Capítulo 12

Una mirada sociocultural de las tecnologías digitales en la formación docente: un desafío pospandémico

Lourdes Georgina Jiménez Vidiella

<https://doi.org/10.61728/AE24180108>

Introducción

Después de haber atravesado una coyuntura que implicó ajustes inéditos en las visiones sobre salud y riesgo a nivel global y luego de dos años de acciones para el manejo y contención de la pandemia por COVID-19, esta parece estar reduciendo gradualmente su impacto en los ritmos escolares. Se discuten ahora los balances y proyecciones sobre un mundo en “pospandemia”, a fin de conocer la manera en que las condiciones impuestas por la emergencia sanitaria han llevado a múltiples crisis en las pautas para organizar y cuidar la vida. En el caso de la educación, particularmente en el caso mexicano, aún están en análisis los desafíos y aprendizajes generados por el traslado de las actividades escolares desde la presencialidad a la virtualidad, que se suman a los escenarios de reforma, ruptura y cambio que en las tres décadas previas han experimentado las y los sujetos que animan lo educativo.

Así, al ocuparnos de las Escuelas Normales, debemos referirnos, desde luego, a este periodo (iniciado en marzo de 2020 y concluido oficialmente en agosto de 2021) que trastocó la vida de las comunidades académicas y los proyectos institucionales, exigiendo la adaptación a modos de trabajo que, si bien no eran del todo inexplorados, resultaron complejos de afrontar. Pero también es necesario referir aquellas condiciones previas que han sido el trasfondo de la emergencia, estableciendo algunas historizaciones y contextualizaciones necesarias.

Por una parte, mediante los canales ya conformados en la mayoría de estas escuelas como las academias, comités y órganos administrativos, la comunidad normalista atravesó por procesos de reorganización para dar continuidad a los planes y programas de licenciatura y posgrado, es decir, para mantener el vínculo con los estudiantes. Y, con ello, tratar de mantener alguna constancia en el trabajo, mediante adaptaciones a lo que en general se denominó como “educación a distancia”, aunque se habla también, dadas las limitaciones de equipamiento y directrices institucionales, de “enseñanza remota de emergencia” (Escudero, 2021).

Las tecnologías digitales permitieron también generar adaptaciones para sacar adelante procesos fundamentales para estas instituciones como son el servicio social, la titulación, la investigación a través de Cuerpos Académicos y los procesos de evaluación, de gestión y de enlace con las

autoridades educativas estatales y federales.

La centralidad de las tecnologías digitales en estos tránsitos no estuvo exenta de avatares que dieron cuenta de la manera en que se han construido históricamente las Escuelas Normales, las lógicas con las que operan y los desafíos que han venido enfrentando ante las reformas en los niveles básicos y sus propias reformas curriculares, las exigencias de la evaluación de desempeño y de ingreso al servicio, el descrédito social y su relegación en la política educativa, sin dejar de pensar también en las transformaciones en las subjetividades juveniles. Las experiencias en torno a esos avatares, que han comenzado a documentarse mediante la recuperación de la voz de las propias comunidades (Romo et al., 2021; Velázquez y Leyva-Venegas, 2021), constituyen un problema central para la Investigación Educativa.

Sin duda, es relevante conocer la manera en que docentes y estudiantes normalistas lidiaron para afrontar la falta de recursos, los problemas para planear y desarrollar las clases, las tensiones para mantener la cooperación y atención en los grupos o las asimetrías en las habilidades para trabajar en línea; sin embargo, más allá de valoraciones sobre el desempeño de las normales durante la suspensión de actividades presenciales, es importante también comprender los desplazamientos ocurridos, la manera en que se trastocaron las relaciones y las nuevas prácticas que desplegaron los sujetos, así como la manera en que todo ello se inserta en su experiencia, entendida esta como “aquello que hay bajo lo vivido, de tal manera que ha ido labrando una forma de ser y estar ante las situaciones, una consciencia de lo significativo de aquello vivido” (Contreras, 2013).

