



## UN ACERCAMIENTO ETNOGRÁFICO A LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

**Karla Margarita Rodríguez Ortega**

*Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños*

karla.rodriguez@aeefcm.gob.mx

krdriguez\_ortega@hotmail.com

**Área temática:** Procesos de formación

**Línea temática:** Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos (niños, adolescentes, jóvenes, adultos, y adultos mayores)

**Tipo de ponencia:** Reporte final de investigación



### Resumen

En el campo de la formación inicial de docentes se señala, de manera reiterada y enfática, tanto en los discursos oficiales como no oficiales, que las prácticas pedagógicas que desarrollan los futuros docentes son un elemento fundamental y, por lo tanto, obligado en su tránsito por la Escuela Normal. Comprender lo que sucede en el despliegue de estas constituye un campo emergente para la formación inicial de docentes, ya que lo que ahí sucede va más allá de lo que plantea un programa educativo; en su desarrollo se develan interacciones y relaciones pedagógicas complejas entre las diversas instituciones y sujetos que participan en el proceso. La presente investigación tiene por objetivo analizar e interpretar las prácticas pedagógicas como elemento nuclear de la formación docente. Se desarrolla a partir de una epistemología interpretativa, mediante un acercamiento etnográfico a la vida cotidiana de las prácticas educativas de tres estudiantes, durante su paso por el sexto y séptimo semestres. La inmersión prolongada en las instituciones educativas, la observación permanente en las aulas, así como las entrevistas realizadas a las estudiantes, posibilitaron reconocer que las prácticas educativas se despliegan a partir de diversos encuentros personales que comprometen el reconocimiento del otro y el propio, a partir de la constante interacción y encuentro de saberes, poderes, representaciones, y expectativas construidas en torno a las prácticas, al papel que cada uno habrá de jugar en la institución educativa, a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a las tareas del acompañamiento, entre otros.

**Palabras clave:** Formación, Formación inicial de profesores, prácticas pedagógicas, educación preescolar

## Introducción

En el campo de la formación inicial de docentes se señala, de manera reiterada y enfática, tanto en los discursos oficiales como no oficiales, que las prácticas pedagógicas que desarrollan los futuros docentes son un elemento fundamental y, por lo tanto, obligado en su tránsito por la Escuela Normal. Es por ello, que como parte del proceso de la formación inicial se implementan estrategias y acciones para que los estudiantes tengan los espacios y los tiempos, así como los apoyos necesarios para el desarrollo de sus prácticas.

Comprender lo que sucede en el despliegue de las prácticas pedagógicas de las y los futuros docentes constituye un campo emergente para la formación inicial de docentes, ya que lo que ahí sucede va más allá de lo que plantea un programa educativo; en su desarrollo se develan interacciones y relaciones pedagógicas complejas entre las diversas instituciones y sujetos que participan en el proceso. Lo anterior, como consecuencia de una heterogeneidad de historias, experiencias, posiciones de poder, saberes, representaciones, expectativas, discursos y prácticas, de diversa naturaleza, desde los cuales se comprende la acción educativa y se determinan formas de ser y de hacer. Estas diversas interpretaciones, posibilidades y comprensiones generan tensiones en las prácticas de los futuros docentes, y se hacen más evidentes en la medida que su estancia es más prolongada en el campo de la acción.

Colocar el análisis de las prácticas educativas en el corazón de la formación inicial permitiría mejorar no sólo las prácticas de las estudiantes–practicantes, sino también las prácticas de los profesores de la Escuela Normal, ya que se colocaría en la mesa del análisis los saberes y representaciones que subyacen a las tareas de acompañamiento, lo que posibilitaría transformar la mirada que se ha construido respecto a la formación inicial, y al papel que tienen las prácticas, y los docentes de la Escuela Normal, en este proceso. Sobre este tema hay mucho que hacer en las escuelas formadoras, pero específicamente en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, institución en la que se desarrolla esta investigación.

