



SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO
DEL ESTADO



UNIDAD UPN 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO
DEL ESTADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 241

“LA REFLEXIÓN EN EL PRÁCTICUM DURANTE EL TRAYECTO FORMATIVO
DEL ESTUDIANTE NORMALISTA”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA
EN DESARROLLO EDUCATIVO CON ÉNFASIS EN FORMACIÓN DE
PROFESORES

PRESENTA

PATRICIA NALLELI DE LA FUENTE RODRÍGUEZ

DIRECTORAS DE TESIS

DRA. ALMA MA. DEL AMPARO SALINAS QUINTANILLA
DRA. ÁNGELS DOMINGO ROGET

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

SEPTIEMBRE DE 2020

***Doctorado Regional en Desarrollo Educativo
con Énfasis en Formación de Profesores***

Estados que integran la Región:

Coahuila

Nuevo León

Tamaulipas

San Luis Potosí

Zacatecas

DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

San Luis Potosí, S.L.P. 9 de septiembre de 2020.

C. MTRA.

PATRICIA NALLELI DE LA FUENTE RODRÍGUEZ

PRESENTE. –

En mi calidad de Coordinador Regional del programa del Doctorado Capítulo Noreste, de la Universidad Pedagógica Nacional, y después de haber sido analizado el **TRABAJO DE TESIS** titulado: **“LA REFLEXIÓN EN EL PRACTICUM DURANTE EL TRAYECTO FORMATIVO DEL ESTUDIANTE NORMALISTA”**, encuentro que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del examen para la obtención de Grado, por lo que deberá entregar los 9 ejemplares y 4 Cd’s requeridos como parte de su expediente institucional.

ATENTAMENTE

“Educar para Transformar”

Vo. Bo.

DR. LUIS MANUEL AGUAYO RENDÓN
Coordinador Regional del Doctorado

DR. JOSÉ JAVIER MARTÍNEZ RAMOS
Director de UPN, Unidad 241

D/LMARD/JJMRT/RELD/2020, año de la cultura para la erradicación del trabajo infantil”.

Agradecimientos

Este trabajo fue realizado gracias al apoyo de muchas personas amadas.

En primer lugar, quiero agradecer a mi esposo Eduardo por su aliento y confianza que me impulsaron a seguir adelante, en todos los momentos en los que viajamos juntos a los coloquios.

A mis tres hijos Alondra, Almendra y Héctor, mis más grandes tesoros, que con su entusiasmo y motivación que me ayudaron siempre a seguir adelante, por su paciencia en mis ausencias y su cariño que me inspiraron día a día a dar lo mejor de mí.

A mi madre que me inculcó el valor de terminar las cosas que empiezo; y que sin lugar a dudas, ese también fue mi aliento.

A mi familia política, mi suegra y mi cuñada que han estado siempre extendiéndome una mano para apoyarme en todo momento.

A la Dra. Ángels Domingo Roget, por su profesionalismo que se traduce en entrega a la tarea de la investigación de la práctica reflexiva. Gracias por su apoyo, Doctora.

Un agradecimiento, muy; pero muy especial, a mi querida directora de tesis, la Dra. Alma Ma. del Amparo Salinas Quintanilla, que me enseñó el valor de hacer las cosas con el mayor esmero posible, construyendo con dedicación, rigor académico permanente y compromiso, cada uno de los párrafos de esta tesis; pero sobre todo, con mucho amor y paciencia para mi persona.

A los lectores dictaminadores, que con mirada crítica analizaron este trabajo investigativo.

Gracias por los aprendizajes.

Contenido

Introducción	1
Antecedentes del prácticum	1
<i>Observando la realidad</i>	5
<i>Reflexión en el prácticum, tarea necesaria en la formación del estudiante normalista</i>	10
Propósito de la investigación	17
Revisión de la Literatura	20
Formación docente	20
<i>Aproximación histórica de la educación en México</i>	21
<i>La educación en la actualidad</i>	31
<i>Plan de estudios 2012 para la formación de docentes en México</i>	36
Formación inicial	42
<i>¿Cómo se aprende a ser docente?</i>	44
<i>Dimensiones de la formación inicial</i>	47
<i>Orientaciones y enfoques centrados en el aprendizaje y competencias</i>	52
El prácticum	57
<i>Conceptualización y contextualización del prácticum</i>	58
<i>Trayecto formativo del prácticum</i>	63
<i>El prácticum en la formación del profesorado</i>	70
La reflexión en el prácticum	75
<i>Práctica docente reflexiva</i>	77
<i>El pensamiento práctico</i>	84
<i>El pensamiento crítico reflexivo</i>	88
<i>El proceso reflexivo en el estudiante normalista</i>	93
Marco Metodológico	98

Conclusiones	189
Referencias	195
Apéndices	214
Apéndice A: Guía 1 de auto reflexión (G1)	215
Apéndice B: Guía 2 de auto reflexión (G2)	220
Apéndice C: Video registro (VR, fragmento)	227
Apéndice D: Diario de campo	231
Apéndice E: Conceptualización de la categoría. Conocimientos presentes en el prácticum.	237
Apéndice F: Conceptualización de la categoría. Reflexión en y durante el prácticum.	238
Apéndice G: Conceptualización de la categoría. La reflexión como continuum.	239

Índice de figuras

Figura 1: <i>Ejes del prácticum</i>	64
Figura 2: <i>Fases del proceso investigativo</i>	105

Resumen

En esta investigación se exploraron e interpretaron los procesos de reflexión en el prácticum, desde la perspectiva teórica de la reflexión en la acción a través de tres fases, conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción y reflexión sobre la acción (Schön, 1992). El espacio en el que se realizó la práctica investigativa fue el prácticum, que se concibe como un espacio curricular donde se integran los conocimientos y competencias desarrolladas por éste, a través del trayecto formativo de práctica profesional.

