




C A P Í T U L O 10

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS SABERES ADQUIRIDOS AL CONCLUIR EL PRIMER SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN UNA ESCUELA NORMAL

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.07225110910>

Araceli Benítez Hernández

INTRODUCCIÓN

La formación inicial de los docentes, ha tenido cambios significativos en las últimas décadas. El origen son las demandas de una sociedad cada vez más compleja producto de un mundo globalizado. Los avances tecnológicos y las nuevas formas de aprender, plantean retos y dificultades que se manifiestan en la instrucción de los futuros profesores.

En la sociedad del conocimiento, caracterizada por la complejidad y la incertidumbre, donde el desarrollo tecnológico se muestra hegemónico, la formación de los profesores, también se ha transformado. Es sabido que la labor docente, hoy en día, está sujeta a más demandas y más exigencias. A lo largo de los últimos años, la figura del docente ha transitado por diversos paradigmas, abandonando el papel de transmisor de conocimientos. Desde hace algunas décadas, se espera que los maestros posean habilidades para pensar de forma crítica, manejar sus emociones, tomar decisiones en situaciones complejas y gestionar su desarrollo profesional. Estas expectativas van más allá de lo que tradicionalmente se consideraba el trabajo del profesor. La exigencia social, en este momento, es que los docentes asuman el rol de agente de cambio y coadyuven a la formación de ciudadanos que vivirán plenamente durante los próximos cincuenta años o más.

En esta lógica, se requiere que las próximas generaciones de maestros tengan una sólida formación que, desde el inicio de la carrera, vincule la teoría y práctica, aprenda a enfrentar los desafíos y obstáculos de la práctica educativa, tome decisiones y resuelva problemas propios de la profesión.

Poco se sabe o se ha investigado sobre cómo los maestros en formación perciben los conocimientos y saberes que adquieren durante los primeros semestres de su formación. En ese sentido, en este documento, se exploran las opiniones de un grupo de alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar de una escuela normal de la Ciudad de México que se forman con el Plan de Estudios 2022.

Conocer cómo las futuras profesoras de preescolar perciben y valoran los saberes adquiridos en los primeros semestres de su carrera, permitirá reconocer la pertinencia de los programas de estudio en el logro del perfil de egreso. Además, arrojará luz sobre formas más oportunas de intervenir para mejorar los procesos educativos en las escuelas normales.

La metodología utilizada fue de grupo focal donde participaron 28 alumnas al concluir el primer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 2022, inscritas en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños de la Ciudad de México. Las preguntas que guiaron la investigación fueron: ¿Cuál es la percepción de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar sobre los saberes disciplinares que han adquirido al concluir el primer semestre? ¿Cómo valoran las estudiantes los fundamentos de la educación aprendidos durante el primer semestre? ¿Cuáles son, desde la opinión de las alumnas, las implicaciones de los saberes disciplinares que adquieren durante el primer semestre de la LEP, tienen en el resto de su formación inicial?

OBJETIVO GENERAL

Conocer la percepción de las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar sobre los saberes disciplinares que han adquirido al concluir el primer semestre.

Objetivos específicos

Identificar los conocimientos adquiridos por las estudiantes normalistas respecto a los fundamentos, enfoques y teorías, referentes a la educación considerados un eje importante de aprendizaje en el primer semestre de la carrera.

Develar las valoraciones de las estudiantes de primer semestre de la LEP, respecto a sus aprendizajes en el primer semestre.

Comprender las implicaciones que los saberes disciplinares que los alumnos adquieren durante el primer semestre de la LEP, tienen en el resto de su formación inicial.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

El rol del docente como agente de cambio social

Tradicionalmente, la figura del profesor se ha particularizado a su hacer en el aula de clases. Es común escuchar que el trabajo del docente es enseñar, entendiendo por enseñar, transmitir conocimientos venidos de algún cuerpo teórico o ciencia. En el imaginario social, se espera que el docente, a través del uso de métodos y recursos, desde una visión pragmática de la educación, “haga” que los alumnos adquieran conocimientos. Sin embargo, desde hace algunos años, la figura del docente, atendiendo a las exigencias de los nuevos contextos sociales, tiene mayor alcance.

Actualmente, la profesión docente ha tomado matices que lo llevan a ser visto como un agente de cambio social. En este sentido, desde el año 2000, y producto de iniciativas globales como las Conferencias de Educación para Todos realizadas en el 1990 y 2000, el papel del enseñante ha tomado otros matices. En estas conferencias, representantes de casi todo el mundo, coincidieron, en que el docente debe asumir mayor liderazgo en la atención a las nuevas circunstancias histórico sociales. Desde estos foros, se promueve la idea de que, además de garantizar el derecho a la educación, es necesario que los niños cuenten con profesores mejor preparados que se desempeñen en los nuevos contextos. (UNESCO, 2000).

En el mismo sentido, Esteve, Dussel y Calvo (2007), aseguran que los profesores ya no pueden considerar su labor reducida a la enseñanza. En un contexto complejo, dicen, se espera que el docente sea facilitador en los procesos de aprendizaje y genere experiencias educativas con los alumnos donde se atienda también, su estabilidad emocional, su desarrollo sexual, su integración a la sociedad, etc. En palabras de Dussel (2007) “El docente es un sujeto que debe tener una relación particular con el conocimiento, con la comunidad y con los sujetos que aprenden” (p. 153). En este sentido, la UNESCO (2000), asegura que

Los docentes desempeñan un papel esencial para promover la calidad de la educación tanto en la escuela como en programas más flexibles basados en la comunidad y son catalizadores del cambio. Ninguna reforma de la educación tendrá posibilidades de éxito sin la activa participación de los docentes y su sentimiento de pertenencia. (p.21)

En consecuencia, la formación inicial de profesores toma matices que llevan la atención hacia temas relevantes como la identidad profesional, la vinculación de la teoría con la práctica y los conocimientos necesarios para la docencia, que se abordarán en las páginas siguientes.

