

XVI CIAEM



Conferencia Interamericana de Educación Matemática
Conferência Interamericana de Educação Matemática
Inter-American Conference of Mathematics Education



Lima - Perú
30 julio - 4 agosto 2023



xvi.ciaem-iacme.org

Jornadas de Práctica de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria

Edith **Arévalo** Vázquez

Escuela Normal “Miguel F. Martínez” Centenaria y Benemérita
México

edith.arevalo@enmfm.edu.mx

Gerardo de Jesús **Mendoza** Jiménez

Escuela Normal “Miguel F. Martínez” Centenaria y Benemérita
México

gerardo.mendoza@enmfm.edu.mx

Juan Víctor Alejandro **Meléndez** Gómez

Escuela Normal “Miguel F. Martínez” Centenaria y Benemérita
México

juan.melendez@enmfm.edu.mx

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo identificar los rasgos que caracterizan la enseñanza de estudiantes normalistas de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria durante su jornada de práctica, particularmente en la asignatura de Matemáticas. Es un estudio cualitativo y de alcance descriptivo, en proceso. Para la recuperación de información se revisaron planeaciones, materiales didácticos y herramientas de evaluación diseñadas por los estudiantes, la aplicación de un cuestionario que incluyó dos momentos de la práctica: durante y después. Los resultados han permitido conocer el estado actual sobre la enseñanza de los normalistas en escuelas primarias. Al momento, los hallazgos demuestran que hay enseñanzas centradas en el conocimiento teórico y en la exposición del profesor que no se ajustan a la realidad escolar y a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, los menos atienden las recomendaciones del enfoque didáctico de corte constructivista.

Palabras clave: Formación docente; Práctica docente; Matemática; Plan de Estudios; Educación básica.

Introducción

Desde hace décadas, la formación inicial de profesores es un tema de discusión dentro de las políticas educativas internacionales. Se destaca su importancia para el logro de la calidad de los procesos educativos en las aulas, razón por la que para diversos investigadores está al centro del debate educativo contemporáneo (Montenegro, 2009; García, 2015; Marcelo y Vaillant, 2018; Bolívar, 2019). García (2015) refiere que la formación inicial es el proceso que permite al estudiante aprender conocimientos, desarrollar habilidades, poner en práctica valores y principios para llevar a cabo la docencia en un determinado contexto histórico-social e institucional. Al respecto, Marcelo y Vaillant (2018) señalan que este tipo de formación tiene la responsabilidad de generar profesionales de la enseñanza con competencias básicas para comprender y actuar en complejos contextos del aula y de la escuela.

En México, las escuelas normales han cumplido con la tarea de formar a docentes que ejercerán su profesión en instituciones de Educación Básica (EB). En 2018 se puso en marcha una nueva reforma curricular para la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), atendiendo a la necesidad de asumir el reto de formar a los futuros profesores capaces de responder a las demandas y requerimientos que plantea la EB, sobre todo en los niveles de educación preescolar y primaria. Este Plan de Estudio, se sustenta en tendencias de diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas, que son objeto a la vez, de enseñanza en la EB. Así como de aquellas que tienen como fundamento los enfoques didáctico-pedagógicos de corte constructivista (Díaz-Barriga, 2006; SEP, 2011; Vergara y Cuentas, 2015).

En este Plan de estudios, particularmente en el trayecto formativo *Formación para la enseñanza y el aprendizaje*, los estudiantes tienen la posibilidad de capacitarse a través de cursos en los que profundizarán en el estudio de la asignatura de Matemáticas. La finalidad es que, desde primero hasta quinto semestre cuenten con las herramientas necesarias para su desempeño profesional con respecto al manejo de contenidos matemáticos y al análisis de los múltiples usos que tienen las matemáticas en diversos contextos. Trayecto que está estrechamente relacionado con el de *Práctica profesional* que tiene la finalidad de desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los futuros docentes a través del acercamiento gradual y secuencial en la práctica docente (SEP, 2018). De manera progresiva los estudiantes deben articular los conocimientos disciplinares, didácticos y tecnológicos con las exigencias, necesidades y experiencias que se adquieren a través de su práctica docente. En este sentido, la práctica docente es entendida como el espacio o fuente inagotable de experiencias que ayudan al futuro maestro a entender el alcance del rol de un docente, a desarrollar la capacidad de aprender de experiencias presentes y futuras para lograr el propósito central de la enseñanza, que es ayudar a todos sus alumnos a aprender (Mercado, 2003; Schulz, 2005).