El diseño metodológico fue estudio de caso cualitativo e interpretativo en el que se buscaron las respuestas a las siguientes interrogantes ¿cómo reflexionan las estudiantes normalistas durante el desarrollo del prácticum? ¿cómo se caracterizan los conocimientos que utilizan las estudiantes normalistas en el desarrollo del prácticum? ¿Cómo se caracteriza la reflexión realizada por las estudiantes normalistas en y durante el desarrollo del prácticum? ¿cómo se caracterizan las reflexiones que utilizan las estudiantes normalistas sobre el desarrollo del prácticum? Los instrumentos utilizados en la recopilación de la información fueron el diario de campo, guía de auto reflexión y video registro.

Los resultados permitieron identificar las creencias y teorías implícitas que poseen los estudiantes normalistas; así como, aspectos de la reflexión in situ como componentes del ejercicio reflexivo en y durante el prácticum. Se reconoció a la reflexión como un continuum que permite la sistematización de aprendizajes en este proceso; así como, los espacios para la innovación y transformación de la práctica misma; sin embargo, existen tareas pendientes en esta temática.

Palabras clave: prácticum, práctica reflexiva, trayecto formativo.

Introducción

En este apartado se presenta información relacionada con el desarrollo del prácticum, como un espacio formativo, en el que el estudiantado de la Escuela Normal, formado de docentes vincula los conocimientos construidos en el aula, desde referentes teóricos diversos con los saberes experienciales, prácticos, que se desarrollan en el espacio real, en el que el estudiante realiza las prácticas profesionales. Se identifican investigaciones recientes acerca de la temática del estudio, se conceptualiza y justifica la problemática existente en el campo de estudio y se definen propósitos que guiarán la practica investigativa.

Antecedentes del prácticum

El prácticum establece un espacio curricular donde se integran los conocimientos y competencias adquiridas por el estudiante normalista a través del trayecto formativo de práctica profesional que supone una vinculación entre teoría y práctica, convirtiéndose en una herramienta de espacios de aprendizaje que fortalecen la interpretación de la sociedad actual, partiendo del conocimiento y el análisis real de su profesión.

La estructura del prácticum establece dos ejes fundamentales dentro de su trayecto: teorizar la práctica y experimentar la teoría, implicando la colaboración y desarrollo de todas las habilidades docentes implícitas en la personalidad del estudiante. No supone la aplicación de recetas ni rutinas previamente aprendidas, ni la imitación del docente experto, si no la aplicación reflexiva, crítica y creativa de la práctica del propio estudiante normalista.

Según Dewey (1993), la reflexión está íntimamente ligada a los procesos cognitivos que se ponen en marcha durante el aprendizaje. Se construye la realidad con base a experiencias previas y se busca soluciones a los problemas nuevos con alternativas ya conocidas. El

proceso reflexivo se presenta ante la necesidad de resolver algún problema. Schön (1998) continúa la línea epistemológica abierta por Dewey (1993) introduciendo el término práctica reflexiva. En este concepto hizo referencia al proceso de reflexión que los profesionales realizan sobre su propia práctica. Yanow y Tsoukas (2009) argumentaron que Schön desarrolló ampliamente la epistemología de la práctica reflexiva basándose en los procesos generados a partir de la reflexión sobre la acción; sin embargo, dejó de lado el desarrollo de la reflexión en la acción. Moral (2000) señaló que el proceso de reflexión se puede producir sobre una acción desarrollada o en el desarrollo de ésta, que puede darse como un fenómeno individual, pero se enriquece a partir de una acción colectiva y contextualizada. Por su parte, Meirieu (2002) señaló que el aprendizaje para la reflexión exige la presencia de una situación problema, que haga surgir en el estudiante normalista el deseo de aprender, la curiosidad para encontrar respuestas a interrogantes que les impulsen a buscar, seleccionar y organizar información para formular sus propias reflexiones; y argumentos con los que pueda construir un marco conceptual para la actuación, que le permita tomar decisiones de manera autónoma, así como aproximarse al espacio profesional en el que desempeñará su trabajo como docente.

En el contexto mexicano, se ha considerado a este trayecto como el eje central de la formación del docente. Representa el riesgo de adaptarse al sistema y aceptar lo ya establecido en la realidad; o plantearse nuevos retos profesionales que den continuidad a los procesos formativos. Zeichner (1980) consideró la situación como una oportunidad de socialización en la contradicción, algo más pesimista es Barquín Ruiz (2001), quien señaló que con frecuencia la estancia en los centros de prácticas no contribuyen a reforzar en los alumnos elementos reflexivos deseables, si no, que suelen afianzar las ideas más conservadoras. González

Sanmamed y Fuentes (2011) establecieron que los futuros docentes traen consigo experiencias, creencias y conocimientos previos de la sociedad y de sus propias vivencias como alumnos durante las etapas de primaria y secundaria y no siempre positivas, pero que juegan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje durante sus estudios por el paso de la escuela normal.

Algunos estudiantes buscan en la formación docente lo que esta ya no ofrece, una ortodoxia y conocimientos prácticos, al mismo tiempo pasan de largo lo que les propone, especialmente la formación reflexiva. Seguramente porque han desarrollado una relación con el saber y con el oficio que no les invita a la reflexión, pero también, porque los objetivos de una formación que siga el paradigma reflexivo no se han explicitado lo suficiente, como para permitirles, ya sea escoger otra orientación o bien abandonar progresivamente sus márgenes estereotipados del oficio y de la formación de los maestros (Perrenoud, 2004).

En el estudio del conocimiento sobre la formación docente en América Latina, Vaillant (2002) expresó que el “formador latinoamericano dispone de pocas informaciones y conocimientos sobre los cuales apoyar sus actividades de formación” (p.6). Es por ello, que la información sobre los saberes que construyen los profesores en su formación inicial, el conocimiento de las necesidades y dificultades que enfrentan, puede ser referente para la intervención de los formadores en el logro de sus competencias genéricas y profesionales que demanda actualmente el plan y programa de estudio de la licenciatura en educación primaria (Secretaría de Educación Pública, 2012a).