El objetivo central de la investigación se orientó a analizar e interpretar las prácticas educativas como elemento nuclear de la formación docente. A partir de considerar las siguientes preguntas problematizadoras: ¿Cómo se caracterizan las prácticas educativas de las estudiantes del 6° y 7° semestre de la ENMJN? ¿Qué lugar ocupan las prácticas educativas en la formación inicial docente? ¿Qué nivel de participación tienen los diferentes actores involucrados en las prácticas educativas de la formación inicial docente? ¿Cómo se vinculan las y los estudiantes, las titulares de grupo y las y los profesores de la ENMJN que participan en las prácticas educativas?, entre otras.

### **Los claro–oscuros de las prácticas pedagógicas de la formación inicial de docentes**

Los objetivos y las preguntas de investigación, así como la comprensión de estar frente a un fenómeno social complejo, plantearon la necesidad de tener un acercamiento genuino al mundo de las prácticas a partir de acceder a los escenarios naturales en los que estás se

desarrollan, haciendo uso de la observación participante como método consustancial. Esto, con la finalidad de acceder e interpretar los sentidos, significados y representaciones que sobre las prácticas han construido los sujetos-objeto de investigación. Lo anterior, supuso: en primer lugar, asumir que estas prácticas se configuran como sistemas complejos y opacos donde la incertidumbre y la contradicción tienen lugar; y, en segundo lugar, que los sentidos y significados a partir de los cuales éstas se configuran se diluyen al entrar en el universo de la cotidianidad escolar, y de las interacciones que ahí se despliegan a partir de los procesos de enseñar y aprender.

Es así como la investigación se desarrolla a partir de una epistemología interpretativa, mediante un acercamiento etnográfico a la vida cotidiana de las prácticas educativas de tres estudiantes de la ENMJN, durante su paso por el sexto y séptimo semestres. La selección de los semestres responde a un interés particular por observar y reconocer lo que significa para las estudiantes el tránsito al último año de la formación inicial; por otro lado, también se limita a estos semestres por el cumplimiento de los tiempos establecidos en el programa doctoral.

La investigación se desarrolla a partir de la observación de las prácticas educativas en dos jardines de niños, uno donde se realizaron las prácticas del sexto semestre y otro donde se llevaron las prácticas del último año de la formación inicial, por lo que, en este punto, vale la pena aclarar que el acercamiento a las prácticas educativas de la formación inicial se considera sólo a partir de la observación en los jardines de niños, y de las posteriores entrevistas realizadas a las estudiantes. Temporalmente, el trabajo empírico se desarrolla durante el primero y segundo semestres del 2018, y se desarrolla en el marco del Plan de Estudios 2012.

Acercarse a las prácticas educativas de la formación inicial desde la mirada de la vida cotidiana de Heller (1985;1994), fue una decisión que se tomó después de haber iniciado el trabajo de campo en las instituciones educativas, específicamente cuando se dio el tránsito de institución del 6° al 7° semestre. Es ahí cuando se identifican algunos rasgos en las prácticas de las estudiantes que requieren la búsqueda de marcos interpretativos de distinta naturaleza, respecto a los que se habían planteado inicialmente de forma preconcebida. Es así, que se observó cómo las estudiantes se asumían de manera inmediata a los rituales, hábitos, costumbres, prácticas y lenguajes de cada institución en la que desarrollaron sus prácticas. Si bien, se tenía claro que algunos de estos eran asumidos como una forma de sobrevivir a la dinámica de cada institución, también se observó que era la falta de reflexión respecto lo que sucedía en las prácticas, lo que llevaba a las estudiantes a ceder de manera casi inmediata al hábito, la costumbre, la repetición y la analogía. Es a partir de identificar la relación de influencia mutua que existía entre sus prácticas y la de las educadoras e instituciones escolares, y de identificar cómo los sentidos y significados que atribuían a sus prácticas se diluían en la cotidianidad escolar, y se alineaban a una dinámica y una cultura institucional, que se tomó la decisión de interpretar estas prácticas a partir de los planteamientos de la vida cotidiana de Heller.

Posicionar la investigación desde los planteamientos teóricos de Ferry (1991; 1997) quien asume la noción de formación como una acción vinculante entre las condiciones personales

y profesionales, colocando el énfasis en el trabajo y compromiso del sujeto sobre sí, y la importancia de las mediaciones para que este trabajo sea posible, posibilitó la construcción de las subsiguientes categorías teóricas, y, así, reconocer la importancia de que en la formación inicial de docentes se configuren espacios para la reflexión sobre sí y el desarrollo del pensamiento crítico como principales condiciones para que los futuros docentes configuren sus propias formas.