Lo anterior, requiere posturas interdisciplinarias y una sensibilidad sociocultural que permitan renovar la mirada sobre problemas clásicos y comprender los problemas inéditos. La complejidad del escenario descrito genera múltiples preguntas sobre el sentido de las tecnologías digitales dentro de la Formación Inicial Docente: en primer término, ¿Cómo dar cuenta de dicho sentido en un presente marcado por las discontinuidades relativas a la pandemia? Y luego, ¿Cómo construir caminos para entender la manera en que se han reconfigurado las relaciones en estas comunidades al atravesar lo virtual? Ambas preguntas se relacionan con la necesidad de situar la pandemia y pospandemia en el marco más amplio de la reconfigu-

ración educativa, entendiendo la “reconfiguración” como una sensibilidad analítica para la formulación objetos de conocimiento sobre subjetividades y prácticas en lo educativo.³ Así, este trabajo explora el problema de replantear la presencia de las tecnologías digitales dentro de las Escuelas Normales.

Las tecnologías en la formación normalista: algunas aproximaciones

Tecnologías digitales y los enfoques socioculturales

Las nociones sobre el aprendizaje con las tecnologías digitales en las escuelas están ligadas a una visión instrumental, bajo la cual se considera que las y los estudiantes deben alcanzar una serie de competencias, mientras que sus experiencias cotidianas con las tecnologías digitales permanecen marginadas de las instituciones de educación formal.

Los enfoques de competencias han recorrido el mundo, naturalizando un discurso centrado en la eficiencia y en el saber hacer, es decir, en los problemas que es capaz de resolver un egresado de cierto nivel educativo o de cierta carrera. En ese marco, desde los gobiernos federales y estatales se generaron acciones para introducir competencias sobre tecnologías digitales en la práctica educativa, cuyas orientaciones han mantenido un sesgo gerencialista, focalizado a las nuevas formas que adopta la economía y las necesidades del mercado laboral.

Pero, sin calificar los enfoques o detenernos a detallarlos, cabe mencionar que las reformas curriculares basadas en el enfoque de competencias han sido acompañadas de una tendencia hacia la evaluación estandarizante, de manera que el papel de las tecnologías digitales en la formación

3 Esta propuesta se ha construido a partir de algunas derivas teóricas de Tesis de Maestría “Las prácticas de literacidad digital de los jóvenes en formación inicial docente”. Si bien esa investigación se concluyó en 2016, la actual aproximación se realiza con base en las miradas construidas colectivamente en el marco del Cuerpo Académico “Prácticas y subjetividad docente en contextos de reconfiguración educativa” a lo largo de los años recientes. En particular en el marco del seminario permanente “La reconfiguración en la investigación educativa. Inscripciones y referentes para su construcción”.

margina los modos de hacer, los contextos y los aportes de las y los sujetos y queda subsumido en una tendencia que ya ha sido señalada por autores como Mejía (2003) y Díaz Barriga (2021), en la cual se entiende la formación de los docentes como una acción eminentemente técnica o tecnológica, tendencia que no fue remediada con la ampliación de los años de escolarización en el normalismo a partir de 1984, sino que, como señala Díaz Barriga, “la universitarización de los estudios de formación inicial de docentes rompió radicalmente con el proyecto de formación docente existente en el país, con efectos que sencillamente no se han estudiado” (Díaz Barriga, 2021, p. 543).

Es decir, una primera aproximación para entender el camino que han seguido las tecnologías digitales en la Formación Inicial Docente, entendida como el tránsito formativo que se realiza en las Escuelas Normales e instituciones formadoras de profesores, tiene que ver con un proyecto formativo al que se le fue desmontando el núcleo histórico, político y pedagógico, a efecto de acercarlo más a un entrenamiento práctico, centrado en la instrumentalización de la tarea docente.

En este tenor, las tecnologías digitales se han encasillado en la doble finalidad de adquirir destrezas para la enseñanza y de autoformarse, sirviendo como herramienta, repositorio y medio de trabajo, para crear “entornos de aprendizaje”.