La construcción de la identidad profesional

En el camino hacia hacerse docente, es necesario que el estudiante normalista se cuestione continuamente sobre aspectos fundamentales como: ¿qué tipo de docente pretendo ser?, ¿cómo quisiera que fuera mi práctica docente?, ¿qué estilo docente pretendo desarrollar y qué necesito para lograrlo? A lo largo de su estancia en la escuela normal, los futuros profesores se van identificando con los sujetos con quienes comparten la profesión. Sin embargo, reconocer-se en los otros y saberse afín, les representa retos que implican procesos profundos de reflexión sobre “yo” “mi hacer” “yo y mi estar” “yo y mi estar en el mundo” (Goffman, 1959).

En ese sentido, la ruta más segura para despejar esas dudas es incorporar, durante los primeros meses de la formación, procesos sistemáticos de indagación autorreflexiva sobre la propia participación en situaciones y prácticas educativas. La intervención de los estudiantes en diálogos reflexivos sobre los temas relevantes de la docencia, los lleva a comprender-se a ellos mismos y las circunstancias en las que decidieron ser docentes. (Kemmis, 1984).

Pensar y dialogar sobre lo que significa ser docente, la responsabilidad de la práctica, la acción transformadora de la educación, son procesos necesarios para que, el futuro profesor, se aproxime al campo de la docencia y, en palabras de Bourdieu (2013), se apropie de los valores, lenguajes, creencias, saberes, dichos y entredichos propios de la profesión. En los primeros semestres de la carrera, se espera que los docentes responsables de los cursos, introduzcan a los alumnos a las costumbres colectivas del gremio y a las prácticas construidas socialmente en torno a la educación. Es el momento en el que, por primera vez, los estudiantes se enfrentan a un sistema de relaciones y disposiciones que les eran desconocidas y deben hacer un fuerte ajuste entre lo que pensaban y la realidad de la profesión.

Cabe mencionar que, el acompañamiento de los estudiantes de nuevo ingreso a su incorporación a la profesión y la definición de su identidad no es precisamente parte de los contenidos curriculares de la licenciatura. Por lo general, son aprendizajes que el alumno adquiere en su interacción con el contexto. Es un aprendizaje informal que aproxima a los futuros docentes a modelos, prácticas y formas de ser y hacer con las que debe buscar identificarse. (Mercado y Vaillant, 2009).

Como se puede observar, el desarrollo de la identidad docente requiere de tiempo y acompañamiento. Es un proceso dinámico que implica la interacción del futuro profesor con el contexto lo que lo habilita para ser eficiente en su labor. Al mismo tiempo, lo fortalece para enfrentar los retos de la profesión en la diversidad de contextos donde pueda desempeñarse. Se puede decir, que la construcción de la identidad docente es un viaje de autoexploración y autoconocimiento que inicia desde el primer día de su estancia en la escuela normal. De ahí que se considere que

...La identidad se va construyendo en diferentes momentos, esto significa que no es algo que se logre al poseer un título o una carrera universitaria. La sociedad, al igual que los contextos en los que el docente se desenvuelve, influyen en él para bien o para mal, pero están presentes en el forjamiento de la identidad (Flores, et. al., 2024, p. 7).

Es justo decir que, la edificación de la identidad profesional no es un proceso lineal sino evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias. Está compuesta por sub-identidades (personal, genérica, nacional, etc.) más o menos relacionadas entre sí que tienen que ver con los contextos en los que los profesores se forman y se desenvuelven. Una identidad profesional fuerte, es fuente de motivación, compromiso y satisfacción del trabajo del profesorado. (Mercado y Vaillant, 2009).

Experiencia y práctica docente

A lo largo de su estancia en la escuela normal, el estudiante enfrentará retos y dudas, no obstante, progresivamente, irá dándoles respuesta. Aprenderá que la profesión docente implica riesgos y deberá asumir responsabilidades. En su momento, pondrá en entredicho sus creencias en relación a la práctica educativa y reconocerá que, las construcciones y significados que socialmente se asignan a la docencia, se alejan de la realidad. Poco a poco, se hará de elementos que le permitan establecer lazos entre la teoría que aprende en la escuela formadora y lo que observa en las realidades de las escuelas de práctica.

Se sabe que el conocimiento se genera mediante la experiencia y su vinculación permanente con referencias teóricas. Sin embargo, es necesario tener claro lo que los estudiantes deben aprender para acompañarlos a través de procesos de reflexión y en la conformación de su ser docente.

Los saberes prácticos son fruto de las experiencias cotidianas en el ejercicio de la profesión, están contextualizados y son requeridos en situaciones concretas de trabajo. Los docentes en formación construyen saberes sobre qué, cómo y para qué enseñar al reflexionar sistemáticamente sobre su forma de enseñar, al dialogar con sus pares, cuando producen y escriben textos, etc. (Tezanos, 2007 en Vezub, 2016). A resultas de ello, cobra sentido hablar de la importancia de la experiencia en las prácticas profesionales pues, el saber empírico, es fruto de lo vivido y de lo pensado. Al desempeñarse en contextos reales de trabajo, se aprende en relación directa con la vida cotidiana en la escuela que se interrelaciona con la de cada sujeto y se manifiesta atendiendo a la complejidad de cada situación. En la formación de profesores, si bien los aprendizajes teóricos son importantes, es imposible desprenderse de las vivencias pues, desde que se les descubre, inundan la existencia misma de quien las percibe e incluye todo aquello involucrado en la experiencia.

Transformación a lo largo de la carrera

Los docentes en formación, durante su paso por la escuela normal, van teniendo innumerables experiencias. En el primer año de la carrera, las vivencias acerca de la educación, devienen de su ámbito personal. Durante ese tiempo, tienen mayor presencia conocimientos, saberes, creencias y experiencias que ha tenido a lo largo de su vida. En el primer año, lo vivido les resulta limitado para acceder al discurso académico propio del campo de la educación. A lo largo de los primeros meses de su formación, el alumno desinstala, no sin conflicto, esas creencias, saberes y estereotipos con los que eligió ser profesor. No obstante, todo ello resulta valioso pues es la base desde la cual, el futuro profesor, inicia su camino hacia convertirse en docente.

