



## PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL Los obstáculos durante los tiempos pandémicos

Pedagogical Practices of Teachers in Initial Training: Obstacles during Pandemic Times

SERGIO HUGO HERNÁNDEZ BELMONTE

sergio.hernandezb@aefcm.gob.mx

Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México

KEYWORDS	ABSTRACT
<i>Distance education School Preparatory teacher training Pandemic Pedagogical practice</i>	<i>This is a qualitative research with a phenomenological interpretation framework, with the purpose of identifying the obstacles of teachers in training to develop their Pedagogical Practices (PP), during pandemic times. By means of an interview, the experience of the first-order subjects who went through a virtual, hybrid and face-to-face training, throughout the degree in Primary Education at the Benemérita Escuela Nacional de Maestros, is recognized. Among the main findings we find that teachers in training mean that there is a PP only if there is direct contact with the students; that it is required to experience the links with other educational actors; the normalist students in the duality they live in being in charge of a group as teachers in training and at the same time remain students of a Higher Education institution, were a vulnerable sector in pandemic times.</i>
PALABRAS CLAVE	RESUMEN
<i>Educación a distancia Escuela Formación preparatoria de docentes Pandemia Práctica pedagógica.</i>	<i>Esta investigación es de tipo cualitativo con un marco de interpretación fenomenológico, tiene el propósito de identificar los obstáculos de los docentes en formación para desarrollar su Prácticas Pedagógicas (PP), durante los tiempos pandémicos. Por medio de una entrevista se reconoce la experiencia de los sujetos de primer orden que transitaron por una formación virtual, híbrida y presencial, a lo largo de la licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Entre los principales hallazgos se encuentra que los docentes en formación significan que existe una PP solo si existe un contacto directo con los alumnos; que se requiere vivenciar los vínculos con los demás actores educativos; los estudiantes normalistas en la dualidad que viven al estar a cargo de un grupo como docentes en formación y al mismo tiempo seguir siendo alumnos de una institución de Educación Superior, fueron un sector vulnerable en los tiempos pandémicos.</i>

Recibido: 28/ 11 / 2025

Aceptado: 23/ 02 / 2026

## 1. Introducción

Las Escuelas Normales son instituciones formadoras de docentes en México, tienen como característica principal el desarrollo de Prácticas Pedagógicas o Profesionales (PP), que son un medio para acercar a los docentes en formación a las condiciones reales de trabajo en Escuelas del nivel básico comprendido por la Educación Inicial, Preescolar, Primaria y Secundaria. En este sentido las PP son “el eje que articula todos los mecanismos de influencia educativa para provocar intencionalmente, aprendizajes significativos” (Alvarado, 2013, p. 103).

En el caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), con el Plan de Estudios 2012, para la licenciatura en Educación Primaria, las PP de los estudiantes normalistas se desarrollan de manera gradual, pues, de acuerdo con el semestre que cursan la duración de estas se incrementa, así como las tareas que realizan en las Escuelas Primarias. En un inicio se empieza con jornadas de observación, se continua con actividades de ayudantía, y hasta después, es que los futuros maestros se inician en la labor de la enseñanza, estando a cargo de la conducción de una o más clases, de uno o varios campos de formación.

El desarrollo de las PP se puede entender hasta cierto punto como una rutina, es algo establecido en el currículum incluso desde los Planes de Estudio anteriores. Los docentes en formación asisten a la Escuela Primaria para desarrollar un proceso de reflexión de regreso a la Escuela Normal; después se preparan para volver al campo a continuar con su formación. De acuerdo con Souto y García (2019) “Las rutinas escolares se construyen a lo largo de varias generaciones y resisten con fuerza el impacto de las innovaciones educativas” (p. 208).

Así ciclo escolar con ciclo escolar, los alumnos normalistas al realizar sus PP incrementan su conocimiento de la gramática escolar, comprenden la cultura y los ritos que se establecen en la interacción cotidiana con los actores educativos, generan una idea lo que implica ser docente. Si a esto se agrega que al realizar los PP cuentan con una biografía escolar (Alliaud y Antelo, 2012), sus nociones de la docencia transitan de la creencia a la experiencia.

Sin embargo, para los alumnos de la generación 2019 – 2023 (para este momento ya docentes de grupo), las PP se enmarcaron por una situación en particular, la presencia del COVID-19, un acontecimiento a nivel mundial que trajo cambios significativos en la forma de hacer escuela en el mundo. Fue en marzo de 2020, cuando la Organización Mundial para la Salud (OMS) declara la pandemia en el mundo (Bajaj et al., 2021), que el Gobierno Federal dio la indicación de establecer dos semanas de confinamiento en el hogar (del 16 al 27 de marzo), esto aunado a las dos semanas de vacaciones correspondientes al ciclo escolar 2019-2020, hizo que los alumnos normalistas regresaran a clases en el mes de abril. Pero esas semanas se transformaron en meses. El segundo semestre del ciclo escolar, que comenzó de manera presencial, tuvo que transitar a la modalidad virtual (Chang, 2022; World Bank Group, 2020), una situación que trajo consigo una manera distinta de hacer PP.

Los estudiantes normalistas, dieron continuidad a sus estudios de licenciatura realizando PP a través de una pantalla en internet (De' et al., 2020), esto cuando las condiciones lo permitieron, porque la forma de dar continuidad a su formación dependía de las decisiones de trabajo en las Escuelas Primarias.

En algunas de ellas atendían a los alumnos dos o tres veces a la semana, otras lo hicieron en horarios escalonados, unas más no ofrecieron el servicio educativo, sino que se apoyaban en materiales impresos o en el Programa Aprende en casa (García-Aretio, 2020).

Es necesario recordar que los docentes en formación vivieron una dualidad, en la que por un lado eran responsables de un grupo de práctica, pero por otro, eran alumnos de una institución de Educación Superior. Al ser todavía alumnos, varios de ellos dependían económicamente de sus padres o tutores, lo que los condujo a experimentar en carne propia las travesías que implicó el trabajo en línea, saber qué significó no contar con un buen equipo de cómputo, o tener que compartirlo con los hermanos o familiares, la falta de conectividad, o el desconocimiento del uso de aplicaciones o plataformas, que si bien algunas las conocían no las habían utilizado con fines educativos.