La formación inicial, en este sentido, habrá de colocar como prioridad el análisis sobre los saberes y representaciones que los futuros docentes han construido sobre la compleja tarea de enseñar y aprender, y cómo estos se despliegan en sus prácticas educativas, colocando así en el corazón de su tarea educativa a los sujetos y el análisis de sus prácticas (Ferry, 1991, 1997; Bazdresch, 2000; Altet, 2001; Perrenoud, 2004). Finalmente, el análisis de las prácticas como un elemento nuclear de la formación inicial de docentes, se inscribe en el horizonte de la praxis de Aristóteles (2005), en donde se encuentran elementos que permiten distanciar las prácticas educativas de aquellos planteamientos centrados en la educación como fabricación, en la que se buscan resultados medibles y evaluables conforme a estándares y modelos establecidos. La idea es colocar la centralidad del proceso en la acción de los sujetos y los saberes y representaciones subyacentes como una posibilidad para que el sujeto asuma un compromiso personal en el desarrollo de una práctica profesional (Carr, 1996; Meirieu, 1998; Altet, 2001; Perrenoud, 2004).

El acercamiento a las prácticas educativas de la formación inicial, a partir de los planteamientos teóricos y epistémico-metodológicos que ya se han mencionado, permitieron asumir que éstas no pueden comprenderse sólo a partir de los procesos de intervención que se realizan en las aulas, ya que se muestran recursivas y dialógicas con la cultura y la vida cotidiana de las instituciones educativas en las que se insertan, asimismo con algunas prácticas observadas o sugeridas por las educadoras o sus profesores de la Escuela Normal.

Los hallazgos que se presentan son el resultado de un arduo trabajo de sistematización, así como de interpretación y análisis de la información. Llevan por título: “los claro-oscuros de las prácticas educativas” y son el resultado de las diversas confrontaciones de las estudiantes con sus propias experiencias, las cuales fueron revisadas a partir de los registros de observación, y reflexionadas mediante las entrevistas posteriores a cada periodo de práctica. Se presentan a partir de tres categorías organizadoras: 1) la incorporación a las instituciones educativas; 2) la intervención en el aula; 3) las tareas de acompañamiento.

#### “La incorporación a las instituciones educativas”

Esta categoría muestra, cómo, integrarse a la vida cotidiana de una institución educativa significa asumirse en sus rituales, hábitos, creencias, usos, valores y relaciones de poder, los cuales se entretajan en la cotidianidad escolar e invaden todas sus dimensiones y, aunque esto no es evidente a simple vista, en las diversas reflexiones de las estudiantes se distingue cómo sus prácticas son el resultado de un ajuste constante que busca responder a las solicitudes y expectativas institucionales que, las más de las veces, resultan paradójicas, y que generan

tensiones y contradicciones en las acciones que se despliegan en el aula. En esta incorporación a las instituciones educativas, se manifiestan diversas representaciones construidas por todos los actores, respecto al papel que han de jugar las estudiantes en la dinámica institucional, así como el lugar que han de ocupar en las relaciones y las tareas que se establecen “como parte de su proceso formativo”.

La incorporación a los espacios educativos es una categoría organizadora que muestra, cómo, en términos generales, se obvia la relación que existe entre las prácticas educativas de la formación inicial y las condiciones institucionales en las que éstas se desarrollan, pero que resulta fundamental visibilizar por la recursividad observada en las prácticas de las estudiantes; asimismo, por las acciones de saber-poder que se entretajan en las tramas institucionales y que se evidencian en los procesos de acompañamiento.