Una vez inmerso el alumno en sus estudios, digamos en el segundo y tercer año de la carrera, su vida académica alrededor de la profesión sufre profundas transformaciones. Como resultado de su acercamiento a la práctica docente, lo que aprende en la escuela normal, se enriquece con un raudal de sensaciones, percepciones y reflexiones que hace en circunstancias diferentes a las que se imaginaba. Como afirman Conteras y Pérez (2010), el acto de pensar-se tiene su origen en algo que le ocurre, es consecuencia del mundo que lo rodea y experimenta como propio. Afectado por lo que le pasa, el futuro profesor, enfrenta la necesidad de pensar, re-pensar y volver sobre las ideas que tenía de las cosas. Entonces, cae en la cuenta de que la experiencia con la que cuenta, es insuficiente y vive la insatisfacción respecto a su anterior pensar. Esos dos años son un periodo de crisis que pone en duda todos los factores que llevaron al estudiante a elegir la carrera. Sin embargo y paradójicamente, es también el momento en que confirma su decisión, fortalece su vocación y robustece su identidad profesional.

En el último periodo de la carrera, ya en los semestres superiores, se espera que los estudiantes normalistas hayan construido significados que les permitan apreciar de manera diferente las realidades escolares y a él mismo. En séptimo y octavo semestres, ya conoce teorías que le dan una plataforma para emitir juicios y valoraciones de la educación y la profesión docente, ha desarrollado el lenguaje propio del campo, reconoce los diferentes ámbitos del ejercicio docente, integra en su desempeño conocimientos técnicos sobre planeación educativa y gestión de los aprendizajes, etc.

En ese último tramo de la carrera, el estudiante normalista, se enfrenta a la exigencia de consolidar, con base en lo aprendido, su propio estilo docente, su opinión sobre los temas educativos y su posición frente a lo que acontece en la vida cotidiana dentro de la escuela. Al mismo tiempo y como resultado de procesos vinculados como la titulación, el egreso y el ingreso al campo laboral, nuevamente, se reconoce en una crisis que le lleva al crecimiento necesario para desempeñarse frente a un grupo de estudiantes donde deberá resolver problemas y tomar decisiones.

El ejercicio de experiencias significativas

La estancia en la escuela normal y todo lo que ocurre en ella, dota a los alumnos de experiencias que lo preparan para su próximo desempeño profesional. Las actividades y ejercicios que conforman la experiencia de formarse como profesor, le proveen de conocimientos que trascienden su vida como estudiante y se instalan en su vida que comparte con otros en una comunidad. Es decir, el proceso formativo de un futuro docente incluye "... aquellas acciones que llevan al individuo a producir un conocimiento que le permita comprender, accionar, interaccionar, y transformar el medio donde se desarrolla". (Perales, 2006. p. 23). En este sentido, lo significativo del saber, procede de la utilidad del conocimiento al momento de enfrentar los desafíos que representa el trabajo en el aula con miras a la mejora y el bienestar común. Es decir, una experiencia es significativa en tanto pueda influir en la forma en la que se realiza la práctica docente en un contexto social determinado.

A lo largo del tiempo de formación profesional, se promueve que los estudiantes identifiquen y reconstruyan la interrelación entre la teoría y la práctica. Sin embargo, lo que se aprende en la escuela normal, más apegado a la teoría, resulta ser, parafraseando a Popper, redes que se lanzan para apresar aquello que llamamos mundo. Desde la teoría, exacta en sí misma, se crea una imagen que difícilmente puede ser encontrada en la realidad existente en las escuelas de práctica, anexacta en sí misma. (Ibáñez, 1994) Por ello la importancia de las prácticas como una acción orientada a generar vivencias significativas, que fortalezcan la transformación de las maneras de hacer del educador, incluyendo una nueva significación o resignificación de sí mismo. (Perales, 2006).

Incluir la experiencia de asistir, colaborar e intervenir en contextos reales de trabajo, desde los primeros semestres de la carrera, permite que los jóvenes estudiantes vayan ejercitando la función y dotando de un sentido más amplio y profundo la labor docente. En ese momento, al reflexionar sobre su hacer frente a un grupo de niños, los futuros profesores, se transforman a sí mismos mostrando el lado más revolucionario de la educación. En ese sentido, las prácticas en las escuelas de educación básica, toman relevancia pues son el espacio donde los estudiantes tienen experiencias mucho más significativas. Parafraseando a Perales (2006), la experiencia ganada en las prácticas es un sistema de acciones y reflexiones intencionadas y sistemáticas que tienen una influencia transformadora.

Conocimientos necesarios para la docencia

Actualmente, los saberes de los profesores se han organizado de diferentes maneras. García (1992), los clasifica en: conocimiento pedagógico general, conocimiento del contenido, conocimiento del contexto y conocimiento de los alumnos. En una propuesta más amplia, el autor identifica grupos de saberes recurrentes entre los docentes e incluye:

...el conocimiento del oficio (Brown & MacIntyre, 1986); el conocimiento práctico personal (Clandinin, 1985); el conocimiento sobre los paradigmas funcionales de los profesores (Crocket, 1983); el conocimiento práctico (Elbaz, 1983); los saberes sobre las teorías implícitas de los profesores (Hunt, 1985); el conocimiento profesional y reflexión en la acción (Schon, 1983); el conocimiento didáctico del contenido (Shulman) (p. 1)

García (1992), citando a Carter (1990), describe al conocimiento práctico como aquel "...que poseen los profesores sobre las situaciones de clase y los dilemas prácticos que se les plantean para llevar a cabo metas educativas en estas situaciones" (p. 4). Se entiende que, los conocimientos prácticos, van dirigidos a la capacidad de los docentes para resolver los problemas que surgen en el salón de clases, sin dejar de lado la enseñanza.

Por su parte, Carter (1990), citado por García (1992), considera que el conocimiento didáctico del contenido, muestra que el profesor domina las formas mediante las cuales, aborda en el aula temas conceptuales propios de la ciencia o disciplina objeto de estudio. Es decir, el docente requiere conocer aspectos básicos como: la organización curricular de los planes y programas de estudio, la vinculación entre los objetivos de enseñanza, los contenidos, los métodos y metodologías generales y particulares y los sistemas de evaluación.