Durante el tercer y cuarto semestres de la licenciatura, las PP se llevaron a cabo en línea, mientras que en el quinto y sexto, se ingresó a una modalidad híbrida, cuando las condiciones de las instituciones de Educación Primaria lo permitieron porque estas se abrieron de forma paulatina, de acuerdo con su contexto y las características de su población. Hubo escuelas que trabajaron un día con Primaria baja y otro con Primaria alta, o la mitad del día con una y la otra mitad con la otra. Otras instituciones continuaron con la modalidad en línea porque además de la pandemia, sufrieron

saqueos o contaban con un deterioro que no permitió brindar el servicio educativo (CEPAL, 2020; Trucco et al., 2022; UNESCO, 2020; World Bank, 2020).

De esta manera los estudiantes llegaron al séptimo y octavo semestres de la licenciatura. Las PP adoptaron la modalidad de Servicio Social durante 25 semanas en la Escuela Primaria. Para ese momento el gobierno federal instruyó acerca del regreso a clases de forma presencial, todas las instituciones del nivel básico que estuvieran en condiciones tenían que abrir sus puertas a la población estudiantil. Los alumnos normalistas que se formaron en línea se aventuraron a realizar sus PP con las herramientas con que contaban y con más dudas que respuestas.

A través de un estudio cualitativo de tipo fenomenológico, se pretende identificar cuáles fueron los obstáculos para hacer frente a las PP en tiempos pandémicos, en la experiencia de cinco estudiantes normalistas de la generación 2019-2023, de cuarto grado de la licenciatura en Educación Primaria; además, indagar cómo vivieron el proceso para su formación docente después de haber transitado por un trabajo virtual-híbrido y presencial durante sus PP.

Realizar una investigación de este tipo, pretende dar voz a los docentes en formación como sujetos de primer orden porque son ellos los que vivieron la realidad y los que estuvieron en contacto directo con el objeto de estudio, por ello la necesidad de acudir a ellos para que compartan desde su subjetividad. Como indica Imbernon (2005) y Hernández (2021), dar voz a los sujetos ofrece la oportunidad de aprender del otro, si tan solo los docentes (en este caso los que están en formación), compartieran lo que saben el camino a seguir para las próximas generaciones ante un evento similar sería menos árido.

Esta investigación parte del supuesto hipotético, de que los docentes iniciales, se enfrentaron a desafíos, durante su formación en sus PP, prácticamente su formación fue en la virtualidad, a la hora de enfrentarse, a las clases presenciales, se pudo haber generado un choque de ideas, en la forma en como estaban acostumbrados a recibir y dar clases.

## 2. Las Prácticas Profesionales como eje de la formación inicial docente

Las PP se relacionan con "el análisis de contextos, situaciones socioeducativas para apreciar la relación de la escuela primaria con la comunidad, y aspectos pedagógicos, didácticos metodológicos, e instrumentales respecto a los enfoques vigentes a la educación básica" (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2012, p.16). La formación del docente se desarrolla considerando al sujeto (docente), quien tiene nociones de lo que implica la docencia antes de ingresar al magisterio, esto debido a la biografía escolar y personal que lo acompañan.

Las PP, permiten al futuro docente vivir situaciones que le ayudarán a forjar su identidad como profesor, de esta manera podrá observar las necesidades para convertirse en el docente que anhela ser, considerando que varias de ellas son determinadas por la sociedad. Las PP, aunque se presentan de forma similar para los estudiantes, es decir, las mismas fechas, escuelas, maestros de práctica, en ocasiones el mismo grado y hasta el mismo grupo, no son percibidas de igual forma, cada uno vive algo diferente a los demás, experimenta la realidad educativa desde la posición en donde se encuentre. En este sentido, las PP no son generalizables, no hay un método o receta que sirva para todos los grupos, para conocer lo que puede funcionar o lo que se puede cambiar para mejorar el proceso formativo.

Si bien las PP son el eje vertebral de la formación del futuro maestro, es en el trayecto del mismo nombre (Prácticas Profesionales), en donde se visualiza de mejor forma el nivel gradual y evolutivo en que estas se desarrollan. El trayecto de las PP se integra por ocho cursos, siete de estos se van trabajando de manera secuencial en el acercamiento a la actividad profesional. Los cursos se trabajan en de forma semestral en un lapso de 18 semanas.

El trayecto de la PP de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP (2012), es "un espacio destinado para la reflexión, análisis, intervención e innovación de la docencia (...). De manera progresiva los estudiantes articularán los conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos con las exigencias, necesidades y experiencias que se adquieren en las escuelas" (p. 7). El trayecto de la PP está integrado por los siguientes cursos:

- Observación y análisis en la práctica educativa 6.75 créditos
- Observación y análisis de la práctica escolar 6.75 créditos
- Iniciación al trabajo docente 6.75 créditos
- Estrategias de trabajo docente 6.75 créditos

- Trabajo docente e innovación 6.75 créditos
- Proyectos de intervención socioeducativa 6.75 créditos
- Práctica profesional 1 6.75 créditos
- Práctica profesional 2 6.4 créditos

El acercamiento que tiene el docente en formación con la escuela permite que se apropie del perfil de egreso de la licenciatura, este se sustenta en las competencias generales y profesionales. Las PP implican un acercamiento con la teoría y la realidad docente, en la medida que el futuro maestro participa de los espacios formativos como es el contexto, entendido no solo como el espacio físico, sino como un sistema de relaciones entre los actores educativos, puede comprender y argumentar lo que implica el trabajo docente, el cual no solo tiene que ver con aspectos conceptuales y disciplinares sino también con quién es como persona y como profesional educativo (SEP, 2012).