Se observó que las prácticas educativas de las estudiantes-practicantes se desarrollan naturalmente a partir de condiciones instituidas, que poco consideran a los sujetos y sus posibilidades instituyentes, de este modo, se advierten prácticas que tienden a ser reproductoras con el sistema en el que se despliegan. Se advierte, cómo, las estudiantes constantemente tienen que ajustar sus decisiones a los requerimientos que les hacen las instituciones y los profesores de la Escuela Normal, quedando poco espacio para decidir, y asumir las responsabilidades de esas decisiones. En estos marcos, las estudiantes se muestran, sumisas y obedientes, aunque a conveniencia, en función de la condición de desventaja que como estudiantes-practicantes tienen en la relación educativa, esto se observa, sobre todo, en el último año de la formación, en el que las estudiantes se muestran conscientes del valor que tiene en su proceso la validación del servicio social y la evaluación de su práctica.

Las estudiantes reconocen que no existen espacios para reflexionar sobre lo que sucede en las prácticas y la correspondencia con las relaciones de saber-poder que ahí se despliegan. Visibilizar estas relaciones de saber-poder es una tarea prioritaria en los procesos de la formación inicial de las estudiantes, esto en función de su predominante presencia, y que colocan a las estudiantes en una condición de desventaja y sumisión ante los demás actores institucionales, afectando de manera importante su proceso formativo. Se observa la presencia de relaciones verticales centradas en las acciones y sus productos, más que en los sujetos y los procesos.

#### “La intervención en el aula”

Esta segunda categoría organizadora distingue algunos saberes y representaciones a partir de los cuales se toman ciertas decisiones en razón de los procesos de enseñar y aprender, que orientan las acciones de las prácticas antes y durante la intervención educativa, y que posibilitan a las estudiantes responder a las necesidades y exigencias de la dinámica escolar cotidiana.

Aquí, se observa cómo las estudiantes tomaban decisiones desde marcos de actuación que les generaban certidumbre y seguridad, y que se encontraban alineados con la cotidianidad

de las instituciones en las que se desplegaron sus prácticas educativas (Perrenoud, 2004). Se puede apreciar, en este sentido, una recursividad de las prácticas con la dinámica escolar, con prácticas de educadoras, con prácticas de algunas compañeras y con las de algunos profesores de la Escuela Normal, por lo que se observa un movimiento circular de reproducción de actividades que, si bien, se pueden considerar “eficaces” o atractivas, dejaron de mirar las finalidades educativas y a los sujetos.

Un ejemplo de lo anterior es el constante dilema al que se enfrentaron las estudiantes entre desarrollar actividades con mayor libertad y movimiento para los niños, o ajustarse a las peticiones y representaciones de las instituciones orientadas a “tener mayor control del grupo”. Las estudiantes identificaron cómo algunas de sus decisiones, de manera consciente, buscaban responder a ciertas peticiones institucionales, ya que, esto les permitía “estar bien con las docentes”, y sobrevivir a la dinámica escolar. El “control del grupo” se evidenciaba cuando los niños permanecían sentados, callados y atentos durante el desarrollo de las actividades; también, cuando demostraban obediencia ante las reglas impuestas, por ejemplo: trasladarse a su salón formados en una fila.

El “control de grupo” como sinónimo de “buenas prácticas” es el elemento central de esta categoría, por la importancia y fuerza que tomó ante las decisiones que tomaban las estudiantes, ya que se antepuso siempre a cualquier decisión que éstas tomaban respecto a las actividades que se realizarían con el grupo. Significaba en esos contextos escolares que las estudiantes dieran las reglas claras a los niños, que se mostrarán firmes ante cualquier indicación, y que en el desarrollo de sus actividades no rompieran con ese orden impuesto, o no provocaran un “desorden innecesario”. Por lo que, en sus prácticas, de manera natural, quedaban fuera aquellas actividades orientadas al libre movimiento, al juego, al uso de tonos de voz elevados, al desorden, etc. Es decir, a todo aquello que diera la impresión de generar “desorganización” o “no control”, ya sea en el aula o en cualquier otro espacio de la institución. El “control grupal” se anteponía a cualquier decisión que las estudiantes tomaban respecto a las actividades que iban a trabajar con el grupo.

#### “Las tareas de acompañamiento”

Es la tercera y última categoría organizadora que se presenta, y se reconoce como una tarea fundamental para el proceso de la formación inicial, ya que representa la posibilidad de establecer un diálogo reflexivo, permanente, entre un profesor experimentado y las estudiantes-practicantes, lo que posibilitaría devolver la centralidad a los sujetos que se forman, al proponer la escucha activa y la reflexividad como sus principales elementos. Se reconocen dos figuras fundamentales en estas tareas: las educadoras titulares de los grupos y los profesores de la Escuela Normal.