El conocimiento general del profesor, entonces, incluye el "... conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico-didáctico del contenido, el conocimiento del currículum, el conocimiento de los alumnos y del aprendizaje, el conocimiento del contexto y el conocimiento de los aspectos filosóficos de la educación..." (García, 1992. p. 1)

En esta variedad de clasificaciones, también se identifican tres tipos de conocimientos básicos. 1) el conocimiento pedagógico general. Se refiere a las destrezas que los docentes poseen relacionadas directamente con la enseñanza, el aprendizaje, técnicas didácticas, planificación de lo que se va a enseñar, así como de la evaluación. 2) conocimiento del contenido que son los saberes que atañen a la disciplina o ciencia que se enseña y, 3) el conocimiento del contexto que incluye el lugar donde los docentes enseñan y posibilita la adaptación de la enseñanza a las particularidades de la escuela y de los alumnos que asisten a ella. (García, 1992)

Otros estudios, además, ponen en perspectiva los conocimientos cognitivos de los docentes, incluyendo, como parte del inventario, la resolución de problemas, la toma de decisiones, el juicio crítico y la opinión informada sobre temas educativos.

Las competencias docentes

Flavia Terigi (2013), en el VIII Foro Latinoamericano de Educación, enmarcó un conjunto de declaraciones que precisan el trabajo docente y dijo:

1. La docencia hace de los saberes la transmisión cultural de su contenido sustantivo.
2. La peculiar relación de los docentes con el saber tiene efectos en su posición epistémica y sobre su autoridad social.
3. La enseñanza, su principal función, es una función institucional, rasgo que contribuye a definirla según ciertas restricciones y hace de ella una tarea colectiva.
4. La organización del trabajo docente, tiende a obturar la posibilidad de desarrollar la clase de actividad conjunta inherente al carácter colaborativo e institucional de la docencia.
5. Su ejercicio es extendido en el tiempo, lo que tiene efectos sobre la base de saberes que requiere.

En esta misma línea, es dable decir que, los futuros docentes, deben egresar de la escuela normal, con las competencias que están establecidas en el perfil de egreso de cada institución y que se consideran suficientes para llevar a cabo su labor.

Por su parte, Bromme, et. al. (1988, en Vezub, 2016), señalan que el próximo profesor debe tener conocimientos suficientes sobre

1. El contenido a enseñar y el saber disciplinar.
2. El conocimiento de las características de los estudiantes y sus aspectos culturales
3. El desarrollo cognitivo de los alumnos.
4. El currículo, los fines educativos y los programas y materiales.

Según los mismos autores, además, se deben considerar

1. Los conocimientos y el manejo pedagógico de nuevas tecnologías de la información y comunicación.
2. Las estrategias para enseñar en la diversidad, es decir, saber adaptar la enseñanza a contextos singulares respetando el ritmo y los estilos de aprendizaje de los alumnos, asegurando su derecho a la educación.
3. Las actitudes colaborativas y habilidades para trabajar en equipo y la capacidad de reflexión sobre la práctica junto con el desarrollo del juicio pedagógico.

En el VIII Foro Latinoamericano de Educación mencionado (2013), se coincidió en que los docentes deben ser expertos, no sólo en lo que enseñan, además, en cómo lo harán. Se dice que los docentes más que enseñar contenidos curriculares, enseñan contenidos culturales y tiene sentido entenderlo así, ya que la escuela es un espacio donde los educandos aprenden a con-vivir, a seguir reglas, a opinar y a desarrollarse socialmente.

Un problema actual, identificado en el mencionado Foro, es la necesidad de formar docentes tomando en cuenta lo siguiente:

1. Sus habilidades para la enseñanza, incluyendo el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento para enseñar a aprendices diversos en circunstancias sociales específicas. (Darling-Hammond, 2006, en Terigi, 2013).
2. Sus prácticas de enseñanza y cómo incorpora las tecnologías de la información y comunicación con el propósito de atender a la diversidad (personal, social, cultural). Además, requiere comprender la gestión de los centros educativos. (Montero, 2006 en Terigi, 2013).
3. Sus conocimientos del currículo, focalizados especialmente en los programas y materiales que constituyen las “herramientas del oficio” de los profesores.
4. Los conocimientos pedagógicos para la enseñanza de los contenidos disciplinarios concretos.
5. Su conocimiento respecto a la forma de aprender y las características de los alumnos según su edad y condición.
6. Su conocimiento de los contextos escolares incluyendo el modo como trabajan los grupos, la administración y las finanzas del sistema educacional y las características culturales de las comunidades de donde provienen los estudiantes.
7. El conocimiento de los fines, propósitos y valores educacionales, así como los fundamentos filosóficos e históricos que sustentan el currículum. (Ávalos, 2009, en Terigi, 2013)

Por su parte, Philippe Perrenoud (2004), propone diez competencias que contribuyen a redefinir la profesión docente

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
4. Incluye a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

Con lo anterior como punto de partida, resulta insuficiente pensar en la labor docente como el conjunto de actividades que el profesor realiza dentro de las aulas con un grupo de estudiantes. En la realidad escolar, se observa que la actividad docente se ve impactada por eventos diferentes al acto de enseñar y de aprender que, sin embargo, son parte del desarrollo normal de una jornada laboral. Ejemplo de ello son la necesidad de coordinar y/o participar en equipos de trabajo, atender requerimientos de la autoridad escolar, establecer procesos de comunicación con padres de familia, capacitarse y actualizarse en temas referidos a la educación, etc.

Terigi (2013), considera que es preciso que el profesor de los primeros niveles educativos se forme en la ciencia, la tecnología y el arte. Para profesores de secundario, dice, la formación debe ser de profundización en el área o disciplina de especialización. En palabras de la autora, es impostergable que los profesores sepan de didáctica general y específica, vinculadas a los contenidos de enseñanza, así como realizar prácticas profesionales progresivas en contextos reales de trabajo. (2009)

Si algo es importante en la formación de profesores, es el hecho de que, los docentes en formación deben dotarse de herramientas pedagógicas adecuadas a los contenidos a enseñar. También resulta importante que aprenda a interpretar el contexto general del centro educativo, así como que incorpore las TIC a los procesos de enseñanza.