El trayecto de la PP posee los principios de secuencialidad, gradualidad y profundidad. Esto quiere decir que, los cursos se encuentran estrechamente articulados, que lo visto en un semestre será fundamento del próximo; también que en la medida en que adquiere experiencia docente a través de las intervenciones en la escuela y en el aula, el docente en formación realizará relaciones con los otros cursos de otros trayectos formativos; y por último, en la medida que avanza en la carrera, se puede reflexionar acerca del hacer docente y sus implicaciones, en un proceso de metacognición (SEP, 2012).

Durante los dos primeros semestres de la carrera, se realiza un acercamiento con las Escuelas Primarias, a través del desarrollo de técnicas como la observación y la entrevista como medios de investigación, estas son el punto medular para recabar información que los lleve a entender la gramática escolar, más que la asistencia a las Escuelas Primarias. El estudiante normalista reconoce en un nivel teórico lo que sucede en el espacio escolar desde aspectos como la gestión, la relación escuela comunidad y la interacción pedagógica (SEP, 2012).

En los siguientes semestres, el tercero y el cuarto, los estudiantes desarrollan estancias más largas en la Escuela Primaria integrando elementos de narrativa como es el diario escolar, sin dejar de lado las técnicas de investigación que ya conocen. Realizan tareas de ayudantía y de conducción de clases, primero de algunas asignaturas y después de todas las que integran el currículo de la Escuela Primaria. El énfasis en estos semestres es la apropiación de los enfoques de las asignaturas, de las formas de enseñanza y del aprendizaje de la planeación y evaluación en el aula (SEP, 2012).

En el quinto y sexto semestres, sin descuidar los aprendizajes hasta el momento adquiridos, elaboran tareas de diagnóstico que les permitirán proponer estrategias de innovación en donde el conocimiento de los enfoques de enseñanza es indispensable. Diseñan proyectos socioformativos que los ayuden a transformar el contexto en el que realizan su práctica docente, para ello pueden involucrar a otros actores educativos de la comunidad, tales como los padres de familia, en este sentido el trabajo de docente se reconoce como una actividad que va más allá del salón de clase (SEP, 2012).

La SEP (2012), refiere que en el caso de quinto semestre “el énfasis está en los procesos de innovación y mejora de la práctica -sin olvidar que sigue trabajando con los contenidos y enfoques del plan y programas de estudio vigentes de educación básica” (p. 16). Por otro lado, en el sexto semestre, la SEP (2012), indica lo siguiente: “el énfasis está puesto en la elaboración del proyecto de intervención socioeducativa en y a partir del cual el estudiante fundamentará una parte de su servicio social” (p. 16).

Durante el séptimo y octavo semestre, se propone un cierre del ciclo formativo en donde el alumno se apropiará por completo de las competencias profesionales. A estas alturas el docente realiza una participación intensa en el ámbito escolar, involucrándose en nuevas tareas que lo llevan a reflexionar acerca de lo que implica ser docente con toda la cultura escolar que esto conlleva. El docente en formación tiene un mayor grado de análisis, de argumentación y reflexión para comprender lo que sucede en la escuela y actuar sobre ello.

El desarrollo de las PP dentro del trayecto del mismo nombre se lleva a cabo a través de la estrategia de acompañamiento, en donde el docente en formación además de contar con el apoyo de un formador de docentes estará guiado por el docente titular de grupo, que es un maestro con experiencia, seleccionado para esta tarea y que posibilitará un medio para que el futuro docente encuentre su propio estilo de docencia.

### 3. Ruta metodológica

Este estudio es una investigación de corte cualitativo, porque busca identificar las experiencias de los alumnos normalistas ante una situación que vivenciaron durante su formación inicial, en este sentido pretende adentrarse en su subjetividad para reconocer sus sentimientos, emociones, creencias, pasiones, sueños, etc. De acuerdo con Álvarez (2003) “La investigación cualitativa busca la subjetividad, explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (p. 42).

Según Vargas (2007), la investigación cualitativa “es utilizada para comprender las opiniones y las motivaciones de los sujetos, con métodos observables, técnicas, estrategias e instrumentos concretos, se encuentra en la lógica de observar necesariamente de manera subjetiva algunos aspectos de la realidad (p. 21). Realizar un estudio cualitativo permite escuchar a los maestros:

La importancia de un estudio radica en dejar que el otro o los otros emitan sus interpretaciones, las que no tienen por qué ser iguales a las del investigador. El sujeto tiene mucho que comunicar, por tanto, conviene provocar que haga explícito lo que posee de forma implícita, que en ocasiones no es consciente de saber, que quizá nunca se había preguntado o reflexionado (Hernández, 2020, p. 106I).

En congruencia con un estudio cualitativo, se decidió utilizar el marco interpretativo fenomenológico, porque la fenomenología consiente que los investigadores comprendan patrones y temas comunes entre las experiencias de los participantes. De acuerdo con Vargas (2011), en la fenomenología “la realidad no está fuera de manera objetiva, sino que se constituye subjetivamente de aquello que sucede en el interior de las personas como consecuencia del vivir. (...) Es el método por excelencia para investigaciones clínicas, psiquiátricas, psicológicas, educativas, etc.” (pp. 33-34).

El dispositivo de investigación que se diseñó y aplicó, fue una entrevista en profundidad, porque esta permite establecer un diálogo con los entrevistados, a quienes se les atribuye el papel de sujetos de primer orden, porque son ellos los que viven de primera mano la realidad, en ese sentido llevan una ventaja al entrevistador que es el que desea conocerla. Para Kvale (2011), “La entrevista cualitativa es un camino clave para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo. Proporcionan un acceso único al mundo vivido en los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones” (p. 39).

La entrevista fue un medio para acceder al discurso de los docentes en formación, pero además se perciben los gestos, los movimientos, los titubeos, las palabras entrecortadas, y los silencios que también hablan. Según Kvale (2011), la entrevista “es una interacción profesional que va más allá del intercambio espontáneo de ideas como la conversación cotidiana y se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado” (p. 37).

En la entrevista se desarrolla un encuentro cara a cara con los informantes, donde el entrevistador debe privilegiar la escucha, para dejar que el otro sea quien hable (Flick, 2007), en la medida que se establezca un rapport (Taylor y Bogdan, 2000), que conducirá a un ejercicio de interpretación.