Sin embargo, se han desarrollado reflexiones para mirar a las tecnologías en la educación desde los enfoques socioculturales, donde lo interesante es buscar los entrecruces entre la construcción de subjetividades y la tarea educativa como una práctica para favorecer que las personas se apropien de las tecnologías y al usarlas se expresen, reivindiquen sus causas, interactúen con otras personas y se hagan de información útil para tomar decisiones.

Las tecnologías digitales en los planes 2012 y 2018

Podemos encontrar en las disposiciones curriculares de 2012 y 2018 (presentes durante los meses de cese de actividades presenciales durante la pandemia) la incorporación del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como competencia genérica, aunque en el segundo se

ha optado por la “transversalización”, sin destinarse espacios curriculares específicos. Dicha competencia, si bien se enuncia de manera parecida en ambos, tiene distintas aproximaciones cuando se articula con las competencias profesionales, como puede apreciarse en la Tabla 1.

En el Plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, esta competencia se traduce en dos materias que forman parte del Trayecto formativo Lengua adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación: “Las TIC en la educación” y “La tecnología informática aplicada a los centros escolares” (SEP, 2012). En cambio, en el Plan 2018 las tecnologías se conciben por separado del inglés (que cuenta con seis cursos), asumiéndose que cada “trayecto formativo” se desarrollará con el uso transversal de las tecnologías. Así, de tener un peso relevante en el Plan 2012, las tecnologías digitales pasan a ocupar una posición “complementaria” en el de 2018 (SEP-DGESUM, 2018).

De esta manera, prevalece una perspectiva orientada a priorizar la eficacia del proceso; es decir, una manera de enseñar con nuevos auxiliares, que no necesariamente redundan en una nueva manera de enseñar.

Tabla 1

Las tecnologías digitales en las disposiciones curriculares de la Licenciatura en Educación Primaria en las Escuelas Normales.

Competencia Genérica 2012	Competencia Profesional Correspondiente
<p>Emplea las tecnologías de la información y la comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplica sus habilidades digitales en diversos contextos - Usa de manera crítica y segura las tecnologías de información y comunicación. - Participa en comunidades de trabajo y redes de colaboración a través del uso de la tecnología. 	<p>Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplica estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos. - Promueve el uso de la tecnología entre sus alumnos para que aprendan por sí mismos. - Emplea la tecnología para generar comunidades de aprendizaje. - Usa los recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje.

Competencia Genérica 2018	Competencia Profesional Correspondiente
<p>Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.</p>	<p>Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio. [...]</p> <p>Construye escenarios y experiencias de aprendizaje utilizando diversos recursos metodológicos y tecnológicos para favorecer la educación inclusiva.</p> <p>Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.</p> <p>Emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado respecto a los diversos campos de conocimiento que intervienen en su trabajo docente. [...]</p>

Fuente: Elaboración propia con base en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria DOF (2012) y Planes de Estudio 2018. Licenciatura en Educación Primaria, SEP-DGESUM (2018).

Para el caso de programas de estudio en las Escuelas Normales que no tuvieron proceso de reforma en 2012, las previsiones a este respecto fueron más limitadas, de manera que el uso de tecnologías digitales se fue introduciendo de acuerdo con los criterios de los directivos y las posibilidades institucionales para el equipamiento y la organización de su uso, existiendo una diversidad de cursos y talleres dirigidos principalmente a

los estudiantes.

El preámbulo de la pandemia: “contrarreforma” e intentos de articulación

Una acción previa a la pandemia, que tuvo efectos en las Escuelas Normales, fue cambiar los efectos “punitivos” de la evaluación, en una reforma que dio algunos pasos para desmontar ciertos aspectos de la Reforma de 2013. Por un lado, la Reforma de 2013 se leía como el resultado de una fuerte presión internacional e interna por mejorar la formación de los docentes mediante la regulación de su ingreso y permanencia a través de una infraestructura evaluadora creada ex profeso (y abriendo la posibilidad de que otras profesiones concursaran para el ingreso docente) y generó, un tanto tarde en relación otros aspectos de la reforma, la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales (EFTEN, 2017).

