el traslado a la escuela de prácticas —aunque a ella le quedaba cerca la primaria—.

Mirna se planteó la posibilidad de visitar a sus estudiantes durante todas las jornadas de prácticas, pero de forma que pudiese alternar con el trabajo de revisión de sus trabajos en la normal. Por tanto, se organizó para visitar a tres en una semana y a cuatro en la siguiente, previendo o “calibrando” —como dice Nespor (2002)— las tareas que tenía que realizar en el tiempo disponible.

Otro criterio que Mirna mencionó para organizar sus visitas a sus estudiantes fue el desempeño que ellas tenían en sus prácticas: “fui mucho al principio [a la primaria] y siento que a veces es fastidioso para el tutor y los niños [...] Sí han ido mejorando, como que ya establecieron su dinámica, entonces uno también debe ir buscando mediar tiempos para estar ahí”.

El documento recepcional como prioridad del trabajo de las asesoras con los estudiantes

Una de las tareas que a las asesoras les requería mayor dedicación, como parte de sus función de orientación a los estudiantes del 7° y 8° semestres, era la de guiarlos en la elaboración del documento recepcional; proceso que desarrollaron en el espacio del Seminario de Análisis del Trabajo Docente, y que analizo en este apartado.

Se plantea en los Lineamientos para la Organización del trabajo académico de los semestres 7° y 8° (SEP, 2001a) que las docentes asesoren a sus estudiantes de forma grupal e individual. Es así como las docentes desarrollan ese trabajo, aunque alternan la atención colectiva con la individual (Mercado, 2002).

La atención de las asesoras a sus estudiantes en el Seminario se dividía en la orientación grupal e individual. Con esa organización, las docentes trataban cuestiones de la enseñanza de sus estudiantes durante su preservicio —observaciones producto de las visitas académicas y de las sugerencias de las tutoras—. También revisaban los avances en sus documentos, así como los insumos de la práctica: planeaciones, materiales didácticos, diarios y evidencias.

Aunque el Seminario de Análisis era el principal espacio en el que se desarrollaban las dos modalidades de asesoría, también existía asesoría individual en los momentos de las prácticas. Es decir, ambas funciones se daban en un proceso paralelo, aunque en algunos momentos cobraba mayor preeminencia uno que otro. Rocío y Mirna explicaron que, aunque los estudiantes hacían su preservicio en las primarias, el vínculo entre ellos casi siempre se mantenía a través de la asesoría en la normal o las visitas que ellas les hacían en primaria. Esta situación variaba según el tiempo disponible de las asesoras.

En cada uno de los cinco periodos de Seminario las asesoras realizaron sus planeaciones de forma semanal para guiar las actividades con sus estudiantes.¹ Los estudiantes, además de participar en las actividades que sus asesoras planeaban para el trabajo en el Seminario, también cursaban algunos talleres que eran organizados por la coordinadora Clara y sus asesoras con el objetivo de complementar su formación.

¹ La coordinadora era quien recopilaba las planeaciones semanales de las asesoras y fue quien me proporcionó copias de algunas de ellas, aunque del primer periodo de trabajo en el Seminario.

Los estudiantes explicaron que algunos de los temas que se abordaron en dichos talleres fueron sobre didáctica o planeación. Algunos de ellos fueron impartidos por los docentes “especialistas” de la escuela normal, y otros fueron proporcionados por personal externo.

Las asesoras organizaron el trabajo con sus estudiantes tomando en cuenta diferentes elementos, como la prioridad de atención para algunos de ellos. También estimaban las actividades que se desarrollaban en la escuela normal, así como algunas de las que tenían que participar los estudiantes en las escuelas primarias.

Durante las asesorías individuales la docente acentúa la importancia de fundamentar las ideas que escriben en sus documentos, puesto que suelen hacerlo sin argumentos claros. En el momento en que Mirna asesoró a Elena, le subrayó que a través del uso adecuado de las citas de su diario, debe mejorar la forma de argumentar sus ideas. Esto fue porque la estudiante afirmó en su ensayo que los maestros que atendían los grupos de quinto grado en la primaria de prácticas, con quienes hizo su diagnóstico, desconocían el enfoque con que debían trabajar los contenidos de matemáticas. A ello, Mirna respondió que debía explicar de mejor manera esa idea y de dónde la obtuvo.