Los participantes de la investigación fueron cinco docentes en formación de la generación 2019-2023 (el día de hoy, los cinco son docentes en servicio en escuelas primarias públicas), que cursaron el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la BENM. La participación fue por invitación, cuatro de ellos fueron alumnos de quien aquí investiga y la docente restante se incorporó por el efecto bola de nieve, en donde un entrevistado invita a otro que al interesarse del estudio solicitó ser considerada.

Los docentes participantes de la investigación, realizaron sus PP en cuatro instituciones distintas (Tabla 1), situación que también fue motivante para trabajar con ellos, pues, recuperar sus vivencias desde cuatro visiones y contextos distintos sería útil para la comprensión del objeto de estudio. Son sujetos que parten de bases similares, porque ellos son quienes experimentaron un tránsito de una modalidad de trabajo virtual al presencial, tienen la posibilidad de compartir sus saberes con quien está interesado en interpretar lo que pasó allí y que sólo puede comprenderlo a través de su voz.

**Tabla 1.** Caracterización de los docentes en formación que participaron en la investigación

Número de participante	Código utilizado	Datos generales
Maestra 1	M1	Soltera, 21 años, estudiante de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria
Maestra 2	M2	Soltera, 21 años, estudiante de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria
Maestro 3	M3	Casado, 35 años, estudiante de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria
Maestra 4	M4	Soltera, 22 años, estudiante de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria
Maestra 5	M5	Soltera, 21 años, estudiante de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria

Fuente(s): Elaboración propia, 2024.

La aplicación y grabación de las entrevistas fue de manera presencial, cuidando las recomendaciones que realiza Taylor y Bogdan (2000), en la preparación y entrada al campo. Por ética de la investigación y para efectos de preservar el anonimato de los participantes, se decidió nombrarlos como M1, M2, M3, M4 y M5, que es el orden que se realizaron las entrevistas.

#### 4. Resultados y discusión

Después de llevar a cabo las entrevistas, se procedió a su transcripción, a partir de ese momento se inició el proceso de categorización (Coffey y Atkinson, 2003), pues, se hizo un reconocimiento de la información vertida por los estudiantes normalistas, recuperando fragmentos de sentido en torno al objeto de estudio, buscando semejanzas y diferencias en los discursos, para sintetizar los datos iniciales. Desde la transcripción de las entrevistas se detectó información interesante, y después con este proceso de lectura y relectura se llegó a la detección de las categorías de análisis traducidas en los principales obstáculos para el desarrollo de las Prácticas Profesionales en línea, mismos que se desarrollan a continuación.

En un inicio, el primer obstáculo, radica en que los docentes en formación no se sentían plenos recibiendo clases en línea, por la diversidad de problemas que se presentaban en sus sesiones, en este sentido dice Santos Guerra (2020) “Los docentes sintieron mucha angustia ante una situación nueva, imprevista, desconocida, a la que no estaban acostumbrados (...) De la noche a la mañana, se vieron obligados a asumir unas responsabilidades para las que no se sentían preparados” (p.2). Es comprensible que, si los docentes en servicio presentaban un malestar, en el caso de los estudiantes normalistas esto se acrecentó, pues, se encontraban en un proceso dual al ser alumnos de una institución de Educación Superior, pero al mismo tiempo asumiendo el papel de maestros durante sus prácticas profesionales.

Los docentes en formación de la generación 2019-2023, cursaron el primer semestre de la licenciatura de manera presencial. Sin embargo, en el segundo semestre comenzó el encierro por la pandemia del COVID-19. Esto generó el cambio en la forma de recibir y dar clases, tuvieron un incipiente acercamiento a las escuelas primarias y una menor intervención en ellas.

M1 Casi no tuve experiencia dando clases presenciales. El tiempo no alcanzó para que pudiéramos observar cómo se trabaja en una escuela real, cómo interactúan los niños o cómo se da una clase.

M3 Nosotros no tuvimos prácticamente esta experiencia educativa presencial. El primer acercamiento como docente, ya como tal dando todas las materias, fue de manera virtual. Fue un poquito difícil, ya que el trato siempre con los niños, pues, influye mucho en la experiencia.

M4 Un cambio muy brusco al momento de estar trabajando en virtual nos costó. Yo siento que la pandemia costó trabajo porque no estábamos preparados, todo fue de manera intempestiva o al menos así lo sentí.

M5 Estar con un grupo completo sí fue algo muy difícil, complicado, porque..., pues, no estás listo para mucho.

El docente antes de ingresar a la carrera tiene conocimiento, creencias e imaginarios de cómo se desarrolla, pues, ha pasado por lo menos 15 años en el espacio que en un futuro será su centro de trabajo,

la escuela. En palabras de Ander (2005), la formación es “un proceso que comienza mucho antes de nuestro ingreso en el instituto formador; en nuestras propias experiencias escolares y que continúa durante toda nuestra vida profesional” (p. 35). Por lo tanto, al romper con su rutina con la llegada de la pandemia, su forma de entender y de vivir la escuela sufrió una ruptura, la cual dependiendo de su subjetividad podría convertirse en experiencia, pero solo si se produce aprendizaje (Dewey, 1967).

El cambio abrupto en la forma de trabajo en las escuelas trajo varias consecuencias, una de ellas la deserción escolar “En México poco más de 30 millones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes dejaron de asistir a clases ante el cierre de las escuelas que provocó la irrupción de la covid-19. Esta situación transformó la vida de la sociedad” (Ruíz y Álvarez, 2024, p. 732). En el caso de los docentes en formación, aunque no desertaron, tuvieron la idea de hacerlo.

M1 Había ocasiones en que no entendía nada, yo pensaba mejor me doy de baja y ya después cuando todo esté mejor regreso.

M3 Además de la escuela tengo una familia que mantener, entonces los días y los meses avanzaron y el panorama no era claro, pero mi esposa me convenció de no desistir solo por ella no deserté.