Ente sus estudios, Vélaz y Vaillant (2021) señalan que como parte de la formación inicial, es menester contar con información sobre los resultados de los aprendizajes que van adquiriendo los estudiantes, así como valorar su proceso formativo en torno a la enseñanza que realiza a lo largo de su formación inicial; contando con su propia valoración y la de otros e identificando cómo se diseñó, aplicó y evaluó la práctica docente para reconocer lo que están aprendiendo o no han logrado aprender en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Razón por la que, en una Escuela Normal del estado de Nuevo León, se inició el presente estudio cuyo objetivo fue identificar los

rasgos que caracterizan la enseñanza de los estudiantes normalistas de cuarto semestre de las Licenciaturas en Educación Primaria, específicamente en Matemáticas. La intención es revisar estas prácticas tomando como referentes los rasgos que definen al enfoque didáctico de corte constructivista que desde tiempo atrás, ha tenido presencia en el terreno de los programas educativos de diversos niveles educativos; incluido el Plan de estudios 2018. Asimismo, permitirá compartir aspectos sobre este proceso que podrían resultar de utilidad para otros colegas interesados en realizar una reflexión sobre la manera como se organizaron las clases desde estos contextos educativos.

El diseño metodológico

El estudio que se presenta es de corte cualitativo y de alcance descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La muestra está integrada por 152 estudiantes que cursan el cuarto semestre de la LEP y llevaron a cabo su Jornada de observación y práctica en escuelas públicas ubicadas en Monterrey y su área metropolitana; en el estado de Nuevo León. Se buscaron escuelas pertenecientes a diferentes contextos y población. Realizaron su práctica profesional con alumnos de tercero o cuarto grado. El número de alumnos por grupo de las escuelas primarias osciló entre 15 y 40 alumnos.

Los instrumentos para la recogida de datos fueron rúbricas para la revisión de planeaciones, materiales didácticos y herramientas de evaluación diseñados previo a su estancia en las escuelas primarias. Así como un cuestionario en Google forms, con la finalidad de recuperar sus experiencias durante y después de la Jornada de práctica. Este instrumento fue contestado al concluir la clase de Matemáticas e incluyó 30 indicadores en los que se destacan grado que atendió, eje temático abordado, tiempo de clase, cantidad de alumnos, contenido tratado, estrategias/actividades para trabajar el contenido, contextualización de contenidos, herramientas de evaluación, dificultades durante la práctica profesional, fortalezas y áreas de oportunidad, entre otros. Para la estructuración y precisiones de estos indicadores, se tomaron como referencia diversas fuentes bibliográficas y materiales de apoyo que integran el acervo que debe poseer el docente en servicio para organizar su enseñanza. Para el tratamiento de la información, los datos fueron agrupados en matrices por estudiante, efectuando registros descriptivos en cada una de las celdas en torno a la revisión de los documentos referidos y a las respuestas expresadas en el cuestionario. Para su análisis, se consideraron como referentes los rasgos correspondientes a una enseñanza con enfoque constructivista. Los resultados se enfocaron en tres rasgos específicos: *Creación de ambientes de aprendizaje para la resolución de problemas*, *Gestión del conocimiento para la construcción de saberes*, y *Uso de herramientas para identificar el logro y los desafíos en el proceso de aprendizaje de los alumnos* (Díaz-Barriga, 2006; SEP, 2011; Vergara y Cuentas, 2015; García, 2015). Es significativo referir que cada uno de estos componentes guarda una estrecha relación y coherencia con los otros y fueron seleccionadas con base a lo que, desde las competencias profesionales del perfil de egreso del Plan 2018, se espera que logren los estudiantes en formación.