Las estudiantes normalistas además de estar influenciadas por los catedráticos de la escuela normal también lo harán de las experiencias recogidas durante sus prácticas

profesionales, las distintas formas de pensar de los docentes de la escuela primaria, las problemáticas en el aula y la manera en que se relacionen con los padres de familia dentro del contexto escolar, siendo esto un punto importante para la reflexión de lo vivido, lo experimentado, la opinión personal y el conocimiento de todos los momentos vividos durante su formación.

En este sentido, autores como Shulman (1988) y Zabalza Baraza (2011), coinciden en señalar que el conocimiento de la realidad y su reflexión sobre ella son fundamentales como soporte de una buena enseñanza, para los futuros docentes. El prácticum constituye para las estudiantes una gran oportunidad para enfrentarse consigo mismas, con las fortalezas y dificultades personales. Dado que éste se sitúa en la formación del conocimiento y la socialización profesional, las alumnas no sólo reciben experiencias, acciones y contenidos, sino que cuentan con elementos afectivos que influyen en el desempeño profesional. El trabajo sobre los sentimientos y emociones se hace necesario, como lo expuso Zabalza Baraza (2011), al señalar que las emociones son fundamentales en el prácticum, considerado como uno de los pocos momentos en que la formación puede incidir en la dimensión personal de los sujetos. Al enfrentarse a una situación real de ejercicio profesional docente, tienen que enfrentarse a las demandas de otras personas, adaptarse a las reglas de trabajo y a las exigencias del contexto de práctica, todo ello supone un tipo de implicación personal mucho más profunda y polivalente. En este sentido, Tejada-Fernández, Carvalho-Dias y Ruiz-Bueno (2017) consideraron que el prácticum es un espacio y tiempo de significación para los futuros docentes, el cual les proporciona un conocimiento profesional de la realidad educativa, en un contexto determinado, que permite la inmersión en su actividad laboral futura. De forma

gradual, las estudiantes identificarán oportunidades, para desarrollar competencias personales y profesionales en las que la práctica reflexiva se convierta en una actividad indispensable para el desarrollo profesional. Carvalho (2015) señaló que el prácticum se constituye como un pasaporte a la vida laboral, en el que cada estudiante va edificando su trayecto profesional, movilizándolo saberes, confrontando expectativas, valores y ética, construyendo de manera compartida su identidad profesional.

Desde estas significaciones, el prácticum demanda un proceso de reflexión constante de las acciones realizadas, en las que intervienen diversos actores en la formación de identidad profesional del estudiante normalista.

Observando la realidad

En el escenario de la reforma educativa en México, la reflexión en el prácticum es una de las cuestiones más importantes y complejas que permite avanzar de manera ordenada y analítica en la profesión como docente. El prácticum se considera como el espacio para el análisis de la enseñanza y la puesta en práctica de los conocimientos que se construyen a través de éste.

El prácticum no sólo es el espacio de encuentro entre teoría y práctica, sino la interconexión entre el mundo formativo y el mundo productivo, a través del cual se desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes propias de un desempeño profesional, gracias a la implicación en actividades profesionales en contextos y condiciones reales (Tejada, 2006, p.2).

Las prácticas profesionales en la Escuela Normal, conocidas también como, jornadas de práctica, son un componente esencial en el currículo de las escuelas normales en México. Son

periodos de tiempo establecidos en el plan y programa de estudio oficial vigente, considerados como un espacio donde los futuros docentes realizan tareas profesionales en contextos profesionales, bajo la supervisión de especialistas de la educación, que contribuyen a su formación. La importancia de este tipo de práctica radica en la oportunidad para aplicar conocimientos y habilidades adquiridos en los espacios destinados a las clases presenciales en el aula; aprendiendo con ellas nuevos conocimientos, nuevas formas de hacer, de comportarse, de enfrentarse a los problemas de la escuela de educación primaria, conformado el prácticum. Las estudiantes normalistas acuden a la práctica profesional en el tercer semestre de su trayecto profesional construyendo progresivamente la articulación de elementos teóricos, prácticos y didácticos. Desde esta perspectiva, la reflexión es acción necesaria para establecer el vínculo entre la teoría y la práctica y el contexto en el que éstas se realizan. Mediante la reflexión se analiza el qué y cómo constituyen los conocimientos los estudiantes normalistas, cómo y quién construye, sistematiza y difunde esos conocimientos; y qué cambios y adecuaciones son necesarios para que los procesos de formación sean efectivos. La reflexión va más allá que sólo pensar.

Dentro del trayecto de práctica las estudiantes normalistas podrán tener oportunidades de desarrollar y fortalecer la reflexión, acerca de su desempeño profesional a través de acercamientos graduales y secuenciales a la práctica docente en los distintos grados de la escuela de educación primaria donde realizarán sus prácticas. Es en estos espacios que se favorece la integración de distintos tipos de conocimientos, tanto para el diseño didáctico, como su aplicación. Se establece una estrecha relación entre la teoría y la práctica, potenciando durante este trayecto el uso de herramientas metodológicas y técnicas para

sistematizar la experiencia y enriquecer la formación, propiciando la mejora e innovación (SEP, 2012a).

Reflexionar en torno a la práctica educativa requiere ser capaz de percibir la realidad educativa con una visión crítica, de reflexionar sobre la acción, aprendiendo primero a reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones estándar; luego a razonar sobre los casos problemáticos a partir de reglas generales propias de la educación; y sólo después llegar a desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento y acción allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar (Schön, 1992, p. 47).