M4 Yo la verdad dejé de asistir a clases en línea por mucho tiempo, porque no tenía buena conexión a internet y tenía que compartir la computadora con mis hermanos, pero al final los maestros hablaron conmigo y me dijeron que continuara, que ellos me iban a apoyar para no reprobar, y por eso sigo aquí.

Al no tener seguridad acerca del rumbo a seguir los estudiantes normalistas perdieron el interés en las actividades escolares en línea; es posible identificar que la influencia familiar y de los docentes es importante para la toma de decisiones, las expectativas que se tenían acerca de la carrera docente no se estaban cumpliendo, no obstante, los alumnos decidieron continuar en la carrera, para hacer frente a los demás obstáculos. Las desigualdades sociales quedaron al descubierto, el clima no era alentador al no contar con las herramientas necesarias lo que dificultó el tránsito de los estudiantes del trabajo presencial al virtual (Bajaj et al., 2021; Brown y Salmi, 2020; Medina y Vargas, 2024).

Un segundo obstáculo, fue el poco acercamiento a las escuelas primarias para dar continuidad a su formación. Al no tener esa interacción con un grupo, no se sentían preparados para dar clase. Hay que destacar que sus primeras interacciones con un grupo fueron en línea.

M2 No tuve prácticas en sí. Yo solo me dediqué a observación y mis primeras prácticas ya fueron virtuales.

M3 Las clases en la Normal no pararon, nos tuvimos que adaptar a las condiciones, pero no acudimos a la escuela como tal, sino que nos conectábamos para las prácticas.

M4 Nos quedamos con eso nada más de ir a observar, nos faltó acercarnos a la primaria.

M5 Recuerdo que nuestras primeras prácticas no entrabamos a grupo porque solo era observar el contexto, entonces no íbamos a un grupo en específico; después ya las prácticas tuvieron que ser en línea.

La ausencia de las interacciones con las primarias generó situaciones complejas, en específico una falta de visión respecto a los entornos educativos, algo que se debía de ir construyendo en los primeros semestres de la licenciatura a través de la apropiación de herramientas para la investigación tales como la observación y la elaboración de entrevistas (SEP, 2012), dichas tareas se vieron truncadas momentáneamente.

M2 La maestra nos leyó el programa y allí decía que teníamos que observar el contexto escolar, incluso en segundo grado incorporarnos a grupo, pero yo le preguntaba por qué teníamos que leer eso si en realidad no lo íbamos a hacer.

M3 En una sesión intentamos entrevistar a la directora de una escuela, pero no resultó como pensamos, es una cuestión impersonal porque en realidad no estás allí cara a cara para conocer a la persona, como que sí hizo falta acudir a la escuela para tener ese contacto.

Para algunos autores (Bello, 2009; Garreta, 2017; Arriaga, Cabedo, Chiva y Moliner, 2021), el contacto con la institución escolar es importante para el reconocimiento de los ritos que se viven en ella, la interacción entre los actores que allí conviven, las normas que rigen su organización. No obstante, esto no fue posible como lo expresan los alumnos normalistas, situación que los conflictuó demasiado.

A manera de acotación, es prudente comentar que los docentes entrevistados acudieron a una visita a escuelas rurales en el Estado de Hidalgo durante el primer semestre cuando todavía acudían a clase

de forma presencial, esto se hizo con la intención de que conocieran otros contextos educativos para ampliar su panorama, pues, finalmente ellos se incorporarán al ejercicio profesional dentro de la Ciudad de México, que es la entidad que les queda mejor de acuerdo con sus viviendas. Sin embargo, a pesar de su participación en la visita, ninguno de ellos hizo referencia del impacto que tuvo al inicio de su formación, lo que lleva a conjeturar que si las actividades no forman parte del espacio en donde desarrollarán su ejercicio profesional el impacto es nulo.

Por otro lado, el cambio de una modalidad de trabajo presencial a otra en línea permitió reposicionar el valor de la escuela y del trabajo docente, muy cuestionado en los últimos tiempos. En México, antes de la pandemia se debatía acerca de la importancia de la escuela y sus aportes, del papel del profesor para la mediación del aprendizaje, sin embargo, con la llegada de la pandemia, el debate parecía haberse difuminado porque se percibía de nuevo su relevancia. Tal cual afirman Tocora y García (2018): “la escuela y los maestros se convierten en un elemento fundamental en el desarrollo del estudiante, no solo a nivel académico sino personal, pues brindan herramientas para afrontar situaciones de la vida” (p. 5).

El tercer obstáculo, fue con respecto al material didáctico. Un eje crucial que debe de desarrollar un docente en formación es el uso del material para explicar los contenidos. Se debe tomar en cuenta que durante la virtualidad los docentes debían trabajar con diversos materiales digitales, el diseño de estrategias era necesario para buscar los mejores resultados. El uso del material didáctico es algo que siempre se le da prioridad ya sea en la modalidad virtual o en la presencial (Gómez y Escobar, 2021; Camaño, 2021).

Según Monroy (2009), “los recursos, medios o materiales son otro de los elementos presentes en la situación educativa (...) contar con recursos didácticos está determinado por la capacidad y habilidad de los docentes para emplearlos de manera pertinente” (p. 477). Si se considera esta aseveración, el docente en formación siendo nativo digital, se apoyó en sus conocimientos acerca del uso de la tecnología y de saber manipularla. Su trabajo se volvió lúdico, tratando de cubrir el aspecto de la educación virtual, darles seguimiento a las clases aun cuando había ausencia de material físico.

M3 Mediante clases virtuales, pues hacíamos uso de diversas plataformas, de diversas herramientas, aplicaciones para dar nuestras clases y para que fuera un poco más lúdico el aprendizaje.

M4 Como practicantes al principio si, como somos este se podría decir que como que concedores un poco más de la tecnología o de aplicaciones o algo así se nos pudo a lo mejor facilitar ¿no?

M5 Sí sabía de aplicaciones para la escuela, pero no la había usado antes. Fue hasta que las necesité que encontré significado. Me gustó, lo malo es que no todos los niños pueden tener acceso al trabajo.