Aunado a ello (y desmontando la anterior), la Reforma de 2019 se acompañó de dos acciones que se quedaron a medio camino en su implementación debido a la emergencia sanitaria: en primer término, reconocer a las escuelas normales como las únicas responsables de la formación de maestras y maestros de educación básica (SEP, 2019); es decir, se estipuló, el requisito de contar con estudios de licenciatura en docencia o en pedagogía para poder incorporarse al magisterio, marcando el criterio preferente en la asignación de puestos para los egresados de normales (LGSCMM, 2019). En segundo término, se promulgó la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (SEP, 2019), que representa la política de fortalecimiento de la Cuarta Transformación.

Se asientan en esta estrategia dos elementos interesantes, la visión de las Tecnologías de la Información y Comunicación, como elemento que han cambiado su énfasis (hacia Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento y, en una dimensión más amplia, Tecnologías del Empoderamiento y la Participación); asimismo se establece el Centro Virtual de Innovación Educativa (CEVIE) como plataforma educativa dedicada al desarrollo e implementación de cursos en línea dirigidos tanto a estudiantes como a docentes de normales. Cabe apuntar que este Centro, emitió algunas recomendaciones de trabajo en línea durante la pandemia y promovió una

serie de webinars, cursos y materiales sobre las aplicaciones tecnológicas en el aula.

Identificando algunas tensiones en el trabajo con tecnologías

En las acciones y orientaciones definidas desde las autoridades educativas federales subyace el supuesto de que las tecnologías digitales son una herramienta, pero no han implicado una reformulación en la propia idea de la formación. Por ello, es necesario identificar algunas tensiones.

Como se dijo antes, generalmente se deja de lado lo que las y los jóvenes normalistas hacen cotidianamente con las tecnologías digitales: las usan para interactuar, trabajando colectivamente para aprender, lograr objetivos comunes y construir sentidos sobre su formación, sin que ello esté mediado por la escuela (Jiménez, 2016). Despliegan, así, una variedad de actividades que aparecen como algo oculto o cuando menos opaco, para sus maestros y maestras.

Es necesario comprender que las tecnologías también llegaron a las escuelas traídas por las y los jóvenes que las portan. El fenómeno de “celularización” que ofrece a los estudiantes, desde edades tempranas, portar aparatos con conexión a Internet es el caso más notorio de ello, aunque pueda haber otros dispositivos, portables o no, incorporados a su vivencia cotidiana.

En el caso de las y los jóvenes en Formación Inicial Docente, el uso de las tecnologías también está cargado con las imágenes que han adquirido de las tecnologías digitales a lo largo de su vida escolarizada, que se conjugan con los sentidos que ellos mismos les otorgan dentro de su formación.

Esta circunstancia crea múltiples tensiones para las escuelas y los profesores. Destaco tres de ellas:

- La tensión que opone a las generaciones que nacieron sabiendo que las tecnologías digitales están instaladas en la sociedad y quienes están al margen de estas generaciones.
- La tensión de enseñar para algo que no conocemos (pues las tecnologías son cambiantes) y para un futuro incierto.
- La tensión entre lo que se enseña de manera formal, y lo que podemos

aprender mediante los contenidos de la red. Son, todavía, dos ámbitos ajenos, puesto que los educadores no conocen a ciencia cierta lo que los alumnos aprenden en la red y de qué manera. (Jiménez, 2016, pp. 30-31)

Las nociones de literacidades digitales y espacios de afinidad

Desde la perspectiva sociocultural, hay una reubicación de la mirada sobre cómo las comunidades realizan actividades con las tecnologías digitales, es decir, cobra mayor relevancia aquello que las y los sujetos hacen con ellas, no solo contemplando lo prescrito por las políticas curriculares y de capacitación docente, sino también la manera en que las y los sujetos incorporan sus experiencias previas, sus recorridos biográficos, sus formas de relacionamiento. Esta mirada busca atender lo subjetivo y singular de un fenómeno de amplias dimensiones sociales para comprenderlo mejor.