Se observó que las líneas del acompañamiento son heterogéneas, ya que dependen de los saberes, representaciones y expectativas que cada sujeto ha construido a lo largo de su recorrido personal y profesional. Es a partir de estas construcciones y de la interacción cotidiana

que se mantuvo una relación educativa que no dejó de ser personal, y que, por lo tanto, se mostró compleja y opaca. Lo anterior, sin dejar de considerar que esta relación se desplegó en escenarios educativos también complejos; y en el marco de dos instituciones educativas, que en su devenir han normalizado prácticas en las que cada sujeto ocupa un lugar y juega un papel específico en la relación.

Se observa, en el caso del acompañamiento de las educadoras, una tendencia a mirar la presencia de las estudiantes-practicantes en las instituciones educativas como un apoyo que aminora su carga de trabajo cotidiano, así como el de las instituciones educativas, en donde se les delegan todo tipo de tareas, que van desde limpiar y acomodar materiales, hasta elaborar los expedientes de los niños. Y, si bien, éstas son actividades que forman parte del trabajo cotidiano de un profesor, se ha de reflexionar en las condiciones en las que estas tareas se realizan y, sobre todo, las finalidades formativas que las subyacen.

Las educadoras comparten fórmulas con las estudiantes, dirigidas a la solución eficaz de problemas “prácticos”, y al logro de los objetivos planteados. Así, las evaluaciones y retroalimentaciones que se hacen sobre las prácticas de las estudiantes tienen una orientación prescriptiva, dejando poco espacio para el diálogo, el planteamiento de preguntas, y la reflexión respecto a los saberes y representaciones que subyacen a las decisiones que configuran sus prácticas. La mirada está puesta en el futuro inmediato, se buscan cambios de conductas que sean visibles en el corto plazo y que den evidencia de los “aprendizajes” y del logro de los objetivos programados, descuidando así las finalidades educativas del nivel, así como los procesos formativos de los niños y de las estudiantes-practicantes. Desde estos horizontes, existen pocas oportunidades para que las estudiantes prueben diversas hipótesis construidas. Se observó, también, que el éxito de la relación entre educadoras y estudiantes radica en la habilidad de éstas para adaptarse en lo inmediato a las expectativas y estilo de cada educadora, por lo que se observan prácticas recursivas y adaptativas.

Las tareas de acompañamiento recaen sustancialmente en las educadoras, y en las instituciones donde realizan las prácticas. De este modo, son las educadoras las que, si quieren, revisan las planeaciones y hacen algunas sugerencias de mejora; son ellas las que observan las prácticas de manera permanente y, si tienen tiempo y voluntad, dialogan con las estudiantes sobre los aspectos observados y les dan orientaciones, esto dependiendo del tipo de relación que cada estudiante haya establecido con la titular del grupo. Además de realizar las evaluaciones, que, de manera inexcusable, propone la Escuela Normal a partir de ciertos formatos.

La presencia poco sostenida de los profesores de la Escuela Normal en las instituciones educativas se centra únicamente en una observación parcial de las estudiantes en las aulas, y se olvida de las condiciones institucionales en las que estas se despliegan. Se enfoca en observar y evaluar la intervención de las estudiantes, a partir de ciertos instrumentos que centran la atención en lo que debería de ser, pero no es, y se deja de lado la posibilidad de un trabajo conjunto entre profesores, educadores y estudiantes, que permita a estas últimas reconocer desde otros horizontes sus prácticas educativas (Rockwell y Mercado, 1986). En palabras de

Ferry (1991;1997), lo anterior significa, visibilizar a los sujetos y sus prácticas, y desde una mirada comprensiva, reconocer sus saberes, creencias y representaciones, lo que apuntalaría a que los sujetos asumieran las responsabilidades de las decisiones que toman.