En el momento que las estudiantes normalistas se acerca a sus prácticas profesionales, en las escuelas primarias enfrenta diferentes situaciones en condiciones reales de trabajo, se les presenta una oportunidad de poner en práctica los conocimientos, habilidades y aptitudes, que han adquirido o desarrollado a lo largo de su formación profesional. El espacio de prácticas profesionales, permitirá a las alumnas normalistas contrastar los aprendizajes construidos en la institución formadora con los requerimientos de alumnos y contexto. Sin embargo, no basta con que se incluya en los planes y programas de estudio competencias profesionales; si no, que es importante insistir en que la formación para el ejercicio docente se adquiere de forma más eficaz en los contextos de las escuelas primarias convirtiéndose estos a la vez en escenarios de aprendizaje y formación.

Es un ejercicio de aprendizaje, de encuentros y reencuentros, de revisión, de volver a pensar la práctica de manera creativa, innovadora, transformadora. Es un momento de reexamen, de toma de decisiones, lo que convierte el hacer pedagógico en

enriquecedor, significativo, donde el alumno y el profesor pueden siempre crecer gracias a la formación (Gomes Lima, 2002, p.64).

Una actividad fundamental a lo largo del trayecto de práctica profesional, consiste en propiciar la reflexión personal y colectiva sobre los factores que influyen en el proceso educativo e identificar aspectos que requieren mayor atención, tanto en la formación de los niños, como en sus procesos de aprendizaje. Se espera que las estudiantes normalistas fortalezcan su compromiso profesional al poner en práctica la formación adquirida, para responder a las exigencias del trabajo docente y para reconocer estas experiencias como parte de su proceso formativo y valorar las condiciones reales de la práctica escolar. Como propósito fundamental del plan de estudios de educación normal (SEP, 2012a) se considera que es importante que el futuro docente analice estas actitudes en formación durante su estancia en la escuela normal, ya que es el momento indicado en el cual formará, fortalecerá y desarrollará sus competencias genéricas y profesionales, utilizando su pensamiento crítico y creativo para solucionar problemas y tomar decisiones en el trayecto formativo de su práctica educativa.

El trayecto de práctica profesional, dentro de la escuela de educación normal, es un espacio destinado para la reflexión, análisis, intervención e innovación de la docencia. En este espacio, las estudiantes articulan los conocimientos disciplinarios didácticos, científicos y tecnológicos con las exigencias, necesidades y experiencias que adquirirán en las escuelas de práctica. Se reconoce, que la práctica permitirá establecer una relación de ida y vuelta entre la teoría y la realidad, que en el caso de las estudiantes normalistas se asociaría más a las experiencias adquiridas en las escuelas de práctica.

Zabalza Beraza (2006) lo consideró como el periodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborales propios de la profesión: en fábricas, empresas, servicios, etcétera, constituyendo, por tanto, un periodo de formación que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios de trabajos reales (p. 45).

Estudios diversos del análisis del prácticum hacen énfasis en que las alumnas normalistas, puedan hacer frente a las dificultades, incertidumbres que acontecen en su práctica, a generar nuevas ideas sistemáticamente, a abrirse camino de nuevas opciones metodológicas y a aprender a enseñar, a través de preguntas y respuestas que resultan de situaciones problemáticas diversas (Gomes Lima, 2002). Aprendiendo de esta manera a que la alumna reflexionará sobre su propia práctica, a medida que transite su trayecto profesional, dentro del cual constituirá el inicio de la formación continua en el que constantemente se esté renovando y actualizando su propio conocimiento acerca del prácticum. La reflexión permite superar el punto de vista del técnico competente para dar un paso al práctico reflexivo (Pérez, 2008) y romper con la visión trivial que a menudo acompaña a la profesión docente, como una práctica estereotipada, emergiendo la reflexión como una herramienta imprescindible para el crecimiento personal y el desarrollo profesional del educador (Zeichner, 2010).

Al profundizar en el análisis de aspectos relativos de la práctica la estudiante normalista reconoce a la reflexión como una realidad presente en el aula, la cual ayuda a identificar interrogantes, desafíos durante las futuras prácticas en la escuela de educación primaria.

Reflexión en el prácticum, tarea necesaria en la formación del estudiante normalista

La profesión de la docencia es una tarea compleja que implica una serie de conocimientos, prácticos, teóricos, habilidades y valores, que deja de la lado la visión simplista de sólo presentarse en un centro escolar, pararse frente a un grupo y transmitir un contenido,; su significado se compone de un entramado de saberes, experiencias, expectativas y valores que se construyen en el acontecer cotidiano.

Ante ello, la relación entre reflexión y práctica constituye un proceso, que desde la perspectiva teórica de Schön (1992) implica tres fases, conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. En la primera fase se pueden identificar dos elementos, el conocimiento teórico, que la estudiante normalista desarrolla en el aula y el saber práctico que se va desarrollando en el transcurso de las prácticas profesionales. Saberes que son permeados por la subjetividad de los sujetos, lo que imprime un sello de identidad desde una perspectiva de la otredad.

La formación desde la otredad requiere una concepción de educación de naturaleza dialógica, es decir, “entender la educación como un “guiar” en el dialogismo hacia la formación de personas auténticamente humanas, a partir de sus facultades emocionales, cognoscitivas, éticas y estéticas" (Vargas-Manrique, 2016, p. 213). Desde esta perspectiva, la formación de la estudiante normalista deberá favorecer el pensamiento crítico y creativo a partir de procesos de comunicación dialógica que promuevan la capacidad para pensar y actuar con el fin de construir conocimiento acorde a las necesidades e intereses del sujeto y su contexto.

Respecto a la segunda fase, reflexión en y durante la acción, implica establecer el diálogo con las actividades que comprenden la acción. Esto exige un análisis *en situ* que se caracteriza por lo emergente y espontáneo, que finalmente da significado a la acción. El conocimiento en la acción según Schön (1992) es tácito, “formulado espontáneamente sin una reflexión consciente y además funciona, produciendo los resultados esperados en tanto en cuanto la situación se mantenga dentro de los límites de aquello que hemos aprendido a considerar como normal” (p.38).