Resultados

Para contextualizar estas prácticas se destaca que, durante la Jornada, 72 estudiantes atendieron tercer grado y 80 cuarto grado. Los contenidos del eje temático *Forma, espacio y*

medida fueron los más abordados; entre ellos se destacan características y clasificación de cuadriláteros, clasificación de triángulos y perímetros de figuras. Con respecto al eje *Sentido numérico* y *pensamiento algebraico* se trabajaron contenidos como sumas y restas de fracciones y descomposición de números naturales y decimales. En cuanto al eje *Manejo de la información* se trabajó organización de información en tablas o gráficas de barras. Los contenidos referentes a geometría fueron los más abordados, en virtud de que se había solicitado a los estudiantes abordar este tipo de contenidos, conforme al curso que se estaba tratando desde la escuela normal (Geometría); sin embargo, hubo docentes titulares que asignaron contenidos de otros ejes.

La totalidad de los estudiantes presentaron un formato de planeación para su clase de Matemáticas, diseñado previamente a la jornada. Desde la institución se establecen el formato y la estructura que se da a este instrumento. En sus planeaciones incluyeron una actividad de inicio, un listado de entre tres y seis actividades a desarrollar y una de cierre; sin embargo, no todas las actividades propuestas dan cuenta de considerar al alumno como centro del proceso y tampoco reflejan la promoción de nuevos aprendizajes y la construcción de los mismos. Algunas se remiten a la escucha de definiciones y ejemplos, ejecuciones mecánicas, ejercitaciones y procesos guiados por el profesor. Desde las propias planeaciones se pronosticaría un limitado logro de competencias matemáticas a las cuales se aspira en los alumnos de EB. Dentro de las recomendaciones expresadas en el Plan de Estudios, se espera que la planeación sea útil, concisa y debe enfocarse a la generación de necesidades en los alumnos, para que estos a su vez, movilicen sus recursos para resolver problemas que se les presenten en su cotidianidad (Frola y Velásquez, 2011; SEP, 2011).

Posteriormente, se analizaron semejanzas y diferencias respecto a determinados rasgos que caracterizan una enseñanza de corte constructivista (Díaz-Barriga, 2006; SEP, 2011; Vergara y Cuentas, 2015; García, 2015). A continuación, se citan algunos ejemplos:

1. *Creación de ambientes de aprendizaje para la resolución de problemas.* En este tipo de ambiente se espera que el docente logre que sus alumnos identifiquen, interpreten, argumenten y resuelvan problemas del contexto (Díaz-Barriga, 2006). Al respecto, algunos estudiantes promovieron durante su práctica docente, escenarios en los que la secuencia de actividades condujera a sus alumnos al descubriendo del contenido a tratar. Por ejemplo, para el caso de la clasificación de cuadriláteros plantearon situaciones problemáticas, haciendo uso de figuras de foami o papel, palillos y plastilina, en las que los alumnos debían identificar características propias de cada cuadrilátero, agrupándolos conforme a semejanzas y diferencias, para posteriormente, trabajar con su propia clasificación. Al respecto, Vergara y Cuentas (2015) refieren que el planteamiento de situaciones problemáticas permite al que aprende, construir saberes más pertinente y acorde a sus procesos cognitivos. Algunos, se limitaron a iniciar la clase cuestionando a sus alumnos si conocían los conceptos o contenido a trabajar. O bien, utilizaron una presentación que incluía definiciones, ejemplos y explicación sobre el contenido, en estos casos, empleando la tecnología para transmitir contenidos y como apoyo a la exposición oral del profesor. Estos últimos ejemplos muestran que los estudiantes se centraron más en el contenido y las actividades, que en los aprendizajes esperados y las características de sus alumnos; dejando de lado una de las condiciones prioritarias para trabajar con base a una enseñanza de enfoque constructivista como es, la creación de ambientes de aprendizaje adecuados para la generación del conocimiento.