En este sentido, los saberes que se ofrecen en la formación de profesores aparecen finitos al momento de enfrentar las condiciones reales en las que se lleva a cabo la enseñanza (Terigi, 2013). Adicionalmente, el trabajo administrativo que realizan los enseñantes en la educación básica restringe su trabajo en aula. En la escuela normal, estas labores de corte administrativo, por su misma naturaleza, no están integradas a los contenidos de los cursos, por lo que, los futuros profesores, deben aprenderlos en el campo.

Terigi (2013), enfatiza en que, para educar a sus estudiantes, un docente por lo menos debe mostrar cierto nivel de dominio en lo disciplinar y curricular, la gestión de los aprendizajes, su desarrollo profesional y compromiso ético. Es decir, un docente tendría que comprender y dominar lo que va a enseñar, planificar el proceso de enseñanza aprendizaje y hacer una retroalimentación a sus estudiantes sobre lo aprendido. Todo ello, ajustado a un marco ético. Al mismo tiempo, se espera que el docente promueva valores sociales, personales, así como los propios de la ciudadanía. En esta lógica, el docente debe mantenerse actualizado y reflexionar antes, durante y al final de su labor, sobre la influencia de su enseñanza en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Frente a esa realidad, las escuelas formadoras, han especializado sus procesos alrededor de objetos teóricos de estudio, desde donde se abstrae y parcela la realidad en procesos analíticos, lo que lleva a que los alumnos "...sientan algunas carencias, especialmente relacionadas con lo que aprenden y la manera en la que se les entregan estos aprendizajes." (Terigi, 2013).

La formación inicial de profesores, permanentemente se enfrenta al dilema de qué priorizar: la didáctica o el contenido. Según García (1992), en la formación de profesores, sobre todo en los grados más altos, se observan conocimientos significativos en la materia que les corresponde impartir. Sin embargo, dice, no cuentan con los recursos pedagógicos y didácticos para enseñar. Por ello, cabe suponer que los egresados de las instituciones formadoras, por lo menos los que enseñarán en el nivel secundario, poseen conocimientos sobre la materia, es decir el contenido de la enseñanza. En contraste, sus conocimientos respecto a cómo seleccionarlo, organizarlo, impartirlo y evaluarlo, son reducidos.

Supuesto de la investigación

Teniendo como punto de partida lo hasta aquí presentado, es dable suponer que, las alumnas, al concluir el primer semestre de la LEP, se han apropiado de algunos fundamentos, enfoques y teorías acerca de la educación a los que les dan cierto valor en su formación como maestra de educación preescolar.

Método de trabajo

El trabajo en grupo focal se realizó con la participación de 28 alumnas de primer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar. Son estudiantes de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN). Las charlas se llevaron a cabo durante los meses de agosto del año 2024 a enero del año 2025. Durante ese tiempo, la entrevistadora se reunió con diferentes grupos de alumnas atendiendo a la disposición de tiempos.

La selección de los participantes en el estudio se realizó considerando los siguientes criterios: a) que fueran alumnas de la ENMJN, 2) estuvieran matriculadas en la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP), 3) hubieran concluido el primer semestre de la licenciatura y 4) aceptaran participar en el estudio. El trabajo se concentró en dos preguntas abiertas. ¿De qué fundamentos, enfoques y teorías acerca de la educación preescolar te has apropiado en el primer semestre de tu estancia en la escuela? y ¿Qué valor le das a los fundamentos de la educación aprendidos como aspecto central de tu formación como maestra de educación preescolar? Las respuestas fueron grabadas con autorización de los participantes. Al mismo tiempo, se tomaron notas de los aspectos más relevantes de las respuestas. Posteriormente, en gabinete, se procedió a la transcripción de las respuestas y a la organización de la información alrededor de categorías empíricas que surgieron a lo largo de la actividad. El criterio fue agrupar los contenidos de las respuestas por similitud temática. Los resultados se obtuvieron por cada una de las respuestas y se concentraron en cuadros que a continuación se presentan.

Los resultados

Pregunta 1 ¿De qué fundamentos, enfoques y teorías acerca de la educación preescolar te has apropiado en el primer semestre de su estancia en la escuela?

Categoría	Descripción/Temas
Teorías y enfoques pedagógicos	Se abordaron teorías filosóficas, pedagógicas y sociológicas que sustentan la educación, así como los principios del enfoque humanista. Se estudiaron enfoques educativos como el marxismo, la escuela tradicional, la escuela liberadora, filosofía para niños, la educación bancaria y la Nueva Escuela Mexicana.
Marco legal de la educación	Aprendimos sobre el Artículo 3º constitucional y su impacto en la educación y la función del Estado. Estudiamos la Ley General de Educación, los derechos de los niños, el Sistema de Evaluación Docente. Revisamos la unión de los profesores y el marco legal para su desempeño. Leímos la guía operativa para la organización escolar.
Valoración de la educación	Aprendimos sobre valores presentes en la educación como la tolerancia, la responsabilidad, el compromiso social, la igualdad de derechos y la equidad. Abordamos la función social de la escuela y el rol del docente, así como la importancia de la reflexión sobre los problemas sociales y educativos.
Teorías filosóficas y sociológicas	Estudiamos teorías filosóficas de educación como el Humanismo, el marxismo, el neoliberalismo, entre otras. Revisamos autores como Paulo Freire, Luis Felipe Gómez, Emilio Tenti, Gabriel Vargas, Mónica Beltrán, Montserrat Aizpuro, Eduardo Galeano, Catherine Wash.
Prácticas docentes	Aprendimos cómo planificar clases y abordar temas filosóficos con niños de primaria. Abordamos los enfoques del desarrollo de pensamiento crítico y ético. Aprendí la aplicación de leyes y normas para la resolución de incidencias educativas. Reflexionamos sobre la relación profesor- escuela-sociedad.
Derechos y responsabilidades	Aprendimos sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Las obligaciones y responsabilidades como futuros docentes. Reconocimos a la inclusión como un derecho educativo.
Enfoques críticos y reflexivos	Reflexionamos sobre los problemas sociales y la justicia en la educación, así como enfoque interseccional donde hay relaciones de poder, injusticia social y racismo. Analizamos los libros y recursos de la Nueva Escuela Mexicana.
Historia y contexto social	Revisamos el contexto histórico-social de la educación y la importancia de la educación en los movimientos sociales. Estudiamos el artículo 3º constitucional y su influencia en la educación mexicana.
Organización y gestión escolar	Revisamos las funciones de las autoridades escolares comparando las escuelas rurales y urbanas. Estudiamos la organización y funcionamiento de las escuelas primarias según la Guía Operativa.
Evaluación y reflexiones personales	Reflexionamos sobre el aprendizaje personal y profesional, el juicio propio sobre los temas estudiados mediante debates, exposiciones y dinámicas en clase.