Se debe de considerar que la reflexión está implicada en la formación, por las propias actividades inherentes solicitadas a los estudiantes en función de cada uno de los cursos que integran el trayecto formativo de práctica profesional. Es evidente entonces, que se convierte en un ejercicio permanente, después de cada jornada de prácticas, pero lo que al parecer no se ha considerado con la debida seriedad, sobre cuáles son los procesos cognitivos y de qué herramientas se vale y pone en juego el estudiante para realizarla. En esta etapa, se deben plantear interrogantes encaminadas a encontrar respuestas con los acontecimientos y los resultados que se producen en la acción para identificar posibles áreas de mejora y favorecer el cambio y la modificación de la acción.

Según Escudero Muñoz, González González y Rodríguez Entrena, (2014) el estudiante normalista necesita ser capaz de relacionar su actuación con los saberes de otros profesores, entonces generar sus propias construcciones de conocimiento, por ello esta práctica de revisión continua del proceso de enseñanza se inscribe en una imagen y papel del profesor como un sujeto consciente, de su acción como investigador, lo que implica el análisis permanente de los sucesos educativos para la mejora paulatina de su práctica.

La tercera fase, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, comprende el análisis que el estudiante normalista realiza después de realizada la acción. En ella se distinguen las características y procesos de la acción desarrollada, por lo que es una fase muy importante en el ejercicio reflexivo. Se ponen en juego procesos de evaluación y análisis de los hechos desarrollados; sus características, los métodos y procedimientos utilizados, los saberes previos, las competencias desarrolladas; los tipos de pensamiento, las teorías implícitas y las subjetividades de estudiante normalista. De esta forma se propone que el estudiante normalista tendrá mayores elementos para repensar lo que está sucediendo dentro de su práctica. Para ello se plantean las siguientes interrogantes ¿Cómo reflexionan las estudiantes normalistas durante el desarrollo del prácticum? Esto porque a pesar de que se solicita reflexionar de manera paulatina y progresiva en cada uno de los cursos que comprende el trayecto formativo de práctica profesional, es durante el prácticum donde emergen las dificultades y carencias en la realización de dicho proceso. ¿Cómo se caracterizan los conocimientos que utilizan las estudiantes normalistas en el desarrollo del prácticum? El cuestionamiento se plantea porque reflexionar debe ser un acto consciente, sistemático, apoyado de una metodología que permita al estudiante normalista identificar logros, dificultades y retos en la mejora del prácticum. Sin embargo, son nulas las ocasiones en que los estudiantes normalistas hacen un análisis introspectivo de cómo están desarrollando su prácticum, ¿Cómo se caracteriza la reflexión en y durante el desarrollo del prácticum que construyen las estudiantes normalistas? ¿Cómo se caracterizan las reflexiones que utilizan las estudiantes normalistas sobre el desarrollo del prácticum?

Aceptar la existencia de concepciones dentro de una práctica docente implica necesariamente aceptar que la docencia es una práctica compleja e intencionada, que trasciende el paradigma técnico que supone una aplicación lineal de la teoría a la práctica y un maestro encargado de aplicar técnicas de enseñanza, diseñadas por otros. Integra inmediatamente lo simbólico como elemento constitutivo del ser de un maestro (Bazdresh, 2000; Gimeno Sacristán, 1998). Al respecto, Carr (1996) argumentó que toda práctica está incrustada en la teoría; sólo puede comprenderse en relación con las preconcepciones teóricas tácitas de los practicantes. Remedi (1988) sostuvo que el ser docente no se da solamente por el ejercicio de un hacer, sino que pasa también por las formas como se representa este quehacer, su ubicación en él, la legitimidad que tiene para ejercerlo. De aquí que el estudio de los futuros docentes requiera acercamientos, entre muchos aspectos más, a su forma de comprender y de explicarse su profesión (Fortoul Olivier, 2008).

La reflexión acerca de la propia práctica docente es un instrumento fundamental para mejorar no sólo la profesionalidad del educador, sino también la calidad de su enseñanza, pues ésta no puede ni debe reducirse a la mera aplicación de instrucciones dictadas desde fuera del contexto escolar. No en vano, los docentes que no orientan su profesión hacia un enfoque crítico-reflexivo pueden convertirse en profesores alienados, en enseñantes que reproducen sin más lo establecido sin siquiera comprender la complejidad del hecho educativo (Zeichner, 2010). Se desarrolla así una profesionalidad docente forjada en la repetición de esquemas de actuación aprendidos durante los primeros años de la vida profesional, dejando de lado la construcción de su pensamiento como profesores (Day, 2006).

Normativamente, las prácticas profesionales están pensadas como actividades preparatorias para el ejercicio docente, orientadas a preparar al estudiante para el ejercicio profesional, previa planeación e integración en la escuela normal, así como el conocimiento de las formas de aprendizaje que emplearán a lo largo de su vida escolar. El prácticum es visibilizado como un proceso en el que es necesario introducir la observación, no sólo del aula, si no de la escuela en general, porque el estudiante normalista debe apreciar la complejidad de la vida escolar y la madurez para encontrar el sentido de la profesión para la cual se forma, ello se puede favorecer mediante un proceso de análisis y reflexión. Perrenoud (2004) caracterizó y estableció dos procesos mentales necesarios para la práctica reflexiva, reflexión durante el proceso, es decir, subyace una reflexión de la situación, los materiales y acciones. Este proceso ayuda a interrogarse acerca de lo que sucede y lo que puede hacerse, se estaría ante una práctica reflexionada y a su vez, señala la necesidad de aclarar la naturaleza de la acción en curso. Es precisar el equilibrio entre reflexión y acción. Presentó un segundo proceso, la reflexión sobre la acción, que significa que la propia acción convierte en objeto de reflexión con base en referencias, modelos teóricos u otros. Uno de los fines de la reflexión es tener la capacidad de crear nuevos conocimientos a través del mismo ejercicio reflexivo. Este ejercicio puede mejorar la práctica educativa; y a la vez, fomentar valores y compromiso con la profesión docente.