La focalización en las prácticas sociales, es decir, en los modos de hacer con las tecnologías, aportada por de los Nuevos Estudios de Literacidad, implica también el interés en indagar cómo se construyen relaciones entre la escuela y otros ámbitos de práctica. Es decir, si las escuelas son contextos de prácticas sociales con tecnologías digitales (Literacidades Digitales), otros espacios externos a las escuelas también lo son. En este sentido, se ha llamado la atención sobre la vinculación entre las prácticas de literacidad de los estudiantes dentro y fuera de las escuelas (Hull, 2001).

Junto a otras conceptualizaciones, que pueden contribuir a clarificar dicho vínculo, Gee (2004) ha propuesto la idea de Espacio de Afinidad, que esencialmente se refiere a la forma de organización de una colectividad que se plantea una meta en común y colabora para concretarla, mientras que las interacciones dirigidas a avanzar en esa meta modelan el espacio y le otorgan características singulares. Tales espacios pueden constituirse en línea, como un blog colectivo, una comunidad en torno a una página de Facebook, una red de trabajo colectivo o un grupo de aprendizaje que interactúa en varias plataformas y redes.

Asimismo, aunque Gee (2004) hace una crítica a la escuela y a las características de la misma que no permiten el mismo tipo de interacciones que los espacios virtuales (flexibles, participativas y horizontales), el autor

ofrece diferentes ejemplos de la manera en que los salones de clase o los cursos escolares pueden dar lugar a espacios de afinidad.

Un espacio de afinidad puede ser también una mixtura entre lo virtual y lo “real”. Describir un espacio de afinidad implica, según Gee (2004), conocer de *qué se trata* el espacio, de manera que se pueda conocer la manera en que está organizado el contenido, qué genera dicho contenido y cuáles son las vías para acceder a él. El contenido del espacio es modelado por los participantes y es utilizado para fines de aprendizaje, por ello, la manera en que están organizadas las interacciones de los participantes y la manera en que está organizado el contenido, se influyen mutuamente.

Es posible describir espacios de afinidad concretos que, de acuerdo con el tipo de interacciones y contenido que propician, pueden caracterizarse de un modo particular. Por ejemplo, Lombana-Bermudez (2021) relata un caso específico durante la pandemia, en el cual se dio el proceso de construcción de un espacio de afinidad en torno a un blog colectivo en una clase universitaria de Comunicación Social en Colombia, y explora las posibilidades de ese ejercicio para el aprendizaje y el desarrollo de “aulas híbridas”.

Este tipo de testimonios reflexionados sobre las nuevas modalidades experimentadas en los espacios educativos durante la pandemia, se suman a otras exploraciones realizadas en torno a la idea de Espacios de Afinidad, por citar algunos ejemplos, la de Luna (2021) sobre el nivel medio superior en México, la de Méndez (2021) sobre niñas, niños y sus madres en la vida cotidiana en un barrio de San Luis Potosí, y otros; así como las de Jiménez (2016) y Vaillant y Marcelo (2021) para el caso concreto de jóvenes en Formación Inicial Docente en México y Argentina, respectivamente.

Ello abre preguntas sobre cómo se dieron los procesos de trabajo en la gran cantidad de caminos posibles que se siguieron en las Escuelas Normales a través de la creatividad de los estudiantes normalistas y sus docentes, no solo para resolver el desarrollo de cursos concretos, sino para actividades integradoras que tuvieron como preocupación de fondo la formación y no solo los haceres instrumentales. Es decir, explorar el espacio de afinidad y, en general, las nociones relacionadas con las literacidades digitales (conocidas también como alfabetizaciones digitales) cambiando

el foco para entender, desde la visión de los participantes en esos modos de trabajo conjunto en el que recurrieron a las tecnologías digitales, lo que pueden hacer con esos espacios en el futuro.

Conclusiones

Cabe observar que las tecnologías digitales han estado presentes en el discurso educativo por ya cuatro décadas, durante las cuales se han implementado una serie de programas en la educación básica que, de distintas formas, tuvieron algún eco en las Escuelas Normales, sin que se haya proyectado por parte de las autoridades federales alguna política abarcadora que las contemple como instituciones centrales o implique una mirada integral de las tecnologías digitales en la formación y en las prácticas de los docentes que de ellas egresan.