Siguiendo a Monroy (2009), con respecto a los materiales “es cierto que los docentes los pueden diseñar, elaborar y producir, pero depende del talento, la imaginación, la creatividad y por supuesto, del tiempo de que disponen debido a las excesivas actividades que se le exigen” (478). Y el tiempo, fue un factor del que carecían los maestros, esto aunado al percatarse que en el caso de los alumnos de primer grado el uso de material concreto es imprescindible.

M1 Mis niños requerían material concreto, pero el único que tenían eran las fotocopias que mandaba a los papás para resolver en casa, aunque yo me daba cuenta de que no las hacían.

M3 Las actividades eran muy divertidas, pero no participaban todos, necesitaba algo así como un material para comprobar que aprendían, para que no se quedaran como con la idea de que solo eran juegos y ya, creo que fue lo que se me complicó.

M5 Los niños que podían conectarse seguían la actividad, pero me daba la impresión de que hacía falta algo, pedí a los papás que apoyaran con ejercicios en casa o que les hicieran algún material, pero solo algunos lo hacían.

Si bien es cierto, los futuros maestros tenían la ventaja de contar con un mayor conocimiento del uso de la tecnología, eso no les aseguró que pudieran percatarse del grado de avance de los niños. En la selección del uso del material se considera el nivel evolutivo de los estudiantes, la congruencia con el contenido de aprendizaje y las características del contexto (Palamidessi y Gvirtz, 2006; Zabala, 2006), esto fue lo que los estudiantes no aprendieron y tuvieron que afrontar al regresar a la presencialidad.

Un punto en el que coinciden los estudiantes normalistas es que el uso de las TIC terminó con el regreso a la nueva normalidad, porque las condiciones institucionales no lo permitieron, el conocimiento lo tenían, pero no contaban con los recursos.

M1 En la escuela no se cuenta con internet, hay algunas computadoras, pero no tienen conexión, Tuve que buscar otras alternativas para los niños.

M2. La sala de computación no tiene acceso a internet y las máquinas no sirven, además se tiene que programar su uso con una semana de anticipación. Preferí trabajar en el salón con los materiales que tenía la maestra de años atrás.

M3 Yo seguí usando la tecnología, pero fue porque yo llevaba mi propio cañón y mi computadora, porque la escuela no cuenta con los medios y sí lo hice, pero con los míos.

M4 En la escuela está prohibido el uso del celular, pero no hay computadoras disponibles. Con el regreso a la escuela se acabaron las aplicaciones. Pero aprendí a trabajar de una manera diferente más cercana a los niños.

M5 Durante el confinamiento aprendí muchas cosas, pero ninguna de ellas me sirvió cuando acudí a la escuela de verdad.

Un cuarto obstáculo, se relaciona con la falta de interacción con sus iguales. Esto es abordado por Dussel (2020), al indicar que “la escuela es un espacio colectivo, un espacio de lo común; para los chicos, la falta del aula produce una ausencia de otras voces para aprender juntos, lo que hace que se pierdan algo importante” (p. 340). Esta situación se presenta con los docentes en formación que, al ser estudiantes de licenciatura, pierden contacto con sus compañeros y/o amigos, comenzando otras formas de relacionarse como las redes sociales, pero no de forma lúdica sino por necesidad.

M3 Cuando llegué a la Normal me sentía como raro, no es que mis compañeros me cayeran mal, pero como que no es la misma confianza casi todo el tiempo nos comunicamos por el chat. Estaba acostumbrado a convivir con mi familia, era incomodo relacionarme con ellos (los compañeros).

M4 Yo sí tenía como que muchas ganas de ya estar con mis amigos, siempre estuvimos en contacto para las tareas, los trabajos y cosas así, pero cuando regresamos a la BENM, el clima era como raro, pero no raro de malo, sino que no sabíamos en realidad quiénes éramos, no es lo mismo el contacto virtual que el personal.

La docencia es una tarea en donde las relaciones son necesarias, desde los niños a los que se atenderá durante un ciclo escolar, pero también los padres o tutores de esos niños, las autoridades educativas, los demás maestros y miembros de la escuela, así también actores externos (Fierro et al., 2008; SEP, 2022). Esto conduce a pensar que la función docente no se realiza en solitario, se depende del otro para ser quien se es, es una cuestión de alteridad, el otro me devuelve lo que soy.

M3 Pero, pues ya te vas acostumbrando y de repente escuchabas que los compañeros sentían lo mismo, como esa parte de avanzar en solitario y no saber por dónde ir.

M4 No es lo mismo hablarle a la pantalla, que estar con otras personas.

M5 Tenía la necesidad de regresar, de convivir con los demás, estar en casa, aunque es más cómodo porque no pierdes tiempo en el traslado, ya me estaba asfixiando.

A pesar de que en la actualidad existen planes y programas en línea en torno a la docencia, el trabajo en la Escuela Normal posee algunos rituales que la ubican como una institución distintiva en la formación de docentes. En la BENM, la formación docente consiste en aprender en colectivo, los estudiantes acuden a las escuelas primarias con un acompañamiento, realizan tareas de observación y ayudantía en parejas, las planeaciones didácticas se elaboran en equipos, por lo tanto, el trabajo con el otro forma parte de la cultura normalista y estar en solitario no corresponde a la misma.

El quinto obstáculo, fue la incertidumbre de trabajar frente a una pantalla, de no ver con quien se hablaba. Esta situación generó insatisfacción en el docente en formación, pues, un maestro que no puede ver a sus alumnos genera incertidumbre, al no saber a quién le está dando clase, con quien está practicando. La razón de ser de un docente, de acuerdo con Day (2016), son sus alumnos, porque en un acto de renunciación el docente deja de ser él para ser por el otro.

M1 No tenía una conexión tan buena y no sentía esa certeza de que los niños estuvieran ahí atentos a la clase.

M2 A veces se apagan las cámaras o apagan los micrófonos, no te responden.

M3 No es lo mismo tener un grupo en la pantalla y donde todos están silenciando sus micrófonos, solamente los abren cuando tú les preguntas algo y participan.

M5 Pues yo considero que fue algo difícil porque no conocías a los niños, no sabías que realmente se vivía en un aula de clase.