2. *Gestión del conocimiento para la construcción de saberes.* Implica apoyar a los alumnos para que busquen, organicen, analicen, comprendan, construyan, reconstruyan y apliquen el conocimiento en la resolución de problemas del contexto, bien en lo individual o mediante la colaboración (SEP, 2011; Vergara y Cuentas, 2015). Le compete al docente seleccionar las mejores estrategias de enseñanza para facilitar y estimular las experiencias de aprendizaje en sus alumnos. Ciertos estudiantes trabajaron el contenido con base a un juego didáctico con aplicaciones como Kahoot, Quizizz o WordWall. Entre ellos se destacan: Ruleta de preguntas sobre la clasificación de cuadriláteros, áreas y perímetros; Wordwall para realizar preguntas sobre las características de los cuadriláteros y para elegir las figuras representadas con su clasificación; Juego interactivo en Kahoot donde se tenía 1 minuto para contestar. El uso de estos juegos interactivos motivó a sus alumnos a explorar formas de solución y resultando de su interés, ya que los maestros titulares de los grupos, en limitadas ocasiones hacen uso de estos recursos. Desde tiempos de pandemia, reconocieron la importancia de la tecnología como forma de favorecer aprendizajes en sus alumnos, aunque también identificaron sus limitantes. Asimismo, refirieron que la tecnología llegó para quedarse, aun en pospandemia. Incluyeron un video introductorio sobre el contenido a desarrollar; o bien una narración y cuento para introducir el contenido. Otros, utilizaron la papiroflexia para que conforme a los dobleces de papel se destacaran las características de las figuras formadas (cuadriláteros, triángulos, rectas paralelas y perpendiculares). Al respecto, estos estudiantes expresaron la importancia de incorporar este tipo de recursos para la gestión del conocimiento manifestando que “Son necesarias porque nuestros alumnos viven una era diferente a la nuestra, la forma de estimularlos debe ser diferente”, “Su uso hace que los niños se interesen en resolver y los mantengo activos”.

Por otro lado, se identificó que más de la mitad de los estudiantes inició la clase cuestionando a sus alumnos si conocían los conceptos o contenido a trabajar durante la sesión; o bien utilizaron una presentación que contenía definiciones, ejemplos y explicación sobre el contenido; y en el extremo de los escenarios, se comenzó explicando directamente definiciones para posteriormente, aplicar ejercicios. Vaillant y Marcelo (2018) refieren que los roles que tradicionalmente han asumido los docentes, enseñando de manera conservadora un currículum caracterizado por contenidos académicos, hoy en día resultan inadecuados. Los profesores no pueden permanecer al margen de los recientes modos de construcción del conocimiento en los que la participación activa la debe tener quien aprenderá, dejando de lado la premisa “el maestro *enseña* y el alumno *aprende*”. Los argumentos expresados por los estudiantes con respecto a estas decisiones fue que los maestros titulares de los grupos de las escuelas primarias les solicitaron que se trabajaran los contenidos sin inversión de mucho tiempo de clase porque debían “reforzar” otros contenidos “más prioritarios”, por el rezago que presentaban los alumnos como efectos de la pandemia. Al respecto, Richards & Nunan (2004) señalan que una de las metas principales que debe alcanzar el estudiante a lo largo de sus experiencias durante la práctica docente, es desarrollar la capacidad de tomar sus propias decisiones informadas acerca del proceso de enseñanza y defender el posicionamiento didáctico que ha estado aprendiendo y se espera aplique para la gestión y construcción de nuevos aprendizajes en sus alumnos.

Asimismo, los materiales concretos o manipulables durante sus prácticas fueron escasos, pese a esta sea una recomendación desde el enfoque didáctico para la enseñanza de las matemáticas en EB. Desde los documentos normativos para el docente (SEP, 2011) se señala que

el uso de recursos y materiales didácticos constituyen herramientas necesarias en los procesos de construcción del conocimiento. Sólo se utilizaron figuras de foami o papel, objetos del contexto para identificar figuras geométricas, frutas para graficar y figuras divididas en fracciones. La escasez de materiales obedece al tipo de gestión de conocimiento que se gestó desde la planeación de la enseñanza y la limitada creación de ambientes de aprendizaje para la construcción de saberes. Estos estudiantes en formación deben tener presente que el uso de material manipulable desde los primeros años de escolaridad y sobre todo para la construcción de conceptos matemáticos, ofrece la posibilidad de indagar, descubrir y observar el objeto (Renés, 2018) "... la enseñanza ha pasado de ser considerada pasiva a transformarse en un proceso activo" (p. 48).