Fuente. Notas y grabaciones de las entrevistas. Elaboración propia.

Como puede observarse, se identifican respuestas referidas a las teorías y enfoques educativos aprendidos en el primer semestre. Al respecto, las informantes consideran relevantes las teorías filosóficas, pedagógicas y sociológicas. Les resultan significativos los principios del enfoque humanista y otros enfoques educativos, así como el reconocimiento de autores representativos como Paulo Freire, Luis Felipe Gómez, Emilio Tenti, Gabriel Vargas, Mónica Beltrán, Montserrat Aizpuro, Eduardo Galeano, Catherine Wash.

Que consideren valioso haber aprendido sobre estos autores, permite suponer que, en el primer semestre de la LEP, las entrevistadas han iniciado la construcción teórica de lo que significa la escuela, la educación, el profesor y el alumno. Es decir, se acercan a hablar de la educación de una manera distinta a los estereotipos, creencias y significados que socialmente se le asignan a la educación y que sabían al momento de ingresar a la escuela normal. El hecho de referir autores básicos como los que mencionaron invita a suponer que, los estudiantes normalistas, empiezan la construcción del metalenguaje propio de la docencia.

Con referencia al marco legal y normativo que rige la labor del docente, las respuestas permiten inferir que, para las estudiantes, resulta importante haber aprendido aspectos del artículo 3º constitucional y reflexionan sobre su impacto en la educación. Identifican al sistema nacional de evaluación docente y lo consideran un marco legal que regula la vida laboral de los profesores. Hacen énfasis en la aplicación de las leyes y normas que constituyen el marco legal de la educación en México.

El primer semestre de la formación de profesores, siempre resulta significativo pues es el momento en el que se enfrentan a la realidad escolar. Por primera vez, escucha sobre la responsabilidad que se adquiere en la labor docente. Es el momento en el que asigna significados personales a la existencia de leyes y reglamentos. Aprende que su vida laboral, estará sujeta a un marco axiológico cuyo desconocimiento puede ser origen de conflictos laborales e, incluso, legales. Al mismo tiempo, le resulta esperanzador el hecho de que existan leyes que garantizan el derecho a la educación y que consideran de manera prioritaria a los grupos vulnerables.

Las respuestas obtenidas, dejan ver una preocupación importante por parte de las futuras profesoras, respecto a los valores y la ética en la educación. Al respecto, consideran importante que en la escuela se promuevan valores como la inclusión educativa, así como abordar los derechos de los niños, niñas y adolescentes, vinculándolos con los problemas sociales y de justicia social. Es claro que, de alguna manera, los estudiantes primerizos, saben que la escuela educa en valores, pero ¿cuáles? Lo aprendido a través de los cursos de primer semestre, según las respuestas obtenidas, muestra que los informantes tienen nociones, aún generales, de valores como la inclusión educativa, la educación como un derecho humano y la justicia

social, entre otros. Estos saberes serán la base para que, en semestres posteriores, el futuro profesor, profundice su conocimiento sobre valores educativos fundamentales como la libertad de expresión, la participación democrática, el trabajo colaborativo y la solidaridad, por mencionar solo algunos.

Un tema importante para las informantes, es la función y rol del docente. En ese sentido, consideran que la escuela tiene una función social transformadora. Identifican al docente como un elemento fundamental de cambio y piensan que la planificación de las clases debe considerar el desarrollo del pensamiento crítico. Mencionan como importante la reflexión del docente sobre temas personales y profesionales, observándose que los refieren unidos. Piensan que el profesor debe mantenerse en desarrollo continuo.

Estos conocimientos, dotan al alumno de primer semestre, de elementos para iniciar a construir su identidad profesional. Al enfrentar cursos cuyos contenidos abordan criterios de planeación, evaluación, sistematización, etc., el estudiante normalista dimensiona la responsabilidad disciplinaria en la labor docente. Es el primer momento en el que, aún con fuerte apoyo de sus profesores, se aventura a realizar sus primeras planeaciones. En ese sentido, empieza a notar que, los saberes que se abordan en una clase, al interior del aula, no son recortes estáticos de la realidad. Al contrario, mediante sus aprendizajes en primer semestre, notarán la importancia de la transposición pedagógica que todo profesor debe hacer para implementar el currículum. La función social de la escuela, se le aparece de forma amplia y clara... y lo sorprende.

Las respuestas también giraron en la forma en la que, los futuros profesores, abordan el contexto y la organización escolar. En ese sentido, refieren a la escuela como vinculada a un contexto histórico social y a los movimientos sociales. Identifican diferencias entre las escuelas urbanas y rurales y muestran algunos saberes sobre la organización y funcionamiento de las escuelas. Las respuestas de las estudiantes, visibilizan que, al concluir el semestre, son capaces de identificar que la escuela y la educación toman sentido en un momento histórico determinado. Más aún, observan que la organización escolar atiende a un contexto con necesidades específicas a cuyas soluciones, la escuela y el profesor deben aportar. La organización de la escuela, como una institución social, hasta ese momento, le era desconocida. Sin embargo, empieza a reconocer que, en los centros escolares, hay un orden, una autoridad, un marco legal que regula y fines comunes que se deben alcanzar.

Pregunta 2. ¿Qué valor le das a los fundamentos de la educación aprendidos como aspecto central de tu formación como maestra de educación preescolar?

Las respuestas fueron agrupadas en categorías empíricas surgidas a lo largo del análisis y en cuya construcción se priorizó la similitud temática. El siguiente cuadro, sintetiza la información.