Según Domingo y Gómez (2014), el prácticum se orienta a la profesionalización docente y a la reflexión sobre la práctica, para promover y facilitar que los futuros estudiantes-maestros, que terminan su formación inicial, adquieran y aumenten la capacidad de aprender permanentemente de su propia práctica profesional, optimizando el aprendizaje de

experiencias y reflexión, durante sus prácticas, así como facilitarles su desarrollo profesional durante la inmersión que realizan en el escenario profesional real durante las semanas consecutivas de prácticas escolares.

Los conceptos reflexión, práctica reflexiva, profesionales reflexivos, han sido ampliamente tratados en ramas de las ciencias sociales, especialmente en los ámbitos de la educación y la formación profesional. Acorde con los propósitos de esta investigación, se abordará exclusivamente, el concepto de reflexión en el prácticum de la estudiante normalista; y sobre ello, se constituirá la base del posterior análisis de las condiciones necesarias para promover el desarrollo de una práctica reflexiva en el estudiante normalista. De esta manera, se propicia un espacio para que el estudiante normalista reflexione conceptos asociados a su profesión y ejercicio de la docencia.

Es fundamental que durante el prácticum se realice una reflexión crítica sobre lo acontecido en su aula. Correa Molina (2015) abordó la importancia de la reflexión en y sobre la acción en los procesos de formación inicial docente. En la actualidad se reconoce que el conocimiento de la enseñanza proviene también de la actividad de los prácticos, de sus experiencias y de las representaciones que construyen y revisan a partir de las decisiones que toman y de las reflexiones que las sustentan Cochran–Smith (2005) Cochran–Smith, Feiman Nemser, McIntyre y Demers (2008) y Tardif (2004) por lo que el prácticum, además de un espacio para el aprendizaje de la enseñanza por parte de un futuro docente, representa una oportunidad para el análisis del conocimiento que se produce en la enseñanza y por lo tanto, de vislumbrar las relaciones y las posibilidades de confluencia entre el conocimiento de la

enseñanza, conocimiento para la enseñanza y el conocimiento en la enseñanza donde cada docente o futuro docente puede construir en el ejercicio de su actividad profesional.

Serrano (2005) explicó que, para Dewey (1993) en la habilidad de realizar una reflexión de la práctica, se relacionan elementos tales como la intuición, el saber previo y los significados adquiridos, lo cual en la docencia reflexiva en la acción es un proceso de socialización con el otro, específicamente con el maestro responsable de la práctica. Con el cual se realizan actos interpretativos que permiten dar sentido y significado a los fenómenos educativos cotidianos del prácticum, a través de pensamientos, meditaciones, conversaciones, fantasías, inspiraciones y reflexiones que significan los fenómenos de la vida diaria (Van Manen, 2003).

Perrenoud (2010), señaló que “el educador reflexivo ha de ser capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos partiendo, de lo que ha adquirido y de la experiencia” (p.23). Los docentes responsables de la práctica, como representantes de la forma de conocimiento experiencial y académico y advertidos de las circunstancias en las que acontece el prácticum serían los encargados de facilitar, orientar y ayudar en tan difícil travesía. La investigación muestra que su influencia es escasa (Gayton y McIntyre, 1990) fundamentalmente porque no están preparados para ejercer de formadores de los profesores ni para establecer los vínculos entre el conocimiento para enseñar, lo que posibilita una relación teórica práctica más fructífera. Para ello es necesario identificar el conocimiento que poseen estos formadores y cómo actúan con los estudiantes.

La experiencia de las prácticas concierne no sólo al ámbito comportamental y cognitivo, sino que incide también en la esfera de los sentimientos, las emociones y los afectos. La

perspectiva humanista de la enseñanza y la incorporación de la pasión como rasgo distintivo de un compromiso fuerte con la profesión (Day, 2006). Situación que determina la complejidad de la actuación educativa por reflexionar de parte del alumno normalista.

Hammerness, Darling-Hammond y Bransford (2005) aludió al problema de la complejidad en los procesos formativos y sugiere ayudar a los futuros profesores a aprender a pensar sistemáticamente sobre esta complejidad porque necesitan desarrollar estrategias metacognitivas que puedan guiar sus decisiones y la reflexión sobre la práctica para facilitar su mejora continua. Se desarrolla una profesionalidad docente forjada en la repetición de esquemas de actuación aprendidos durante los primeros años de la vida profesional, dejando de lado la construcción de su pensamiento como profesores (Day, 2006). Por este motivo, en los últimos años el aprendizaje reflexivo en la etapa de formación de prácticas de los futuros educadores, tiempo en el que se sumergen y se empapan de lo que es -y lo que implica- la realidad educativa, han suscitado un importante interés (Fullan, 2014). Es, en este tiempo, en el que empiezan a (re) construir su identidad profesional, proceso que se verá enriquecido si se enseñan las técnicas que le permitirán analizar, examinar, observar y reflexionar sobre lo que hace y el modo en que lo hace.

Propósito de la investigación

El propósito de este estudio de caso cualitativo, permitirá analizar e interpretar los procesos de reflexión en el prácticum durante el trayecto formativo del estudiante normalista de la licenciatura en educación primaria, desde la perspectiva teórica de la reflexión en la acción a través de tres fases, conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción y reflexión sobre la acción.