Con referencia a la participación de los alumnos y la socialización de saberes durante la clase, promovieron la participación a través de la recuperación de conocimientos previos, contestando preguntas planteadas, contrastando opiniones y resultados entre compañeros. Al respecto, Anthony y Walshaw (2019) señalan que, los docentes son el recurso principal para alimentar los patrones del razonamiento matemático durante una discusión en la que participe toda la clase; administran, facilitan y monitorean la participación de sus alumnos y registran las soluciones propuestas, recurriendo a los recursos más eficientes para lograrlo. Estos estudiantes consideraron que dentro de sus funciones estaba ofrecer apoyo constante a sus alumnos, sobre todo en los momentos de clase que implicaron la resolución de alguna situación problemática; motivando y animando a los alumnos a resolver, transitando frecuentemente entre las filas para tener un contacto más cercano con sus alumnos. Señalan que lograron identificar variados aprendizajes esperados sin alcanzar como efecto de los tiempos de confinamiento. En los más de los estudiantes se identificó la limitada participación de sus alumnos, en la mayor parte de la clase; al cuestionarles sobre este hecho, reconocieron su posicionamiento opuesto conforme a lo que implica su rol de docente constructivo, ante la enseñanza de las matemáticas.

Asimismo, limitados estudiantes reconocieron haber creado verdaderas situaciones problema de forma que lleven a sus alumnos hacia la reflexión. Muy pocos lograron atender a todos sus alumnos conforme a sus ritmos de aprendizaje, sobre todo en los grupos en los que la cantidad de niños superaba los 30 integrantes. En cuanto a la contextualización de los aprendizajes que se sugiere desde el enfoque didáctico para la enseñanza de esta asignatura, la mayoría utilizó ejemplos que observaban en el aula, en la escuela o en casa. Otros recurrieron a situaciones familiares o personales, ejemplos o situaciones que se incluyeron en las presentaciones o bien en los cuestionamientos que se les hacía a los alumnos para tratar los contenidos; conforme al enfoque didáctico se señala que "...la autenticidad de los contextos es crucial para que la resolución de problemas se convierta en una práctica más allá de la clase de Matemáticas" (SEP, 2011, p. 227).

3. *Uso de herramientas para identificar el logro y los desafíos en el proceso de aprendizaje de los alumnos.* La evaluación es un proceso sistemático, continuo e integral que implica la obtención de información sobre el logro de los aprendizajes curriculares del estudiante y cuyo propósito es orientar las decisiones respecto a la enseñanza (Frola y Velásquez, 2011; SEP, 2011). En consecuencia, el docente es el responsable de evaluar los aprendizajes de sus alumnos y ofrecer resultados en torno a los mismos. Razón por la que la mayoría de los estudiantes normalistas cuestionó a los alumnos ¿Qué aprendí hoy? recuperando ideas de lo

trabajado durante la sesión. Para algunos fueron suficientes las aportaciones realizadas sólo por un sector del grupo. Otros más aplicaron una ficha de trabajo, juego interactivo, formulario o preguntas sobre el contenido tratado durante la misma. Consideraron que estas acciones les posibilitaron valorar parte de los logros obtenidos por sus alumnos durante el desarrollo de la clase.

Referente a las herramientas de evaluación que utilizaron, la mayoría diseñó y empleó una lista de cotejo, seguido de una escala estimativa y un reducido sector elaboró una rúbrica. Como es de observarse, la mayoría de los estudiantes prefirieron el uso de la lista de cotejo, ya que implica determinar únicamente la presencia o ausencia del indicador (Frola y Velásquez, 2011). Al respecto, la mayoría reconoció que necesitan trabajar más en la elaboración de estos instrumentos y la selección de los indicadores de logro que valoren adecuadamente los aprendizajes tratados en clase. Posterior al análisis de estos instrumentos, un limitado porcentaje de estudiantes consideró que sí se logró el aprendizaje esperado en sus alumnos. Destacaron asimismo que encontraron variadas y profundas áreas de oportunidad en los alumnos de estos grados (tercero y cuarto grado), como efecto de casi dos años de confinamiento y del trabajo de forma remota. Entre los aprendizajes esperados con más deficiencia se destacan los relativos al eje temático *Sentido numérico y pensamiento algebraico*. Finalmente, se les cuestionó si tomaron en consideración un rol de docente constructivo y las recomendaciones que se señalan desde el enfoque didáctico para el tratamiento de las matemáticas en la escuela primaria; al respecto, la mayoría del estudiantado reconoció que cumplió parcialmente o no cumplió con este rol, pese a que, desde la teoría reconocen ese rol de docente constructivo al cual se debe transitar.