Por su parte, Elena le explicó a Mirna que la aseveración que hizo fue producto de sus primeras impresiones en la entrevista que hizo a los maestros, que entonces era “general”. A pesar de eso, la estudiante describió que, a su parecer, los maestros no sabían sobre el enfoque de la asignatura, pues —según ella— las situaciones didácticas que proponían no las reflejaban.

La asesora le insinuó a Elena que para sostener tal aseveración se remitiera a los datos de su diagnóstico, y le propuso una idea para la redacción: “después de realizar las entrevistas a los docentes como parte del diagnóstico a través de las siguientes preguntas...”. Al parecer, con eso Mirna consideró que la estudiante daba sustento al supuesto desconocimiento de los docentes sobre el enfoque de la asignatura. Aunque Mirna no le cuestionó a la estudiante sobre la veracidad de tal afirmación, ella se preocupaba porque lo que pudiera expresar en su ensayo tuviera un sustento, pues dijo “siempre tengo cuidado en que no sea un peligro para su examen profesional”.

La inquietud de Mirna al respecto era porque algunas de sus estudiantes solían hacer afirmaciones que tendían a ser “críticas muy tendenciosas y llegan a ser hasta ofensivas”. La asesora ejemplificó con el caso de Mónica, otra de sus estudiantes, quien practicó en un quinto grado y trabajó para su ensayo la estrategia de trabajo en equipo. Al parecer, ella solía hacer afirmaciones que no tenían fundamento.

Otra actividad en la que se involucraban las asesoras era el foro de avances, en el cual podían orientar el desarrollo de los ensayos con la participación de otros docentes que podían hacerles observaciones, esto fue una actividad creada por las docentes para consolidar las experiencias de las estudiantes, además de que las preparaban para su examen.

Conclusiones

El trabajo aporta a comprender que el trabajo docente de las asesoras de la escuela normal, o formadoras de docentes, se realiza en un contexto particular de producción cultural y de condiciones materiales específicas, entonces es necesario tomar en cuenta ese escenario para emprender nuevas propuestas a los planes de estudios que pautan el quehacer de los docentes es preciso recordar que por mandato no se crea nuevas prácticas docentes, ni se generan condiciones institucionales óptimas para su quehacer. En tiempos de reforma es preciso mirar las experiencias previas que posibiliten construir mejores propuestas de trabajo para los docentes que repercutan en la formación de los estudiantes normalistas.

Referencias

- Agnes, Heller. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- Estrada, Pedro y Mercado Ruth (2008). Procesos de negociación de significados en una escuela normal mexicana. *Psicología & Sociedade*, 20 (3), 31-40.
- Ezpeleta, Justa y Rockwell Elsie. (1983). Escuela y Clases subalternas, *Cuadernos Políticos*, (37) 70-81.
- Erickson, F (1989). "Métodos cualitativos en investigación de la enseñanza", en Wittrock, M. (Ed.) *La investigación de la enseñanza*, II. Métodos cualitativos y de observación, Barcelona, Paidós, pp. 195-209
- Ezpeleta, Justa (1992). "El trabajo docente y sus condiciones invisibles", *Nueva Antropología*, XII (42): 27-42.
- Geertz, Clifford. (1987). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas* (pp. 19-40). Barcelona, Gedisa.
- Julia, Dominique (1995). "La cultura escolar como objeto histórico", en *Historia de las Universidades modernas en Hispanoamérica*. M. Menegus y E. González (coords.) México: Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hilario, N. (2011). *Procesos formativos en las prácticas preservicio de estudiantes de magisterio: entre la normal y la primaria*, Tesis de Maestría, México, DIE CINVESTAV IPN.
- Lave, J. y E. Wenger. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Mercado, Ruth (2000). *La implantación del Plan 1997 de la Licenciatura en educación primaria*. Reportes de investigación, Temas prioritarios. México, SEP.
- Rockwell, Elsie (2004). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía*, Anuario de la sociedad Mexicana de Historia de la Educación, (1), enero 2004-mayo 2005: 28-38.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica: Una antropología histórica de la educación*. Argentina, Paidós.
- Rogoff, Bárbara (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, México: Paidós.
- Schön, Donald (1992). La preparación de profesionales para las demandas de la práctica. En *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (pp. 17-48) Barcelona, Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (1997). *Plan de estudios Licenciatura en Educación Primaria*. Secretaria de Educación Pública (SEP), México.
- Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.