Una situación similar se presenta en el estudio de Pontón y Morocho (2022), acerca de los retos en la formación en línea, encuentran que los estudiantes calificaron su experiencia en el trabajo virtual como “difícil, frustrante, diferente y desesperante, puesto que, al inicio, no tenían mucho conocimiento sobre las TIC. La comunicación con los representantes era mínima y no se sentían conformes” (p. 84). Se generan rupturas que necesitan que el estudiante se adapte a una nueva manera de comprender la realidad, en este sentido Vaillant y Marcelo (2015), indican que el maestro (el futuro maestro en este caso), es un sujeto adaptativo porque se mueve como lo hace la realidad cambiante, de esta manera no mantiene como un observador sino como un actor que transforma.

Ahora bien, los maestros entrevistados se percataron de que no pueden controlar las situaciones de clase como sí lo podrían hacer en la modalidad presencial (Hernández, 2020). Cabe señalar que al ser docentes en formación se vieron limitados en torno al tiempo de Práctica, pues, la pandemia provocó que hubiera escuelas donde los niños se conectaban una o dos veces a la semana, una o dos horas al día, o simplemente no se impartían clases en línea porque se brindaban cuadernillos impresos cada semana a los alumnos (Oropeza, 2021). Entonces los docentes en formación tenían que aprovechar los espacios que se les asignaban de la mejor manera posible.

El sexto obstáculo, era no contar con los medios para dar clase. Algunos de los docentes en formación cuando vivieron el trabajo virtual se veían frenados por distintos factores, uno de ellos fue la falta de equipos electrónicos ya sea la computadora, laptop, celulares o el internet, objetos básicos en ese momento para el seguimiento de las PP.

M1 Yo no gozaba de un espacio adecuado para realizar las prácticas docentes de forma adecuada. Y entonces, me limitaba mucho el aspecto de meter recursos este virtuales porque no tenía una conexión tan buena.

M4 En aquel momento mis hermanos también tenían la necesidad de usar la computadora que compartimos, pero mis papás me daban la preferencia a mí por estar en la carrera y por los trabajos que nos dejaban.

Al parecer el trabajo en línea no daba resultados positivos a los maestros en formación, debido a la poca interacción con el grupo, dificultades que se presentaban con los alumnos y los padres de familia, poca conexión de los niños y baja asistencia a clases. A pesar de ello el trabajo avanzó porque había un compromiso que cumplir.

M1 Lo que aprendí en la virtualidad no me está ayudando mucho ahorita en lo presencial (...). Pensar que estuve 2 años haciendo casi nada, por estar en una pantalla sentada nada más hablando.

M3 Ahora que regreso y me toca compartir con los niños, me doy cuenta de que los niños no saben muchas cosas, a pesar de que los maestros planeamos nuestras clases. Eso me lleva a pensar si valió la pena tanto esfuerzo, si los niños en realidad estuvieron con nosotros al momento de dar clase.

## 5. Resultados y discusión

Con todo esto (los seis obstáculos detectados), se puede inferir varias cosas. En primer lugar, los docentes en formación sólo significan que existe una PP si hay un contacto directo con los alumnos; la virtualidad al no brindarles esta posibilidad los lleva a negar que lo que hacían también era parte de un acercamiento a la escuela o una Práctica profesional. Hay una necesidad de trabajar con el otro, es una cuestión de alteridad, el otro devuelve al maestro lo que es porque lo coloca en una posición sin ello el sujeto no puede nombrarse como es:

A los profesores que tienen pasión por la enseñanza les gustan los niños y los jóvenes, se sienten cómodos enseñándoles, se interesan por descubrir sus antecedentes y su realidad presente, los tratan como personas y observan con atención lo que dicen y cómo actúan. En pocas palabras, elemento fundamental de la pasión es el afecto (Day, 2006, p. 43).

Por otro lado, una cuestión importante en su formación, con respecto al Acuerdo 649 por el que se establece la Licenciatura en Educación Primaria en México (DOF, 2012), es que durante las prácticas los estudiantes deben tener contacto directo con los docentes, alumnos y padres de familia, porque es así como se construyen vínculos con la comunidad y con los distintos agentes educativos. De manera que la experiencia en la virtualidad no permitió a los estudiantes normalistas vivenciar otros escenarios durante su formación, establecer esos vínculos como marca la Norma. No obstante, de acuerdo con Larrosa (2006), la experiencia transforma al individuo, esto llega a partir de haber vivido un algo (ajeno/exterior), generando un cambio de las propias maneras de cómo se perciben las cosas en uno mismo, es decir, no vivenciar esos vínculos también fue una experiencia que les permitió comprender la necesidad del acercamiento a las escuelas como futuros docentes.

El alumno Normalista (a excepción de los que transitaban por los tiempos pandémicos como los sujetos participantes de esta investigación), realiza prácticas frente a un grupo desde los primeros semestres de la carrera, esto le brinda una idea de lo que enfrenta un docente en grupo, a reconocer la cultura y gestión escolar, las relaciones entre los actores educativos, el trabajo con los alumnos, las estrategias, enfoques para la enseñanza, el trato con los padres de familia, etc., se puede decir que al no vivenciar esto el docente se siente incompleto.

Con respecto al no contar con los medios para dar clases, se muestra una precariedad para la labor docente. Se encontró que el futuro maestro pertenecía a uno de los sectores más afectados durante la pandemia, sus bajas condiciones económicas limitaron el trabajo que tenía que llevar a cabo, por lo tanto, tuvo que adaptar sus actividades para no afectar el desempeño de los estudiantes.

Esto permite observar que algunos docentes en formación son personas que provienen de extractos limitados en el aspecto económico. Este planteamiento coincide con la afirmación de Tenti (2021), acerca de que la mayoría de las personas que ingresan al magisterio provienen de familias humildes, en donde lograr la carrera de docente implica un avance en la categoría social. Los estudiantes normalistas se encuentran en condiciones complejas y la pandemia hizo que estas se visualizaran más todavía, algunos estudiantes compartían sus equipos de cómputo con los hermanos o trabajaban desde el celular, otros rentaban el internet, tal cual pasaba con los alumnos con los que practicaban.