En este estudio, se pretendió dejar evidencias en torno al proceso de reflexión en el prácticum, con el propósito de que se conozca y analicen los resultados, se planteen sugerencias o críticas y se prevean otras estrategias y modelos de análisis que permitan lograr cambios significativos en la reflexión durante el prácticum del estudiante normalista. Analizar la propia práctica y comprender cómo las experiencias y vivencias, sentimientos, emociones y valores influyen y determinan el comportamiento profesional es imprescindible si lo que se pretende es ofrecer una enseñanza reflexiva que permitirá al futuro docente emprender la transformación y mejoramiento de su prácticum. La reflexión sobre el oficio de enseñar, se impone con más fuerza durante el trabajo del futuro docente, la figura del practicante reflexivo propuesto por Schön (1992) brinda opciones a las alumnas para justificar razonablemente sus decisiones y acciones, constituyendo un elemento importante de su formación reflexiva.

Las estudiantes normalistas necesitan favorecer espacios para relacionar su actuación con los saberes de otros docentes que les generen sus propias construcciones de conocimiento; por ello esta práctica de revisión continua del proceso del prácticum, se inscribe en una imagen y papel del docente como un sujeto consciente de su acción como investigador, lo que implica el análisis permanente de los sucesos educativos para la mejora paulatina de su práctica (Escudero Muñoz, González González y Rodríguez Entrena, 2014).

Este proceso permitirá descubrir cómo reflexionan las estudiantes normalistas durante el desarrollo del prácticum, así como la caracterización de sus conocimientos utilizados antes, durante y después de la práctica. Considerando esto como elementos imprescindibles para el crecimiento personal y el desarrollo del estudiante en formación. Así, el trayecto formativo del prácticum se convierte en un espacio que reúne a las estudiantes a coadyuvar y a fomentar el

desarrollo de la reflexión de forma individual y colectiva, pasando por un espacio de interconexión entre el mundo formativo y el mundo productivo, a través del cual desarrollarán conocimientos, habilidades y actitudes propias del desempeño profesional.

Revisión de la Literatura

En este apartado se contextualiza la problemática del estudio desde referentes teóricos que coadyuvan en la explicación y fundamentación de la misma investigación. Para ello, se inició el análisis de la formación docente en el contexto mexicano como un referente para la interpretación de los planes y programas de estudio para la formación inicial del profesorado. Se aborda el proceso de formación inicial, enfoques y dimensiones en los que se rescata el prácticum como un espacio para la vinculación de los conocimientos teóricos y prácticos; y finalmente se presenta a la reflexión, como un ejercicio necesario para éste.

Formación docente

A lo largo de la historia de la formación de maestros en México, se ha transitado de diversas maneras para percibir el trabajo del docente, esto ha ocurrido en concordancia con las tendencias vigentes en cada época en los diversos países del mundo. En referencia a los programas de formación inicial de docentes que se ofrece en las escuelas normales fue posible identificar en las últimas décadas, el paso de énfasis en la reflexión del futuro docente, dentro de las cuales las competencias que desarrolle con el proceso reflexión le permitirán responder ampliamente a los propósitos educativos del nivel básico.

Fomentar que las alumnas reflexionen no es tarea fácil, porque ellas desde el inicio de su preparación, buscan recetas didácticas. Según evidencias empíricas, algunas estudiantes rechazan o simplemente desconocen el proceso de reflexión, prefieren memorizar una serie de recetas para cada ocasión y con ellas se quedan confiados en su habilidad de enfrentar cualquier situación que se les presente en su práctica. Al respecto, Moral (2000) señaló que, si una institución formadora de docentes decide abordar la enseñanza reflexiva como eje de su

labor, debe plantearse esto como un proceso social que implica a todos los miembros de la institución. De esta forma, la reflexión es un proceso deseado en los procesos de formación como lo afirmó Cornejo (2003), representa múltiples los obstáculos para su implementación,; pero una vez que el docente consigue aprehenderla, puede ser transferible a los estudiantes; y realizar este tipo de prácticas un quehacer cotidiano. Por consiguiente, Zeichner (1980) sugirió que el futuro docente debe ser un profesional de práctica reflexiva con indagación crítica. Un docente con mente abierta, honesto, responsable, sin embargo, la posibilidad y la realidad de otros países demuestran la posibilidad y las ventajas de un docente autónomo, pensante, creativo como en los países avanzados.

Sin embargo, la reflexión en la formación docente es un reto aún por asumir, desde la formación teórica que se recibe en las escuelas normales formadoras de docentes, hasta las experiencias prácticas que se obtienen en las escuelas primarias de educación básica.

Aproximación histórica de la educación en México

Durante la segunda mitad del siglo XIX en muchos países de Europa continental (Francia, Italia y España) así como en algunos países de América Latina, se registraron grandes debates acerca del *deber ser* docente. La educación se masificó y comenzó su vinculación formal con la vida laboral. En la segunda mitad del siglo XX creció la necesidad de estudiar una profesión para alcanzar un puesto de trabajo. Los docentes en formación entraron en esta dinámica y en la actualidad para ser docente se exigen estudios de nivel superior.

El oficio del docente, tiene una larga historia. El pasado está presente en los modos de ser, ver, sentir y apreciar todo lo que atañe a la educación y a la escuela, en ocasiones en forma

consciente o en un sentido práctico semiconsciente pero eficaz para orientar la práctica concreta en el aula y la institución escolar. “En el desarrollo de las sociedades modernas, los educadores tendieron a identificarse colectivamente con el resto de los asalariados. Ellos también eran “empleados” o funcionarios al servicio del estado y trabajaban en relación de dependencia y percibían un salario. (Tenti Fanfani y Steinberg, 2011, p. 111). En el caso de México, la condición de asalariados diferencia el trabajo docente de otras profesiones.

El cuerpo docente es heredero de su historia, comenzando en la República restaurada (1867), hasta la caída del Porfiriato (1910) pasando del liberalismo al positivismo. La Revolución mexicana fue el resultado de una serie de exigencias sociales que no podían postergarse y por las que grupos y caudillos en varios puntos del país lucharon para que a partir de 1917, en el Artículo Tercero se estableciera la educación de forma gratuita, laica y obligatoria.