Categoría	Descripción/Temas
Valor de los Conocimientos	<p>Considero que los conocimientos adquiridos me ayudarán a ser un buen maestro, enseñando el ser, el deber ser y el saber hacer.</p> <p>para mí son importantes para encontrar sentido a los fenómenos sociales y la organización del sistema educativo. Creo que saber los fundamentos sociales y pedagógicos de la educación tiene un gran peso en la formación docente.</p>
Responsabilidad y Ética Docente	<p>Tomé conciencia sobre la responsabilidad como futuro docente.</p> <p>Entiendo que la docencia debe ser vista con sensibilidad y humanismo.</p> <p>Sé la importancia de actuar con integridad y defender valores personales.</p> <p>Conocí la necesidad de una formación ética y crítica para enfrentar los desafíos en el entorno escolar.</p>
Fundamentos de la Educación	<p>No conozco los fundamentos centrales de la educación debido a la falta de teoría en los cursos.</p> <p>Aprendí la importancia de conocer normativas y guías operativas para evitar ser vulnerable.</p> <p>Me enseñaron que los fundamentos sociológicos y filosóficos son esenciales para la transformación de la práctica docente.</p>
Desafíos y Realidades de la Docencia	<p>Reconozco las adversidades y problemáticas que enfrenta un maestro.</p> <p>Sé de la necesidad de cuestionar y analizar las prácticas docentes para mejorar.</p> <p>Aprendí que la educación no se limita a la escuela; es un proceso más amplio.</p> <p>Aprendí la importancia de conocer los derechos y obligaciones como profesor.</p>
Relación con la Sociedad Relación con la Sociedad	<p>Aprendí que la educación debe responder a las necesidades de la sociedad.</p> <p>Me enseñaron a apreciar el rol docente en la protección y cuidado de las infancias.</p> <p>Comprendí que la docencia implica un compromiso con la comunidad y el contexto social.</p> <p>He reflexionado sobre cómo se relacionan maestros, alumnos y comunidad en el proceso educativo.</p>
Perspectiva Personal y Profesional	<p>Supe que la formación docente es un proceso de autoconocimiento y desarrollo personal.</p> <p>Comparto la idea de la importancia de construir un pensamiento crítico y reflexivo.</p> <p>Valoro la responsabilidad en la labor docente, no solo para ayudar a individuos, sino a grupos.</p>

Fuente. Notas y grabaciones de las entrevistas. Elaboración propia.

Se puede ver que, según su dicho, las alumnas adquirieron los conocimientos que, consideran, son necesarios para ser un buen maestro que no solo transmite conocimientos, sino que también enseña valores y desarrolla habilidades necesarias para vivir en sociedad. Desde este punto de vista, reconocen que ser profesor, implica formarse integralmente abarcando aspectos técnicos, sociales y éticos. En ese mismo sentido, se muestran de acuerdo con la importancia de darle sentido a los fenómenos sociales y a la organización del sistema educativo. Con ello, se puede suponer que identifican la influencia del contexto en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este hecho, favorece que las futuras profesoras aprendan a enseñar de forma contextualizada y encontrar en el entorno social, el espacio hacia donde se dirige la mejora educativa.

Las informantes también dicen conocer los fundamentos de la formación docente, sin señalar alguno de ellos. Saber sobre esos fundamentos, parece que les supone una base sólida para su incorporación a la docencia y para enfrentar los retos de la profesión.

Un punto importante es que, según las respuestas, las alumnas, al concluir el primer semestre de la LEP, suponen que hay algo a lo que se refieren como "conciencia de la responsabilidad docente". Su afirmación sobre ella y plantearla como consecuencia de su estancia en la escuela normal, permite inferir que aprendieron que ser docente implica responsabilidades sobre las cuales no sabían y no habían reflexionado. De esta manera, paulatinamente, van asumiendo que ser docente implica un alto grado de compromiso y dedicación

Se observa que las estudiantes normalistas asocian como valores relevantes en la profesión docente la sensibilidad, la responsabilidad, el humanismo (sic), el pensamiento reflexivo, el autoconocimiento y el desarrollo personal, la integridad y el pensamiento crítico y reflexivo. Sin que puedan aun diferenciar entre valores, valoraciones y/o habilidades de pensamiento, el énfasis que ponen es este punto muestra que han descubriendo el peso que los aspectos valorales y éticos tienen en la práctica docente. Se nota que le fincan al profesor, la responsabilidad de vivir esos valores y promoverlos.

Las alumnas, al responder la pregunta, dicen que han adquirido conocimiento sobre la normativa y las guías operativas que organizan el funcionamiento de las escuelas primarias. Parece que, el hecho de saber que la labor docente se encuentra normada y limitada por un marco axiológico, resultó un aprendizaje significativo sobre lo que, en realidad, es ejercer la profesión a la que le reconocen adversidades y problemáticas.

Es común que, al ingresar a la escuela formadora, los estudiantes únicamente cuenten con la experiencia de ser alumnos en las escuelas donde han vivido su vida académica. Su paso por el primer semestre, los enfrenta a aspectos desconocidos para

ellos, por lo que les resultan relevantes hechos como el que la educación trasciende a la escuela o que el profesor es responsable, no sólo de enseñar, sino de cuidar y proteger a los niños y niñas y, además, debe atender las necesidades del contexto. Es dable suponer que esa es la razón por la que manifiestan abiertamente la necesidad de que el profesor se mantenga actualizado y trabaje en equipo.

Escuchando sus respuestas, también se observa cierto grado de inseguridad al considerar, desde su punto de vista, que desconocen los fundamentos centrales de la educación pues, considerándolos uno de los conocimientos más importantes, no saber de ellos, desde su perspectiva, los puede poner en desventaja frente a situaciones reales de trabajo donde se llegan a sentir vulnerables. Esto se refleja en los cuestionamientos que llegan a hacer a las prácticas de los docentes titulares de los cursos.