## Reflexiones finales

La inmersión prolongada en las instituciones educativas, la observación permanente en las aulas, así como las entrevistas realizadas a las estudiantes, posibilitaron reconocer que las prácticas educativas se despliegan a partir de diversos encuentros personales que comprometen el reconocimiento del otro y el propio, a partir de la constante interacción y encuentro de saberes, poderes, representaciones, y expectativas construidas en torno a las prácticas, al papel que cada uno habrá de jugar en la institución educativa, a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a las tareas del acompañamiento, entre otros. Esas prácticas muestran las huellas de la historicidad, contextualidad y particularidad a partir de las cuales se configuran, se desarrollan en la inmediatez de la vida cotidiana de la institución educativa en la que se insertan, pero también, en la inmediatez de su condición de estudiante y de los diversos procesos que se despliegan en la Escuela Normal.

Las prácticas sólo se pueden comprender a partir de reconocer los saberes, poderes y representaciones que las subyacen, y esto sólo puede suceder mediante la reflexión permanente de los sujetos a partir de la confrontación con sus propias prácticas, es decir, de la confrontación del sujeto con una representación de su acción lo más apegada a la realidad, ya que es a partir de esa confrontación que se pueden reconocer aquellos significados que se diluyen en la cotidianeidad que caracteriza a los espacios escolares y que ocultan sus contradicciones al estar alineados a una dinámica y cultura institucional, y transitar a reflexiones que superen la inmediatez de lo que sucedió en la acción, todo esto a partir de un proceso sistematizado.

La observación como método consustancial, la escucha como condición inherente, y la reflexión permanente y sistemática, posibilitó mirar a las estudiantes desde su singularidad y complejidad y, desde este conocimiento, construir con ellas una relación de acompañamiento, que tuvo como base en trabajo colaborativo, en el que ambas partes asumimos un compromiso implícito por encontrar los espacios y los tiempos para revisar la información generada por las observaciones y acceder al mundo de sus representaciones. De este modo, se comprendió: que lo que sucedía en sus intervenciones educativas era circular con la dinámica institucional y con algunas prácticas que se reproducen en la Escuela Normal; que constantemente tuvieron que ajustar su intervención educativa para responder a las necesidades y requerimientos de las instituciones escolares, de las educadoras y de sus profesores de la Escuela Normal; que quedaron, casi siempre, en segundo plano sus procesos formativos, dejando así poco espacio para la toma de decisiones propias, que les permitieran asumir una responsabilidad y un compromiso personal en el desarrollo de su formación profesional; y, que lo que sucede en sus prácticas educativas no se pueden comprender sino en la estrecha relación que establecen



con la institución educativa en la que se insertan y las tareas de acompañamiento de las educadoras y profesores de la Escuela Normal.

Los hallazgos obtenidos en la investigación empírica dan muestra de que tanto la inmersión a las instituciones educativas, como las tareas de acompañamiento, son dos categorías que se han obviado en la comprensión de lo que sucede en las prácticas educativas de las estudiantes–practicantes. Visibilizar esta relación resulta fundamental porque, como se ha mencionado, las prácticas se despliegan en la inmediatez que caracteriza la vida cotidiana institucional, con muy pocos espacios y tiempos para reflexionar sobre lo que ahí sucede, y desde un acompañamiento que depende de la voluntad y compromiso que cada sujeto tiene respecto a la tarea, y que se realiza desde los saberes y representaciones construidos por estos; además, de una insuficiente presencia por parte de la Escuela Normal.

## Referencias

- Altet, M. (2001). "La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas". En Paquay; Altet, M; Charlier, E; Perrenoud, P. (coord.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, pp-33-48. México, Fondo de Cultura Económica.
- Aristóteles (2005). "Libro VI". En *Ética a Nicómaco* (tr. José Luis Calvo), pp. 179-201. Madrid, Alianza.
- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación transformar la práctica*. México, Textos Educar. Educación Jalisco.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica* (1º edición). México, Paidós.
- (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Heller, A. (1985). *Historia de la vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. México, Grijalbo.
- (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Ediciones Península.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Grao.
- Rockwell, E. y Mercado Ruth (1986). "La práctica docente y la formación de maestros". En Rockwell E. y Mercado R. *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, pp.63-75. México, Cuadernos de Educación DIE, DIE-CINVESTAV-IPN.