Como puede recogerse en sus propios relatos (Romo et al., 2021), las experiencias y saberes en torno al trabajo no presencial, es decir, a esas maneras emergentes de enseñanza remota, en la que se develaron brechas, desigualdades y carencias, pero también un cúmulo de aportes que viene de los propios formadores y estudiantes, implican rumbos en la reconfiguración del sentido de las tecnologías digitales en la Formación Inicial Docente que, de una variedad de formas, se aleja del carácter puramente instrumental previsto en las reformas curriculares y en las políticas de fortalecimiento.

Ello nos habla de la urgencia de mirar los cambios en la educación, los cuales, desde el terreno de la subjetividad y las relaciones entre sujetos, ofrecen perspectivas más cercanas a la realidad que les circunda, pero, sobre todo, nos remiten a posibilidades alternativas para pensar cómo reubicar-nos frente a las tecnologías digitales.

Las personas que integran las comunidades normalistas son quienes hoy saben a detalle lo ocurrido, y son perfectamente capaces de relatarlo, sistematizarlo, testificarlo, mediante sus propias estrategias y leguajes. Si bien las destrezas procedimentales no están superadas, quedan abiertas las posibilidades de aprender unos de otros de formas no verticales y de negociar las tensiones, en espacios de naturaleza fluctuante y auto construida como pueden ser los espacios de afinidad.

¿Para qué puede servir una mirada sociocultural al sentido de las tecnologías digitales en la Formación Inicial Docente? Para que se formulen políticas en la materia y estrategias curriculares que surjan de los propios sujetos (de abajo hacia arriba), donde lo relevante no sean los niveles de manejo o la capacitación para usar programas y aplicaciones, sino saber si las y los futuros docentes se están preparando para conducir a las y los estudiantes en el uso significativo de las tecnologías digitales y formarlos como sujetos reflexivos, activos y críticos, quienes además de contar con habilidades para el uso de las tecnologías tengan la oportunidad de experimentar, crear y participar a través de ellas en todos los ámbitos de su vida.

Referencias

- Contreras, J. D. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(3), 125-136
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019). Decreto por el que se expide Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Presidencia de la República. México.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2012). Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Secretaría de Educación Pública.
- Díaz Barriga, Á. (2021). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 533-560.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Routledge.
- Hull, G. y Schultz, K. (2001) Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71(4), 575-611. https://comrhetethnography.wikispaces.com/file/view/Hull_EthnographyNLiteracy
- Lombana-Bermudez, A. (2021). El blog colectivo como portal de un espacio de afinidad: desarrollando el aula híbrida en una clase universitaria en Colombia. *Contratexto*, (036), 149-178.
- Luna, A. (2020). *Lectura de fanfiction y lectura literaria en educación media superior mexicana*. Aula de Encuentro, 22(1), pp. 141-162.
- Mejía, E. (2003). *Procesos cosificadores de la formación docente en el contexto de la posmodernidad* [Tesis de maestría]. Instituto Superior de Ciencias de la Educación, Toluca, Estado de México.
- Méndez, J. (2021). Procesos de enseñanza aprendizaje de la alfabetización con perspectiva sociocultural considerando las nuevas culturas escritas. *Educando para educar*, (41), 13-29.
- Romo et al. (2021.) *Narrativas pedagógicas sobre la educación a distancia en las Escuelas Normales en tiempos de pandemia*. Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *Reforma Curricular de la*

- Educación Normal: Situación actual y avances*. <http://www.ses.sep.gob.mx/work/sites/ses/resources/PDFContent/2708/09.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ENMEN.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) y Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM). (2018). *Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria*. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y claves para el cambio. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69.
- Velázquez-Trujillo, H. y Leyva-Venegas, M. (2021). Retos de los estudiantes durante el distanciamiento de la educación presencial de dos escuelas normales. *Revista Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 4(7), pp. 19-35.