CONSIDERACIONES FINALES

Esta investigación, aborda aspectos importantes acerca de la formación inicial docente y la percepción que tienen los estudiantes sobre los conocimientos adquiridos en los primeros semestres de la LEP plan 2022, en la ENMJN. Los resultados permiten suponer que

- a. Las estudiantes, al concluir el primer semestre, han adquirido conocimientos venidos de los contenidos de los diferentes cursos, lo que les da elementos para iniciar la construcción de su identidad profesional.
- b. Las futuras profesoras, al concluir los primeros cursos de la carrera, distinguen elementos generales de la profesión docente, diferenciándola de otras profesiones.
- c. Derivado de su experiencia en los primeros meses de estancia en la escuela normal, las jóvenes pueden valorar su aprendizaje y reconocen la responsabilidad que conlleva ser docente.
- d. Al concluir el primer semestre, las alumnas, pueden referir elementos importantes del marco legal que norma la labor docente y saben que su actuar, en los jardines de niños, puede tener consecuencias.
- e. Según los resultados, las futuras profesoras, identifican valores relevantes de la profesión y saben de la importancia de vivirlos y promoverlos.
- f. Al concluir el primer semestre de la carrera, las futuras docentes, son capaces de reconocer que la formación de los profesores, dista de los imaginarios sociales que conocía.

El conocimiento obtenido de la investigación, muestra la transformación que los alumnos tienen después de los primeros meses de estancia en la escuela normal. Esta información, también puede ser importante en la reflexión y revisión de las prácticas educativas que se viven al interior de las escuelas formadoras.

REFERENCIAS

Basto, S. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 393-412.

Bourdieu, P. (2013) El oficio de sociólogo. 1ª edición. Traductores Fernando Azcurra y José Sazbón. Siglo XXI. Madrid

Flores, C. E., Galbray, R. F. F., Gaytán, M. R. C., Villaseñor, M. S., & Ángeles, F. S. C. (2024). *Formación Docente. Una mirada desde las modalidades de titulación*. Editorial Newton Edición y Tecnología Educativa.

Calvo, G. (2007) La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje en el oficio docente. En El oficio de docente- Emilio Tenti (compilador) <https://formacioncontinuaedomex.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/08/el-oficio-docente.pdf>

Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia. Algunas reflexiones al respecto desde América Latina. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 19 Formación Docente, Madrid: OEI.

Chimpén, C., & Sagrado, M. (2010). Desarrollo de actitudes positivas en los estudiantes. *RIEE | Revista Internacional De Estudios En Educación*, 10(1), 41-50. <https://doi.org/10.37354/riee.2010.099>

Dussel, I. (2007) Impactos de los cambios en el contexto social y organización del oficio docente. En El oficio de docente- Emilio Tenti (compilador) <https://formacioncontinuaedomex.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/08/el-oficio-docente.pdf>

Esteve, J. (2007) Identidad y desafío de la profesión docente. En El oficio de Docente. Emilio Tenti (compilador) <https://formacioncontinuaedomex.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/08/el-oficio-docente.pdf>

García, C. M. (1992). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan: Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Ponencia presentada en el Congreso "Las didácticas específicas en la formación del profesorado", Santiago. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3099/COMO%20CONOCEN%20LOS%20PROFESORES%20LA%20MATERIA%20QUE%20ENSE%20D1AN.%20ALGUNAS%20CONTRIBUCIONES%20DE%20LA%20INVESTIGACION%20SOBRE%20CONOCIMIENTO%20DIDACTICO%20DEL%20CONTENIDO.pdf?sequence=1>

García, C. M. (2003). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Investigaciones en Educación*, 3, 13-54.

García, C. M. (2015). Empezar con buen pie: Inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Olhar de Professor*, 15(2), 209-221. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.15.i2.0008>

González, Y., & Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 18. <http://bv.unir.net:2145/10.5294/edu.2018.21.2.2>

Gutiérrez García, J., Callejas Ángeles, F. S., & Marbán Aragón, J. L. (2023). Visión del docente en formación del desarrollo de habilidades profesionales desde la práctica pedagógica de los profesores. *Revista RELEP- Educación Y Pedagogía En Latinoamérica*, 5(3), 6–17. <https://doi.org/10.46990/relep.2023.5.3.1117>

Goffman, E. (1959). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu. https://consejopsuntref.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/goffman_erving_la_presentacion_de_la_per.pdf

Flores, C. E., Galbray, R. F. F., Gaytán, M. R. C., Villaseñor, M. S., & Ángeles, F. S. C. (2024). *Formación Docente. Una mirada desde las modalidades de titulación*. Editorial Newton Edición y Tecnología Educativa. México

Ibáñez, J. (1994): Por una sociología de la vida cotidiana, s. XXI, México. https://centrodeestudiosmontaneses.com/wp-content/uploads/DOC_CEM/BIBLIOTECA/EDICION_OTROS/jesus-ibanez-sociologia-vida-cotidiana_1994.pdf

Moreno, I. (2004). Tecnología de la información y organización del centro educativo. *Revista complutense de educación*, ISSN-e 1988-2793, ISSN 1130-2496, Vol. 8, Nº 2, 1997.

Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers* (RLE Edu N) (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203126004>.

Menghini, R., y Negrin, M. (2015). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Editorial Noveduc. Buenos Aires.

Marroquín, M. & Valverde, O. (2019). Las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas del mejor profesorado de las universidades acreditadas en Colombia. *Folios (Bogotá, Colombia)*, (49), 19-40. <https://doi.org/10.17227/folios.49-9388>.

Perrenaud, P. (2004). La diez nuevas competencias para la enseñanza. Grao. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/philippe-perrenoud-diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Editorial: Narcea S.A. de Ediciones, Madrid.

Teixidó, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Barcelona: Graó. Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. - 1a ed. - Santillana. Buenos Aires. 2012. 72 p. - (Fundación Santillana) ISBN 978-950-46-2867-5.

Terigi, F. (2013). *Presentación del documento básico*. En saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. VIII Foro Latinoamericano de Educación Santillana. Buenos Aires. pp. 69-84. <https://www.educ.ar/recursos/152167/lossaberes-docentes-formacion-elaboracion-en-la-experiencia-e-investigacion-viii-foro-latinoamericano-de-educacion-2013>

UNESCO. (2000). Educación para todos https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

Vonk, J. (1996). *A knowledge base for mentors of beginning teachers: Result of a dutch experience*. In: R. Mcbridge (ed.). Teacher Education Policy. pp. 112-134. London: Falmer Press.