Los docentes en formación necesitaban regresar a la escuela, Primaria y Normal para continuar su formación docente. Como indica Dussel (2020) "La ausencia del espacio físico muestra que, con todas sus dificultades, las aulas organizaron un encuentro en condiciones más igualitarias para muchos chicos, situación que no permite una infraestructura tecnológica desigual" (p. 5). La escuela entonces es más que un espacio físico, es un lugar de interacción y convivencia donde se aprende la cultura magisterial de allí su importancia.

## Referencias

- Alliaud, A. & Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Alvarado, V. (2013). Práctica pedagógica y gestión de aula, aspectos fundamentales en el quehacer docente. *Unimar*, 31(2), 99-113.
- Álvarez, J. L. (2003). *Cómo hacer una investigación cualitativa*. Paidós Ibérica.
- Ander-Egg, E. (2005). Cualificación y formación de los profesores y maestros. En E. Ander-Egg *Debates y propuestas sobre la problemática educativa: algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato* (pp. 31-43). Homo Sapiens.
- Arriaga, C., Cabedo, A., Chiva, O & Moliner, L. (2021). Una mirada comunitaria en la escuela: el diagnóstico del barrio como motor de arranque para proyectos de Aprendizaje-Servicio. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 2(2), 100-115.
- Bajaj, P., Khan, A., Tabash, M., & Anagreh, S. (2021). Teachers' intention to continue the use of online teaching tools post Covid-19. *Cogent Education*, 8, 1. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2002130>
- Bello, M. & Villarán, V. (2009). Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad, en el camino hacia la equidad. En N. López (Coord), *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina* (pp. 115-166). IPE-UNESCO.
- Brown, C. & Salmi, J. (abril de 2020). Putting fairness at the heart of higher education. *University World News. The Global Window on Higher Education*. [universityworldnews.com/post.php?story=20200417094523729](https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200417094523729)
- Camaño, Z., Cuenca, M., D. T., Romero A., Aguilar, A. (2021). Uso de materiales didácticos en la escuela Galo Plaza Lasso de Machala: estudio de caso. *Universidad y Sociedad*, 13(2), 318-329.
- CEPAL (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Autoedición.
- Chang, R. E. (2022). POST COVID-19: Digital Epistemology and Flexible Education in Digital Era. *EDU REVIEW. International Education and Learning*, 10(2), 91-100. <https://doi.org/10.37467/gkarevedu.v10.2920>
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Day, C. (2016). *Educadores resilientes, escuelas resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Narcea.
- De', R., Pandey, N., & Pal, A. (2020). Impact of digital surge during Covid-19 pandemic: A viewpoint on research and practice. *International Journal of Information Management*, 55, 60-65. [doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102171](https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102171)
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Losada.
- DOF, (2012). *Acuerdo Número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria*. <https://goo.su/Nx3JJ>
- DOF (2020). *Acuerdo número 02/03/20, por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública*. <https://goo.su/qlGSm2>
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (Coords.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-350). UNIFE.
- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. Paidós.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- García-Aretio, L. (2020). COVID-19 y educación a distancia digital: Preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 1-18. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Garreta J.B. (2017). *Familia y escuela. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Pirámide.
- Gómez, I., & Escobar, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú. *Rev. Chakiñan*, 15(10), 152-165. <https://doi.org/https://doi.org/10.37135/chk.002.15.10>

- Hernández, S.H. (2017). El proceso de investigación: una tarea de resistencia. En F. Monroy & J.A. Chona (Coords.), *Voces y miradas docentes en la construcción de un objeto de investigación* (pp. 93-108). Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México.
- Hernández, S.H. (2021). Experiencias docentes para el trabajo con las Tac's en cuarentena. En M.A. Díaz (Coord.), *Liderazgo en época de confinamiento. Ensayos hacia una educación renovada*. Casalia.
- Imbernón, F. (Coord.) (2005). *Vivencias de maestros. Compartir desde la práctica educativa*. Graó.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Medina, V. H., & Vargas, E. F. (2024). Desafíos de la Enseñanza en Línea Durante la Pandemia Desencadenada por Covid-19 en la Educación Básica. Revisión Bibliográfica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 7611-7626. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i3.11957](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11957)
- Monroy, F. M. (2009). Planeación didáctica. En Monroy, F., Contreras, G. y Desatnik, M. (Coords.), *Psicología Educativa* (pp.453-486). UNAM-Iztacala.
- Oropeza, D. (2021). *Docentes de a pie. Enseñar en la pandemia*. Para leer en libertad, A.C.
- Palamidessi, M. & Gvirtz, S. (2006). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Aique Grupo Editor.
- Pontón, A., & Morocho, C. (2023). *Retos y desafíos de la formación del docente de educación inicial en la modalidad virtual*. *Revista Científica de Investigación Educativa*, (8), 75-87. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/755>
- Santos Guerra, M. (15 de agosto de 2020). *Una pantalla no es la escuela, la dimensión socializadora exige presencia. La capital*. <https://n9.cl/113db>
- SEP. (2012). *El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. Documento de trabajo. Autoedición.
- SEP. (2022). *El sujeto y su formación profesional como docente*. Autoedición.
- Souto, X. M., & García, D. (2019). Conocer las rutinas para innovar en la geografía escolar. En *Geografía Norte Grande*, (74), 207-228.
- Taylor, S. y Bogdan, (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Básica.
- Tenti, E. (2021). *La escuela bajo sospecha: Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI Editores.
- Tocora, MS y García, DC (2018). *La importancia de la escuela, el profesor y el trabajo educativo en la atención al abandono escolar*. Varona, (02), 1-11.
- Trucco, D. & Huepe, M. & Palma, A. (2022). Educación en tiempos de pandemia: una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe. *Políticas Sociales*. CEPAL.
- UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.
- Vargas, X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* Etxeta.
- World Bank Group (June, 2020). *Global Economic Prospects*. <https://goo.su/V0C6Ns>
- Zabala, A. (2006). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó.