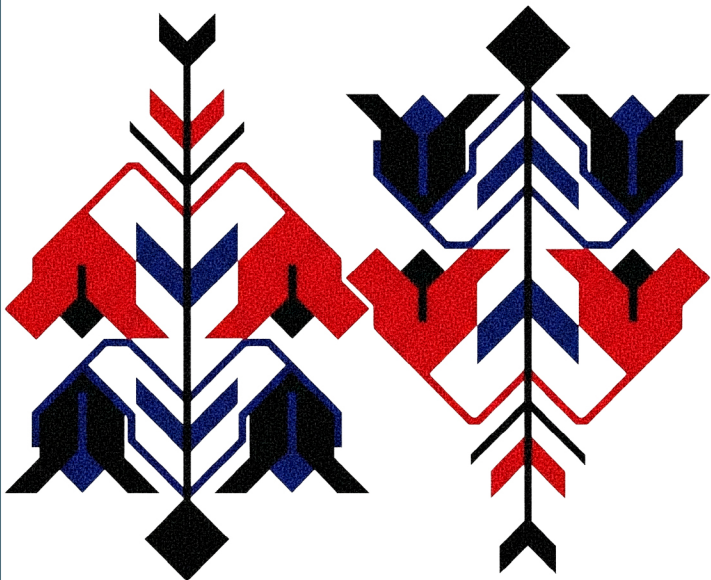
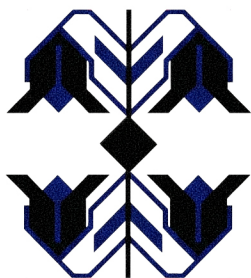




Horizontes de la formación docente

Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC



Coordinadores

Jacqueline Conzuelo Nava
Claudia Raquel Peimbert Angulo
Celso Castaño Enríquez



Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Coordinadores

Jacqueline Conzuelo Nava

Claudia Raquel Peimbert Angulo

Celso Castaño Enríquez

Edición a cargo de Juan de Dios Escalante Rodríguez y Edith Castañeda Mendoza



COMITÉ CIENTÍFICO Y EDITORIAL

Mauricio Beuchot Puente, Investigador Emerito SECIHTI, IFIL- UNAM, México.

Mario Magallón Anaya, Investigador CIALC-UNAM, México.

Stefano Santasilvia, Universita Pegaso, Italia.

Edith Castañeda Mendoza, Escuela Normal de Chalco, Estado de México, México.

Juan de Dios Escalante Rodríguez, Afrouniversidad Politécnica Intercultural de Oaxaca, México.

Miguel Gallegos, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Carmen Burgos, Universidad Atacama, Chile.

Eduardo Macipe Flechas, Universidad La Salle, Bogotá, Colombia.

Título:

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Coordinadores:

Jacqueline Conzuelo Nava
Claudia Raquel Peimbert Angulo
Celso Castaño Enríquez

Primera edición 2026, Ciudad de México

Editorial Afrouniversidad Politécnica Intercultural
Editorial Interpec

ISBN: 978-607-69396-2-8

150 p. 13.97 x 21.59

370-Educación

Obra publicada bajo la licencia CC BY-NC-ND 4.0. Se autoriza compartir (copiar y redistribuir) el material en cualquier medio o formato bajo los siguientes términos:

Debe otorgar el crédito correspondiente al autor, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se realizaron cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de ninguna manera que sugiera que el licenciente lo respalda a usted o su uso. No puede utilizar el material con fines comerciales, ni se puede remezclar, transformar o construir sobre el material, además, no se puede distribuir el material modificado.

Este libro fue dictaminado por pares doble ciego, miembros del SNII de la SECIHTI

Todos los miembros dictaminadores de este libro pertenecen al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII); Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI).

Si requiere informes específicos visitar la página: [www.editorialinterpec.org /comite-cientifico-y-dictaminatoria](http://www.editorialinterpec.org/comite-cientifico-y-dictaminatoria)

Afrouniversidad Politécnica Intercultural

Rector: Heladio Reyes Cruz

Coordinación de investigación: Noé Carmona Álvares

Encargada de proyecto editorial: Ivette Salinas Carranza

Directora administrativa: Eliveth Avigail López

www.afrouniversidad.mx/

Editorial Interpec

Director ejecutivo: Juan de Dios Escalante Rodríguez

Responsable editorial: Francisco Tapia Velázquez

Vinculación y comunicación: Edith Castañeda Mendoza

www.editorialinterpec.org

<https://doi.org/10.32870/horizontesdelaformacion>

CAPÍTULO 7
SABERES DOCENTES EMERGENTES
EN LA FORMACIÓN INICIAL:
UNA INTERPRETACIÓN
HERMENÉUTICA DE PRÁCTICAS
REFLEXIVAS DE ESTUDIANTES
NORMALISTAS

Verónica Mora Rojas

<https://orcid.org/0000-0001-5714-4054>

A los estudiantes normalistas, quienes con su compromiso y reflexión inspiran la construcción de saberes docentes auténticos y situados.

Resumen

En este capítulo se presentan los hallazgos de una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico orientada a interpretar los saberes docentes que emergen en estudiantes normalistas durante sus prácticas profesionales en educación básica. El estudio se fundamentó en la concepción de los saberes docentes como construcciones sociales situadas (Mercado, 2002) y en aportes contemporáneos sobre formación docente basada en experiencia y reflexión crítica (Tardif, 2004; Darling-Hammond, 2019; Zeichner, 1993; Marcelo, 2009), así como a la formación profesional basada en experiencia, reflexión e identidad docente. La información se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas, diarios reflexivos y observación, analizada mediante la codificación abierta y triangulación teórica y metodológica. Los resultados revelaron cuatro saberes emergentes: experiencial, vinculado a decisiones situadas en el aula; didáctico-reflexivo, derivado del análisis crítico de la práctica; relacional, sustentado en vínculos afectivo-cognitivos; e identitario, asociado al reconocimiento del “ser maestro”. Estos hallazgos confirman que la formación inicial docente no se limita a la transmisión de contenidos, sino que requiere espacios sistemáticos de reflexión y mediación pedagógica que articulen teoría y práctica. Se concluye que la práctica profesional constituye un escenario clave para la construcción de conocimiento pedagógico y la configuración identitaria, lo que demanda replantear los modelos formativos hacia enfoques integradores, críticos y contextualizados.

Palabras clave

Formación docente, práctica reflexiva, saberes docentes.

Introducción

La formación inicial de docentes enfrenta desafíos significativos derivados del desfase entre los saberes teóricos abordados en las instituciones formadora de docentes y las demandas reales del ejercicio profesional; esto es, el conocimiento teórico aplicado en la práctica, en palabras de Tardif (2004) *saber disciplinar*. Informes recientes de MEJOREDU (2023) y los resultados de PISA (OCDE, 2022) evidencian brechas persistentes en el desempeño académico, particularmente en áreas como matemáticas y comprensión lectora, lo que interpela directamente a los programas de formación docente. Estas limitaciones revelan una problemática central, los futuros maestros deben actuar en escenarios complejos que no siempre se anticipan desde lo académico, lo que exige desarrollar competencias para la toma de decisiones situadas, la reflexión crítica y la construcción identitaria.

En este contexto, surge la necesidad de comprender cómo se configuran los saberes docentes durante las prácticas profesionales, más allá de la transmisión de contenidos pedagógicos. El enfoque hermenéutico resulta pertinente porque permite interpretar los significados que los estudiantes atribuyen a su experiencia, reconociendo la práctica como espacio de producción de conocimiento situado y socialmente construido. A pesar de que los planes de estudio incluyen asignaturas vinculadas a la práctica educativa, diversos estudios (Marcelo, 2009; Darling-Hammond, 2019) han señalado que los futuros maestros suelen enfrentar dificultades al incorporarse a escenarios escolares reales, pues deben actuar y decidir en situaciones complejas que no siempre se anticipan desde lo académico.

Flores y Swennen (2020) y Loughran (2020) subrayan que la identidad profesional docente se configura en interacción con contextos institucionales y experiencias auténticas, lo que coincide con el enfoque hermenéutico adoptado en este estudio. Estas investigaciones refuerzan la pertinencia de analizar la práctica como espacio de construcción de saberes y no solo como requisito administrativo. Entender los saberes como construcciones sociales situadas (Mercado, 2002) permitió analizar cómo estos se desarrollan en interacción alumnos, contextos y decisiones didácticas situadas, lo que otorga pertinencia, relevancia e innovación a este estudio, al aportar

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

una lectura hermenéutica centrada en la interpretación reflexiva del “hacer docente” en formación.

La problemática que origina este estudio se centra en la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo emergen, se interpretan y transforman los saberes docentes en estudiantes normalistas durante sus prácticas profesionales en educación básica? La justificación científica de este trabajo radica en su relevancia para comprender la formación docente más allá de la transmisión de contenidos; su pertenencia frente a los desafíos actuales de la Nueva Escuela Mexicana; y su innovación al adoptar un enfoque hermenéutico que interpreta la práctica como espacio de producción de conocimiento situado.

Bajo este contexto, el objetivo de la investigación fue interpretar los saberes docentes que emergen en estudiantes normalistas durante sus prácticas profesionales, estos saberes se gestan mediante experiencias auténticas acompañadas de reflexión crítica. Asimismo, el supuesto que subyace refiere que los saberes docentes emergen como construcciones interpretativas situadas, configuradas mediante la experiencia y la reflexión del estudiante en interacción con el contexto escolar, configurando dimensiones experienciales, didácticas, relacionales e identitarias.

El capítulo se organiza en cinco apartados; revisión teórica, metodología hermenéutica, resultados interpretativos, discusión y conclusiones. Entre los principales logros de la investigación destacan la identificación de cuatro saberes emergentes -experiencial, didáctico-reflexivo, relacional e identitario- y la propuesta de fortalecer espacios sistemáticos de análisis crítico de la práctica profesional como eje de la formación inicial docente.

Revisión de la literatura

El debate educativo contemporáneo reconoce la urgencia de transformar la formación inicial docente ante las demandas sociales, culturales y pedagógicas de las escuelas públicas. En México, los diagnósticos institucionales y evaluaciones de aprendizaje han evidenciado brechas significativas entre la formación y las necesidades concretas del ejercicio profesional. Resultados de evaluaciones como PISA (OCDE, 2022) y los informes de MEJOREDU (2023) señalan

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

persistentes desafíos en el desempeño académico, particularmente en la enseñanza de las matemáticas, lo cual interpela directamente a las instituciones formadoras de docentes. El impacto de estos resultados en la formación docente es evidente; la brecha existente y los estándares esperados subraya la necesidad de fortalecer la formación inicial de los docentes. Los futuros maestros deben dominar los contenidos matemáticos y desarrollar habilidades pedagógicas efectivas para enseñar estos conceptos a sus estudiantes.

Estos resultados resaltan la importancia de que los estudiantes normalistas desarrollen habilidades de análisis y reflexión sobre su propia práctica docente, para diseñar e implementar estrategias de enseñanza efectivas que atiendan las necesidades de sus estudiantes, identificando el grado de apropiación de los contenidos y los desafíos que enfrentan para a partir de ello mejorar su práctica pedagógica. En este sentido, el plan de estudios para la formación de docentes en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas define los contenidos curriculares dentro del contexto de las escuelas normales y las escuelas de práctica. La estructura curricular de la licenciatura, correspondiente al plan 2022, se organiza en cinco trayectos formativo, los cuales se articulan mediante el trayecto de práctica profesional y saber pedagógico. Estos trayectos formativos son espacios integrados por diversos cursos que conforman el currículo interdisciplinario y contextualizado, diseñado para contribuir a la preparación pedagógica, didáctica y profesional de los futuros docentes, en especial de matemáticas.

Los trayectos comprenden un total de 53 cursos, distribuidos a lo largo de ocho semestres, que permiten la formación especializada de matemáticas, aunque en ellos se abordan aspectos didácticos de manera directa, no es suficiente para el desarrollo de la capacidad de planificar, diseñar y evaluar intervenciones didácticas situadas, reconociendo el contexto como fuente de información para plantear y modelar problemas; es indispensable que los futuros docentes identifiquen las progresiones de aprendizaje de los alumnos, ante esto los estudiantes normalistas desempeñan un papel crucial en cerrar la brecha entre la construcción del saber disciplinar y didáctico en la formación inicial. Por lo que en el desarrollo de la práctica profesional los futuros docentes pueden modificar, deformar o afirmar

los saberes docentes contruidos a lo largo de su experiencia como docentes. Dichas evidencias plantean preguntas sustantivas sobre cómo se construye el conocimiento profesional en contextos específicos y qué tipo de experiencias formativas favorecen su estudio.

En respuesta a esta problemática, sobre la formación docente algunos autores han desplazado su atención desde el dominio teórico de contenidos hacia el reconocimiento de los saberes docentes como producciones sociales, situadas y dinámicas. Mercado (2002) plantea que dichos saberes no se transfieren ni se enseñan de forma lineal, sino que se producen en el encuentro con la realidad escolar, mediante la interacción entre estudiantes, docentes formadores, familias escolares y condiciones institucionales. Este enfoque cuestiona los modelos tradicionales de formación que privilegian la teoría como punto de partida y reivindica a la práctica profesional como espacio nodal para la reflexión y creación de conocimiento pedagógico.

La necesidad de revisar la formación de los docentes a la luz de los saberes y las realidades de las prácticas profesionales permite analizar la articulación y el equilibrio entre los conocimientos respecto de la enseñanza y los saberes evidenciados durante el trabajo docente. El hecho de tener en cuenta los saberes cotidianos del docente implica renovar la concepción en torno a su formación, a sus identidades, aportaciones y funciones profesionales; ya que la formación docente esta permeada de conocimientos disciplinares producidos sin conexión alguna con la acción, para ello la docencia reflexiva admite analizar la práctica docente en función de los saberes contruidos y movilizados por los estudiantes normalistas.

Es necesario reconocer que el saber no puede tratarse como una categoría autónoma y alejada de realidades sociales, organizativas y humanas en las que se encuentran los educadores, esto implica que la cuestión del saber no puede separarse del trabajo realizado a diario por los docentes; hablar del saber implica hablar del saber de alguien que trabaja en algo concreto; el saber no es una cosa, "el saber de los maestros, es el saber de ellos y está relacionado con su persona y su identidad, con su experiencia de vida, su historia profesional, así como las relaciones con sus alumnos en el aula" (Tardif, 2004, p. 10).

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

En los últimos años algunas investigaciones han profundizado en la relación entre práctica reflexiva y desarrollo profesional docente, destacando la necesidad de integrar enfoques críticos y colaborativos en la formación inicial; como el caso de Flores y Swennen (2020) quienes sostienen que la identidad profesional docente se construye en interacción con contextos institucionales y experiencias auténticas, lo que demanda programas formativos que promueven reflexión sistemática y trabajo colegiado. De manera similar, Loughran (2020) enfatiza que la práctica reflexiva no debe limitarse a la descripción de acciones, sino orientarse hacia la indagación crítica que permita transformar la enseñanza y fortalecer la autonomía profesional.

Por otro lado, estudios recientes han señalado la importancia de incorporar competencias digitales y enfoque híbridos en la formación docente, especialmente tras los cambios derivados de la pandemia. Trust y Whalen (2021) argumentan que la integración tecnológica no solo implica el dominio instrumental, sino también la capacidad de reflexionar sobre su impacto pedagógico y ético en la práctica educativa. Esta perspectiva amplía la noción de saberes docentes hacia dimensiones emergentes vinculadas con la innovación y la adaptabilidad.

En los últimos años, los teóricos que abordan la formación docente han enfatizado la necesidad de articular teoría y práctica mediante experiencias auténticas que favorezcan la reflexión crítica. Hammernes, Darling-Hammond y Bransford (2023) sostienen que los programas más efectivos son aquellos que integran análisis colaborativo y retroalimentación situada, lo que permite transformar la experiencia en conocimiento profesional. De manera similar, Darling-Hammond y Hyler (2020) destacan que la práctica reflexiva debe ser sistemática y acompañada de mediaciones pedagógicas que fortalezcan la autonomía docente.

La noción de saberes docentes, desarrollada por Mercado (2002), retoma el concepto de saber cotidiano, argumenta que los maestros se apropian de los saberes necesarios para desarrollar la enseñanza en el trabajo docente, señala que, en "el momento de apropiarse de ese particular conocimiento, los maestros generan nuevos saberes a la vez que integran o rechazan propuestas pedagógicas provenientes de distintos ámbitos" (p. 14). Asimismo, destaca

los elementos que permiten la construcción del saber cómo la anticipación de la enseñanza, la improvisación, las zonas indeterminadas de la práctica, la incertidumbre y la planeación.

Por otro lado, Mercado (2002) afirma que las decisiones de los maestros y sus estrategias son parte de los saberes docentes y su construcción forma parte del proceso histórico de la relación cotidiana entre maestros y alumnos, por lo que construye un conocimiento de enseñanza que articula distintos momentos históricos y espacios sociales, en los que reelaboran sus creencias acerca de las formas de enseñar. De esta forma, concibe los saberes docentes como construcción social, es decir, como productos sociales e históricos que se configuran en la práctica, en interacción con otros agentes y con las instituciones. A partir de ello, enfatiza la dimensión colectiva y no siempre normativa de los saberes.

Algunos trabajos en los que se apoyan las aportaciones anteriores, que se desarrollan sobre el conocimiento práctico de los maestros y del conocimiento que elaboran acerca de la enseñanza, plantean que el conocimiento es inherente a la acción y para perfeccionar la práctica es necesario articular lo que no está articulado, esto se basa en las aportaciones de Shön (1998), que alude a la reflexión sobre la docencia, la cual la describe como una práctica que no puede determinarse de antemano, misma que resuelven los maestros a partir del conocimiento que se desarrolla con la experiencia. Según este autor, este aspecto es lo que representa un problema para la formación, ya que ésta no puede dar cuenta de los procesos indeterminados de la práctica, sobre la cual construye el conocimiento al desarrollar la práctica y es en esa área indeterminada de la práctica, de acuerdo con Mercado (2002), donde se construyen los saberes docentes. Adicionalmente, se plantea que los saberes son compartidos no sólo en términos del presente, sino en espacios sociales y momentos históricos que se actualizan en la práctica de cada profesor.

Es importante también, reconocer la orientación dialógica del saber docente que se hace evidente en la articulación entre experiencias dentro y fuera del ámbito escolar al momento de la enseñanza, es un fenómeno propio de toda palabra. En este sentido, Mercado (2002) atribuye al saber docente un carácter dialógico que remite a las voces de otros sujetos, de otros espacios y momentos de la vida del docente.

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

Por ello los saberes docentes son producto de construcciones sociales, históricas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales con las cuales dialogan las percepciones individuales. Los maestros construyen su saber cotidiano en determinados contextos definidos situacionalmente, centrados en el análisis de la experiencia reflexiva de la enseñanza (Zeichner, K. M., & Liston, D., 1996).

Los saberes docentes se construyen en interacción con contextos formativos a partir de la práctica reflexiva, la reflexión que realiza el docente, entendida desde la complejidad, muestra que los saberes profesionales se generan de manera situada y dinámica, lo que evidencia la necesidad de diseñar experiencias de aprendizaje que permitan a los futuros docentes construir saberes profesionales vinculados a su práctica (Murrieta Ortega, 2025).

Desde una perspectiva complementaria, Tardif (2004) distingue tipos de saberes y destaca su dimensión práctica y situada, afirma que el saber docente está compuesto por un conjunto heterogéneo de conocimientos que incluyen saberes disciplinarios, curriculares, experienciales y profesionales. Su carácter plural implica que el docente en formación no solo aprende sobre contenido y metodología, sino también sobre la gestión emocional en el aula, la ética de la intervención, la negación del contrato didáctico y la toma de decisiones.

En este ámbito, el saber de los docentes es un saber social, su existencia depende de los profesores como actores de su práctica; el saber es compartido por los maestros que poseen una formación común, son parte de una organización y están sujetos a los planes y programas de estudio. En este sentido, lo que un profesor debe enseñar constituye una cuestión social, esto significa que el conocimiento tiene un reconocimiento social. En suma, el maestro no trabaja sobre un objeto, trabaja con sujetos, de tal manera que enseñar es actuar, el saber se manifiesta mediante relaciones compleja entre el docente y sus alumnos. Por ello, es importante identificar y definir los distintos saberes presentes en la práctica y su relación con los docentes (Tardif, 2004).

El saber de los docentes es un proceso en construcción a lo largo de un recorrido profesional y depende de las condiciones concretas en las que realiza su trabajo, esto es su experiencia profesional. En

esta perspectiva no debe verse separado el ser y el hacer; lo que se es y lo que se hace, son resultados de una realidad social, son al mismo tiempo, los saberes del propio docente. El saber de los docentes debe comprenderse en íntima relación con su trabajo, su saber no puede separarse de su saber enseñar. De ahí que es necesario reconocer el saber profesional, como aquel que se organiza mediante articulaciones teóricas y metodológicas entre diversas posturas de docencia reflexiva y los requerimientos de la formación inicial. Son aquellos transmitidos por las instituciones de formación del profesorado.

Como sostiene Tardif (2004), el saber pedagógico es el saber de un profesor, que pone en juego su identidad, con sus experiencias de vida, su historia profesional y sus relaciones. El saber profesional constituye la condición relativa a una práctica profesional. De manera que no existe saber pedagógico sin una práctica definida, sin un ejercicio profesional reconstruible que agrupa los conocimientos de la formación, se configura como un campo que permite problematizar la acción pedagógica y la formación docente.

Los saberes disciplinares (Tardif, 2004), son saberes producidos por la ciencia, los cuales se integran a la práctica docente por medio de la formación inicial y continua, son los que corresponden a los distintos campos del conocimiento. Los saberes disciplinarios, surgen de la tradición cultural y de los grupos sociales productores de saberes. Los saberes curriculares, corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona, se presentan en forma de programas escolares que los profesores deben aprender a aplicar, en tanto se apropien de ellos. En este sentido, se identifican los saberes experienciales; los maestros en la práctica de su profesión desarrollan saberes específicos, que reflejan su trabajo cotidiano y el conocimiento de su medio. La misma experiencia se encarga de validarlos, los cuales se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de habilidades, del saber hacer y del saber ser, por lo que Tardif (2004) los denomina también saberes prácticos.

Algunos estudios han profundizado en esta dimensionalidad, destacando el vínculo entre práctica, reflexión y construcción identitaria (Marcelo, 2009; Darling-Hammond, 2019), lo que resalta la

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

importancia de formar docentes capaces de interpretar críticamente su experiencia para transformarla y no solo reproducirla.

En el campo de la educación matemática, los aprendizajes docentes situados adquieren sentido cuando se promueven experiencias auténticas que exigen anticipar, implementar y analizar situaciones didácticas reales. La Teoría de Situaciones Didácticas (Brousseau, 1997) y la ingeniería didáctica (Artigue, 1995) proponen que el futuro docente aprende a intervenir en la enseñanza a partir de problemas matemáticos que propicien un contrato didáctico y un diálogo semiótico entre el alumno y el contenido. Estas propuestas articulan la teoría y la acción docente, al demandar que el docente en formación diseñe, justifique y evalúe su intervención, así la práctica profesional se vuelve un espacio de análisis del quehacer docente.

A partir de estos referentes, el presente estudio asume que los saberes docentes emergen como significados interpretados en relación entre experiencia, reflexión y contenido escolar. El análisis hermenéutico permite dar cuenta de la forma en que los estudiantes normalistas comprenden, interpretan y otorgan sentido a su práctica profesional mediante la interacción con alumnos, la resolución de conflictos didácticos, la gestión en el aula y la toma de decisiones pedagógicas.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con orientación hermenéutica, cuyo propósito fue interpretar los saberes docentes que emergen en estudiantes normalistas durante sus prácticas profesionales. La investigación partió del supuesto hermenéutico de que los saberes docentes emergen como construcciones interpretativas situadas, configuradas mediante la experiencia y la reflexión del estudiante en interacción con el contexto escolar. Bajo este supuesto, no se buscó medir, comprobar ni predecir conductas, sino comprender los significados que los normalistas elaboraron sobre su propio quehacer.

En los últimos años, la investigación educativa ha reafirmado la pertinencia de los enfoques cualitativos para comprender fenómenos complejos vinculados con la formación docente. Creswell y Poth

(2018) destacan que los estudios cualitativos permiten explorar significados y experiencias en profundidad, lo que resulta esencial cuando se analizan procesos interpretativos como la construcción de saberes profesionales. De manera complementaria, Fink (2018) subraya que la hermenéutica ofrece un marco idóneo para interpretar discursos y prácticas, al privilegiar la comprensión situada y el diálogo entre teoría y experiencia.

Respecto a la validez y rigor, Nowell *et al.*, (2017) proponen estrategias como la triangulación para garantizar credibilidad en estudios cualitativos, mientras que Levitt (2021) enfatiza la importancia de la transparencia metodológica y la reflexividad del investigador como criterios de calidad. Estas recomendaciones coinciden con la necesidad de explicar los procedimientos de codificación y análisis interpretativo, asegurando coherencia entre los datos y el marco teórico. Por otro lado, investigaciones recientes han resaltado el papel de las técnicas narrativas y reflexivas en la formación docente. Clandinin y Connelly (2019) sostienen que los relatos de experiencia constituyen una fuente privilegiada para comprender la identidad profesional en construcción, lo que justifica el uso de diarios reflexivos y entrevistas en estudios hermenéuticos. Asimismo, Saldaña (2021) propone la codificación abierta y el análisis temático como procedimientos adecuados para captar patrones de sentido en datos cualitativos, favoreciendo la interpretación profunda de las prácticas profesionales.

La investigación se realizó en una Escuela Normal Pública del Estado de México, en el marco del periodo de prácticas profesionales en educación básica. Los sujetos de estudio fueron estudiantes normalistas inscritos en el quinto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, por lo que se trabajó con un muestreo intencional y teórico, propio de la investigación cualitativa, en el que los participantes fueron elegidos no en función de representatividad estadística, sino por su experiencia directa con el objeto de estudio, es decir, por estar en fase de práctica docente frente a grupo, cuya experiencia fue relevante para la interpretación del fenómeno. Esto permitió acceder a narrativas profundas de enseñanza, la toma de decisiones didácticas y la construcción de significados profesionales en el aula de educación básica.

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

La construcción de las categorías analíticas siguió un proceso inductivo interpretativo propio del paradigma cualitativo, primero, se realizó una lectura de precomprensión de los registros elaborados por los participantes. Posteriormente, se aplicó una codificación abierta, en la que se identificaron patrones de sentido vinculados a experiencias docentes, decisiones didácticas, relaciones con los estudiantes y reflexiones sobre la identidad profesional. Finalmente, con base en el diálogo constante entre los datos y la teoría de los saberes docentes de Mercado (2002) y Tardif (2004), emergieron cuatro categorías analíticas: saber experiencial, saber didáctico-reflexivo, saber relacional y saber identitario. Estas categorías no fueron definidas a priori, sino construidas desde la interpretación de los discursos, en coherencia con el principio hermenéutico de fusión de horizonte entre teoría y experiencia (Gadamer, 2005).

El enfoque hermenéutico se sustentó en la interpretación de narrativas experienciales, privilegiando la comprensión subjetiva y situada del trabajo docente. Se emplearon las siguientes técnicas de recolección de información: entrevista semiestructurada, con el propósito de profundizar en los significados que los estudiantes atribuyen a su práctica. Diarios reflexivos, elaborados por los sujetos de estudio durante su intervención didáctica en las instituciones de educación básica, para recuperar interpretaciones espontáneas sobre sus acciones pedagógicas. Observación, con notas de campo, registradas durante el acompañamiento a los estudiantes en escenarios escolares reales.

La pertinencia de este conjunto de técnicas radica en su potencialidad para acceder al pensamiento práctico y reflexivo del docente en formación, y para documentar la mediación entre experiencia vivida, decisiones didácticas y sentidos construidos en el ejercicio profesional. La investigación incorporó un proceso de triangulación de datos, teorías y técnicas, con el fin de fortalecer la validez interpretativa. La triangulación de datos se realizó mediante el análisis comparativo entre entrevistas, diarios reflexivos y observaciones. La triangulación teórica consistió en contrastar las unidades de significado con los planteamientos de Mercado (2002) y Tardif (2004), Zeichner (1993) y Marcelo (2009) sobre formación profesional. Finalmente, la triangulación metodológica se sustentó en la complemen-

tariedad entre las distintas técnicas de recolección, que permitieron captar toda la acción docente como la reflexión sobre dicha acción. Este proceso de validación favoreció la rigurosidad interpretativa y la coherencia entre teoría, datos y conclusiones.

Resultados

Los resultados se interpretan bajo un marco hermenéutico, en el que la comprensión se construyó a partir de la fusión de horizontes entre la experiencia de los estudiantes y los marcos conceptuales que explican los saberes docentes (Gadamer, 2005; Mercado, 2002; Tardif, 2004). El análisis de los datos se realizó mediante una codificación abierta que permitió identificar unidades de sentido provenientes de los diarios reflexivos, entrevistas semiestructuras y notas de observación. Posteriormente, estas unidades se agruparon por recurrencia semántica y contraste con la teoría, lo cual dio lugar a cuatro categorías: saber experiencial, saber didáctico-reflexivo, saber relacional y saber identitario. Cada categoría constituye un resultado emergente que responde directamente al objetivo de interpretar los saberes docentes que se construyen durante la práctica profesional en educación básica.

Saber experiencial: decisiones situadas ante la realidad escolar

Los sujetos de estudio evidenciaron que su desempeño en la práctica profesional estuvo mediado por decisiones no previstas en la planeación didáctica inicial. La observación permitió documentar que dichas decisiones estaban orientadas a resolver contingencias como la atención a la disciplina, la gestión del tiempo y la respuesta a preguntas inesperadas de los estudiantes. Este saber se manifestó de forma empírica, producido por la acción y no por anticipación teórica; se observó cuando los docentes en formación ajustaban dinámicas, modificaban materiales, reorganizaban equipos o replanteaban consignas en función de las reacciones del grupo.

En los diarios reflexivos, los estudiantes afirmaron sentir que la planificación “no alcanzaba”, lo cual expresó la necesidad de tomar decisiones emergentes. Estas respuestas fueron interpretadas bajo el supuesto hermenéutico de que el saber se genera en la experiencia

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

situada, como señala Mercado (2002). Así, el saber experiencial no fue aprendido como técnica, sino construido en el contacto directo con el aula. En este sentido, Hammermess *et al.*, (2023) sostiene que la toma de decisiones en tiempo real es un indicador clave de aprendizaje profesional, pues permite articular la teoría y la práctica en escenarios auténticos.

En este sentido, se recupera la narrativa de un estudiante que evidencia que la planificación plasmada *no alcanzaba*, escribiendo lo siguiente:

Narrativa de estudiante Z: "El desfase curricular y el tiempo para lograr los procesos de desarrollo de aprendizaje es insuficiente y tengo que hacer modificaciones y prácticamente alargar la organización que llevo, no logro cubrir las estrategias planeadas, en el tiempo destinado para ello, esto es complicado, a veces siento que improviso por los ajustes que debo realizar".

Narrativa de estudiante W: "Dentro de los obstáculos para desarrollar mi práctica se encuentra la contextualización de los contenidos, además el tiempo que se utiliza no permite que yo desarrolle mi práctica como la tengo organizada"

Saber didáctico-reflexivo: interpretación crítica de la acción docente

El análisis hermenéutico permitió identificar procesos de reflexión que surgieron como consecuencia de la práctica. Las entrevistas semiestructuradas mostraron que, después de cada clase, los estudiantes reinterpretaron sus decisiones didácticas, reconociendo errores, limitaciones u oportunidades de mejora. En sus bitácoras, expresaron la necesidad de "pensar por qué funcionó" o por qué el grupo no entendió tal concepto", lo que permitió evidenciar que la reflexión no se restringió a un acto descriptivo, sino a la búsqueda de explicaciones sobre la eficacia de su intervención.

Este proceso interpretativo coincide con la noción de reflexividad profesional señalada por Marcelo (2009), entendida como la capacidad de analizar la acción docente para transformarla. Loughran (2020) enfatiza que la reflexión crítica es un componente esencial

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

para la autonomía profesional, ya que convierte la experiencia en conocimiento pedagógico. La observación permitió documentar momentos donde los docentes en formación replantearon formas de explicar contenidos, seleccionaron distintos recursos o modificaron ejemplos, lo que sustenta la idea de que la práctica reflexiva es un eje de profesionalización.

Saber relacional: vínculo afectivo-cognitivo como condición pedagógica

En esta categoría, los estudiantes normalistas evidenciaron que el vínculo con los alumnos fue determinante en la construcción del saber docente. En entrevistas y diarios reflexivos, los normalistas señalaron que el interés, la atención y la colaboración de los estudiantes se vinculaba con el trato recibido, el tono de voz, la cercanía emocional y la forma de responder a dudas. La observación mostró que la gestión del aula no dependía únicamente de estrategias disciplinarias, sino de la capacidad del futuro docente para generar confianza y clima de respeto.

Desde la perspectiva hermenéutica, esta interpretación coincidió con los planteamientos de Tardif (2004) sobre el carácter social del saber docente, donde la relación interpersonal constituye una dimensión esencial del trabajo docente, Flores y Swennen (2020), confirma que la identidad profesional y la eficacia docente se configuran en interacción con los vínculos afectivos y contextos colaborativos, lo que convierte el saber relacional en un componente estratégico para la enseñanza.

Narrativa de estudiante R: "Es importante tener presente que la aplicación de problemas, deben estar acordes a la edad del niño, además de tomar en cuenta el contexto en el que se encuentran mis alumnos, y más aún establecer buenas relaciones de convivencia y respeto mutuo"

Narrativa de estudiante S: "Resulta necesario conocer los propósitos de las asignaturas, así como comprender algunos ejes articuladores para establecer la interdisciplinariedad correspondiente y poder lograr que mis alumnos se desenvuelvan con agrado y compartan con sus compañeros los trabajos que se solicitan"

Saber identitario: reconocimiento del “ser maestro” en la práctica

Finalmente, emergió un saber vinculado a la identidad profesional, los docentes en formación comenzaron a reconocer la responsabilidad ética y social de su actuación, expresando, en entrevistas, que se “sintieron maestros por primera vez”. En las bitácoras se encontraron expresiones relacionadas con el compromiso hacia la comunidad escolar, la preocupación por el aprendizaje de los alumnos y la consciencia de que sus decisiones tenían efecto en otros.

Este resultado fue interpretado como un proceso en el que la experiencia adquirió sentido personal y profesional. Los planteamientos de Mercado (2002) afirman que el saber docente no sólo se aprende, sino que se incorpora como identidad y posición en el mundo educativo. Del mismo modo, Darling-Hammond y Hylar (2020) refuerzan esta idea al señalar que la identidad docente se construye en la práctica mediante experiencias auténticas y reflexión crítica, lo que demanda programas formativos que integren ambos componentes.

Las cuatro categorías emergentes evidenciaron que la construcción de saberes docentes no respondió a un modelo de formación transmisivo, sino a una experiencia interpretativa y situada, a partir del marco hermenéutico y de los planteamientos contemporáneos sobre formación docente se concluyó que:

- El saber docente se produce en la acción, mediante decisiones situadas (experiencial).
- Se transforma a través de la reflexión crítica (didáctico-reflexivo).
- Se sostiene en la relación interpersonal con los estudiantes (relacional).
- Constituye identidad profesional (identitario).

Estos resultados reivindican la práctica como espacio de producción de conocimiento pedagógico y no solo como requisito administrativo (Hemmerness *et al.*, 2023; Loughran, 2020). La evidencia confirma que la formación inicial docente requiere consolidar espacios sistemáticos de análisis crítico de la práctica profesional,

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

integrando reflexión, colaboración y mediación tecnológica para responder a los desafíos contemporáneos (Ver tabla 1).

Tabla 1. Saberes docentes emergentes en la práctica profesional

Categoría	Descripción	Indicadores observados
Saber experiencial	Conocimiento construido en la acción situada, mediante decisiones emergentes ante contingencias	Ajustes en planeación, reorganización de actividades, gestión del tiempo.
Saber didáctico-reflexivo	Interpretación crítica de la práctica para comprender aciertos y errores en la enseñanza.	Replanteamiento de estrategias, análisis de resultados, búsqueda de explicaciones.
Saber relacional	Vínculo afectivo-cognitivo que favorece la interacción pedagógica y el clima de aula.	Generación de confianza, tono empático, manejo de emociones en clase.
Saber identitario	Reconocimiento del “ser maestro” como dimensión ética y social de la práctica docente.	Expresiones de compromiso, responsabilidad hacia el aprendizaje, sentido de pertenencia profesional.

Elaboración propia.

Discusión

Los resultados de esta investigación confirman que la construcción de saberes docentes durante la práctica profesional no responde a la lógica transmisiva tradicional, sino a un proceso interpretativo, situado y socialmente construido. La emergencia de las categorías identificadas permite contrastar que el estudiante normalista no reproduce mecánicamente la teoría adquirida en la institución formadora de docentes; por el contrario, articula, tensiona y transforma ese conocimiento frente a problemas concretos del aula. Esta perspectiva destaca lo planteado por Mercado (2002), al señalar que los saberes docentes se producen en el espacio escolar mediante la interacción con condiciones institucionales y actores educativos, y no en la repetición de contenidos pedagógicos.

Mora Rojas, V. (2026). "Saberes docentes emergentes en la formación inicial: una interpretación hermenéutica de prácticas reflexivas de estudiantes normalistas" en J. Conzuelo Nava, C. R. Peimbert Angulo, C. Castaño Enriquez (Ed) *Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC*. Editorial Afrouniversidad Politécnica Intercultural.

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

La formación docente efectiva se sustenta en experiencia auténticas y reflexión crítica, Hammerness, Darling-Hammond y Bransford (2023) afirman que los programas más exitosos son aquellos que integran teoría y práctica mediante análisis colaborativo y retroalimentación situada, lo que coincide con la necesidad de superar modelos transmisivos. Asimismo, Darling-Hammond y Hyler (2020) sostienen que la práctica reflexiva debe ser sistemática y acompañada de mediaciones pedagógicas que permitan transformar la experiencia en conocimiento profesional.

En el caso del saber experiencial, los resultados sostienen que las decisiones docentes relevantes se construyen en situaciones reales de enseñanza, en donde el conocimiento disciplinar por sí solo resulta insuficiente para la práctica profesional (Darling-Hammond, 2019). La evidencia empírica mostró que los estudiantes tuvieron que resolver imprevistos didácticos y de gestión escolar, lo cual confirma que el saber de la experiencia es constitutivo del oficio, como afirma Tardif (2004), pero además reveló que la formación carece de espacios formales que permiten anticipar esas contingencias.

La emergencia del saber didáctico-reflexivo aporta otra dimensión relevante, los estudiantes normalistas no solo actuaron, sino que reinterpretaron críticamente su acción docente al analizar aciertos, dificultades y efectos de su intervención. Esta práctica reflexiva coincide con Zeichner (1993), quien sostiene que la profesionalización docente implica desarrollar la capacidad de cuestionar la propia toma de decisiones y sus consecuencias éticas y pedagógicas. Sin embargo, los resultados de este estudio sugieren que la reflexión únicamente se fortalece cuando se vincula a experiencias auténticas; es decir, no basta con cursos para "analizar la práctica", sino que la reflexión significativa emerge posterior a una vivencia real, lo cual constituye un hallazgo que invita a replantear el diseño curricular en las escuelas normales. Loughran (2020) enfatiza que la reflexión debe orientarse hacia la indagación crítica que permita comprender las razones detrás de las decisiones pedagógicas, lo que refuerza la pertinencia del enfoque hermenéutico adoptado en esta investigación.

Respecto del saber relacional, el estudio confirma que la enseñanza eficaz y el clima de aula evidenciaron la relación afectivo-cognitiva como una condición para la construcción del conocimiento

escolar (Marcelo, 2009; Solano, 2008). Sin embargo, esta investigación aporta un matiz particular en el que los estudiantes normalistas reconocieron el vínculo afectivo no como una cualidad deseable, sino como un recurso pedagógico que incide directamente en la comprensión de los contenidos. Este resultado invita a reconsiderar la relación maestro-alumno no como un componente débil de la formación, sino como un saber profesional que requiere ser atendido con mayor sistematicidad teórica y metodológica. La construcción de vínculos afectivos y la comprensión del contexto social son condiciones esenciales para el aprendizaje docente (Hammerness *et al.*, 2023).

Por último, el saber identitario, entendido como la incorporación del “ser maestro” en los estudiantes normalistas, mostró que la práctica profesional no sólo produce conocimientos, sino que también configura la dimensión ética y social de la docencia. La experiencia de “sentirse maestro” se vinculó con el reconocimiento de responsabilidades que trascienden la enseñanza de contenidos, lo que respalda planteamientos como los de Marcelo (2009), quien entiende la identidad docente como proceso en construcción permanente. Este resultado abre nuevas líneas de investigación, entre ellas, el análisis de los factores institucionales, comunitarios y emocionales que participan en la configuración identitaria del profesorado en formación. En este sentido, Marcelo y Vaillant (2022) destacan que la identidad profesional se fortalece cuando los futuros maestros asumen responsabilidades éticas y sociales en escenarios auténticos, lo que coincide con los resultados de la investigación.

En síntesis, los hallazgos presentados refuerzan la necesidad de generar esquemas de formación que integren experiencias auténticas, análisis hermenéutico de la práctica y mediaciones didácticas situadas. Lo relevante del estudio radica en demostrar que los saberes docentes no sólo se manifiestan en el dominio de contenidos o técnicas, sino que emergen como proceso interpretativo donde se articulan experiencia, reflexión, relación con el otro e identidad profesional. Este enfoque invita a revisar críticamente las propuestas formativas normativas, como las derivadas de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), para incorporar espacios de reflexión sobre la acción que permitan comprender la docencia como práctica ética, reflexiva y contextualizada.