A manera de conclusión

La revisión de lo realizado antes, durante y después de la Jornada de práctica de los estudiantes normalistas de LEP, posibilitó identificar aquellos rasgos que caracterizaron su enseñanza en las aulas, específicamente en Matemáticas. En este sentido, se identificó su desapego ante un posicionamiento de corte constructivista, ya que la enseñanza de la mayoría no se caracterizó por la *Creación de ambientes de aprendizaje para la resolución de problemas, la Gestión del conocimiento para la construcción de saberes, y el Uso de herramientas para identificar el logro y los desafíos en el proceso de aprendizaje de los alumnos*; pues estos rasgos fueron trabajados bajo otra perspectiva. Al respecto, los documentos normativos refieren que el rol constructivo, es la esencia del trabajo docente como profesional de la educación en la enseñanza de las Matemáticas (SEP, 2011). Ciertamente, reclama un conocimiento profundo de la didáctica para convertir a la clase en un espacio social de construcción de conocimiento.

El presente estudio posibilitó ser conscientes de las formas de enseñanza de estos estudiantes y, en consecuencia, de los resultados de sus alumnos. Para un considerable sector de la muestra, el uso de actividades más interactivas y constructivas representó un reto a vencer, siendo necesario reforzar el tratamiento de los cursos desde sus trayectos formativos. Asimismo, su rol de estudiantes normalistas y experiencia al momento (cuarto semestre), todavía no les alcanza para enfrentar y tomar decisiones ante el maestro titular convenciéndole sobre lo necesario que es trabajar conforme al enfoque didáctico que sugiere el programa de estudio. La práctica docente resultó altamente valorada por los estudiantes al concebirla como una experiencia de aprendizaje, dado el reto que representó; y como insumo para mejora de futuras

prácticas. Necesitamos repensar la formación inicial docente porque la escuela del presente siglo implica enfrentar grandes retos (Marcelo y Vaillant, 2018). Asimismo, profundizar en investigaciones que den cuenta de la orientación que se ofrece a los futuros maestros sobre la práctica docente, dado que encontramos enseñanzas fundamentadas básicamente en conocimientos teóricos que no se ajustan a la realidad escolar actual.

Referencias y bibliografía

- Anthony, G. y Walshaw, M. (2019). *Pedagogía eficaz en Matemáticas*. Serie Prácticas Educativas -2019. Ecuador: Mantis Comunicación.
- Bolívar, R. M. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, 51,9-22.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la vida y la escuela*. México: McGraw Hill.
- Frola, P. y Velásquez, J. (2011). *Competencias docentes para la evaluación cualitativa del aprendizaje*. México: Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional.
- García, G. (2015). La investigación en la formación docente inicial. Una mirada desde la perspectiva sociotransformadora. *Saber, Universidad de Oriente, Venezuela*. Vol. 27 No 1: 143-151. Digital. <http://ve.scielo.org/pdf/saber/v27n1/art17.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. México: McGraw Hill Education.
- Mercado, E. 2003. Del estudiante a maestro practicante: los ritos en las prácticas pedagógicas en la Escuela Normal. Disponible en http://site.ebrary.com/lib/bibliosur_colombianasp/Doc?id=10113714&ppg=2
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 489, 27-32.
- Montenegro, I. (2009). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Renés, P. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista. *Tendencias Pedagógicas*, N° 31, 47-67.
- Richards C. J. & D. Nunan. (2004). *Second Language Teacher Education*. New York. Cambridge University Press.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica Primaria. Cuarto grado*. SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Plan de Estudios Licenciatura en Educación Primaria*. Recuperado https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124_el_12_de_mayo_de_2020.
- Shultz, R. (2005). The practicum: More than Practice. *Canadian Journal of Education*, 28, 1 & 2: 147-167.
- Vergara, G. y Cuentas, H. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Biblioteca Digital, Repositorio Académico. Opción*, Año 31, No. Especial 6, 914-934.
- Vélaz, C. y Vaillant, D. (2021). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. España: Fundación Santillana.