Conclusiones

El estudio permitió interpretar la construcción de saberes docentes en estudiantes normalistas que realizaron prácticas profesionales en educación básica, dentro de un enfoque hermenéutico sustentado en la experiencia situada, la reflexión de la acción y la interacción social como fuente de conocimiento profesional. Los resultados confirmaron el supuesto central de la investigación, donde los saberes docentes no se transfieren ni se memorizan, sino que emergen en la experiencia contextualizada de la práctica y se consolidan mediante procesos de reflexión crítica e interacción con otros sujetos escolares.

Los hallazgos evidenciaron los saberes que configuran la formación profesional del docente en su etapa inicial. El saber experiencial mostró que la acción en el aula demanda decisiones emergentes no previstas en la organización de la enseñanza, lo que confirma que la docencia no se reduce a aplicar metodologías previamente aprendidas. El saber didáctico-reflexivo develó que la capacidad de analizar la propia intervención constituye un eje fundamental de la profesionalización, puesto que convierte la experiencia en fuente de mejora continua. El saber relacional subrayó que los vínculos afectivo-cognitivos no son atributos secundarios, sino factores que condicionan el aprendizaje escolar y regulan la dinámica pedagógica. Finalmente, el saber identitario manifestó que la práctica no sólo produce conocimiento teórico, sino también la comprensión ética y social del ser maestro.

Entre las principales contribuciones de la investigación destaca la identificación de la práctica docente como un proceso interpretativo que transforma a quien enseña, mediante la integración de vivencias escolares, reflexión pedagógica y construcción identitaria. Esta perspectiva cuestionó esquemas formativos predominantemente teóricos y surge la necesidad de fortalecer espacios curriculares que propicien la reflexión sistemática de la experiencia escolar, al reconocer a la práctica como eje articulador de la formación.

Sin embargo, el estudio presentó limitaciones que deben ser consideradas, la investigación se realizó con estudiantes de una sola escuela normal, con la posibilidad de replicar en otras instituciones formadoras de docentes, no con la finalidad de generalizar sino de

posicionar la construcción de saberes docentes a partir de la práctica reflexiva. Además, la información interpretada derivó de experiencias específicas en educación secundaria, quedando pendiente explorar si las mismas categorías emergen en prácticas docentes en otros niveles educativos. Tampoco se profundizó en el papel del acompañamiento docente y la tutoría del profesor de cada grupo de educación secundaria, aspectos que podrían influir significativamente en la construcción de saberes.

En síntesis, el estudio abre nuevas oportunidades de investigación, especialmente en torno al análisis del acompañamiento tutorial, la formación identitaria en contextos de alta vulnerabilidad y los saberes que emergen en modalidades híbridas o digitales de enseñanza. A nivel formativo, los hallazgos invitan a replantear los modelos curriculares de las escuelas normales, reconociendo la práctica docente como un escenario de producción de conocimiento profesional y no sólo como un espacio de aplicación técnica, con lo cual se fortalece la formación de docentes críticos, reflexivos, éticos y capaces de interpretar su realidad escolar de manera contextualizada y situada.

Referencias

- Barcenas Deanda, R. & García Rodríguez, L. (2019). Aproximaciones a la experiencia de la verdad en la hermenéutica gadameriana. *Sincronía. Revista Internacional de Filosofía*, 29(2), 45-62. <https://doi.org/10.35494/arfv1i4.114>
- Brousseau, G. (1997). *Theory of didactical situations in mathematics*. Kluwer Academic Publishers.
- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (2019). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Routledge.
- Creswell, J.W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

- Darling-Hammond, L. (2019). Teacher learning and profesional development. *Educational Researcher*, 48(4), 258-267.
- Darling-Hammond, L., & Hylér, M. E. (2020). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage Publications.
- Flores, M. A., & Swennen, A. (2020). The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 453-456.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1824253>
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y método* (10ª. Ed.). Ediciones Sígueme.
- Guerrero Castorena, J. T. (2020). Hacia una hermenéutica del sí a partir de Gadamer. *Humanitas Digital*, (45), 24-41. <https://humanitas.unl.mx/index-php/ah/article/view/251>
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2023). How teachers learn and develop. In *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358-389). Jossey-Bass.
- Levitt, H. M. (2021). Qualitative generalization, not quantitative generalization. *Qualitative Psychology*, 8(1), 95-103. <https://doi.org/10.1037/qup0000178>
- Loughran, J. (2020). *Pedagogy and practice: Understanding teaching and learning*. Springer.
- Marcelo, C. (2009). Desarrollo profesional docente: pasado y futuro. *Revista de Educación*, 350, 31-61.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2022). *Desarrollo profesional docente en tiempos de cambio*. Narcea.
- Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Murrieta Ortega, R. (2025). *Formación docente y competencias profesionales en educación inicial: un estudio con egresados*. RIDE. Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo, 15(30) e 890. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2435>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1043986216676543>

Horizontes de la formación docente: Investigación, innovación y compromiso social desde las LGAC

- [org/10.1177/1609406917733847](https://doi.org/10.1177/1609406917733847)
- OCDE. (2022). *Resultados PISA 2022*. <https://www.oecd.org/pisa>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Nueva Escuela Mexicana*. SEP.
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós Temas de Educación.
- Solano, J. (2008). Clima de aula y aprendizaje escolar, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(1), 45-60.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Trust, T., & Whalen, J. (2021). K-12 teachers' experiences and challenges with using technology for emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(4), 471-493. <https://doi.org/10.1177/0047239520961874>
- Zeichner, K. (1993). Tradiciones de práctica en la formación docente. *Journal of Teacher Education*, 44(2).
- Zeichner, K. M., & Liston, D. (1996). Raíces históricas de la enseñanza reflexiva. En M. d. (comp), *Teorías y Saberes que fundamentan la educación Básica* (pp. 173-181). SEV/UPV/MEB.