Una vez promulgada la constitución de 1917 en México, el presidente Venustiano Carranza emitió leyes y decretos para restaurar el sistema educativo, dismanteló la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes para que sus funciones quedarán a cargo de los ayuntamientos y gobiernos estatales, lo cual causó un desastre en varios Estados de la República Mexicana, porque algunas escuelas fueron incapaces de sufragar los gastos, muchas cerraron; el pago era escaso o no existía y se carecía de un sistema formativo; por lo que, hubo una gran huelga de maestros. Fue una medida que tuvo repercusiones negativas, pero también buenos efectos. La educación era administrada por la Compañía Lancasteriana, que fundó la primera Escuela Normal en la Cd. de México a inicios de 1822 Para la formación de los docentes se utilizó el llamado método lancasteriano, que consistía en capacitar perceptores o

monitores para que éstos regresaran a su lugar de origen y desarrollaran la metodología lancasteriana; modelo que tiene vigencia hasta finales de la etapa porfiriana. (Galván, 1985).

En 1887 se crea la Escuela Normal para profesores fundada por Enrique C. Rébsamen en Jalapa, Veracruz y que tuvo mayor impacto en el país formando educadores se transformó en la Escuela Nacional de Maestros con el objetivo de preparar y capacitar a los profesores rurales y urbanos en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Tratando así de atender la rápida contratación de maestros sin preparación en las escuelas normales rurales, logrando unificar un plan de estudios para escuelas normales rurales en 1926 (Kovacs, 2012).

Todo esto obedeció a un nuevo proyecto de nación porque hasta la Revolución mexicana México no había tenido la posibilidad de organizarse para replantear cuales serían las directrices para una nación más moderna que la que había construido el Porfiriato. Para esto, la población mexicana a lo largo del siglo XIX era una población rural, una población con niveles de analfabetismo muy altos, superiores al 80 por ciento.

En octubre de 1920, Vasconcelos publicó su proyecto de ley para la creación de la Secretaría de Educación Pública, la propuesta fue aprobada por el congreso un año después y él mismo quedó al frente de la recién creada institución.

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921, se inicia un proyecto mucho más sólido, más viable, se empezaron a canalizar recursos cada vez mayores, como producto de las iniciativas en las acciones de las cruzadas de la alfabetización. En virtud de que se detectaron grandes lagunas en el proyecto educativo vigente. Se prepararon maestros para atender a una enorme masa que estaba carente de educación y que no tenían un preparación para ello. A estos alfabetizadores docentes, que voluntariamente salían a buscar a

quién alfabetizar, la gente les tenía cierto temor porque no entendían de qué se trataba esa campaña. Y cuando lograban los maestros convencer a los grupos para iniciar con las clases, las dificultades eran muchas porque los campesinos tenían trabajo todo el día, en la noche cuando tenían tiempo de asistir a reuniones, en donde, no había luz, tenían que improvisar con lámparas de petróleo, con velas, en fin, era difícil acceder a los lugares y el resultado fue muy pobre. La permanencia de José Vasconcelos de 1921 a 1924 al frente de esta secretaría buscó el impulso de la educación en diferentes ámbitos, rural, indígena, formación de docentes. en esta última, se nombró el maestro misionero, encargado de llevar educación a todos los rincones del pueblo mexicano. Para la atención de este tipo de docentes se crearon las primeras escuelas normales rurales, que ofrecían preparación a los maestros misioneros, de acuerdo a las necesidades y características del medio rural. (Ocampo López, 2005).

Durante el gobierno de Plutarco Elías Calles entre 1924-1928 se modificó la política educativa y en las escuelas primarias se aumentaron las actividades manuales y corporales, la nueva pedagogía impuso el ideal de unir el estudio y el trabajo. El alumno debería aprender haciendo entre labores en el taller, el campo o la parcela. Publicó folletos instructivos para la población, para los trabajadores, desde el principio Plutarco Elías Calles dijo que la preocupación de su gobierno serían las masas campesinas y rurales, preparando a los campesinos con escuelas centrales agrícolas, impulsando la escuela rural, dándole seguimiento a todo lo que había iniciado Vasconcelos, incluso a la salud psíquica de los alumnos para probar la inteligencia de los indígenas creando la casa del estudiante indígena. Las secundarias y las escuelas técnicas se convirtieron en una alternativa para los alumnos que terminaban la

primaria. Mientras que la formación y preparación de los maestros continuó con los modelos tradicionalistas derivados del modelo lancasteriano.

Durante el gobierno de Plutarco Elías Calles el impulso que le dio a las escuelas normales fue insuficiente, a pesar de que se creó la escuela Normal Federal de Tacámbaro, Michoacán, ésta sólo logró sacar a flote a 39 egresados en cinco años. Los requisitos de ingreso eran nulos, y los egresados tuvieron poca repercusión en el ámbito educativo, pues prevalecían los maestros improvisados, con ingenio e inventiva, con métodos y materiales propios, reflejando así el poco interés que el gobierno tenía, pues este iba direccionado a la formación de agricultores y no de maestros (Escalante Gonzalbo, 2010).

Al comenzar la década de los años 30 se agudizaron las polémicas en torno al socialismo en pro y en contra. Con la gestión del presidente Abelardo Rodríguez, Narciso Bassol fue secretario de educación, hubo manifestaciones públicas que pugnaban por reformar la enseñanza laica y darle un sentido socialista. Evidentemente este concepto de socialismo era muy ambiguo, bastante impreciso y con poca sustancia de socialismo real que claramente tenía un sentido progresista, tenía un sentido profundamente laico y hablaba en el nuevo texto de una educación apta para la comprensión racional del universo y la sociedad.

La formación docente, a lo largo de la historia, ha seguido modelos que han tenido como sustento una visión dogmática de la realidad, es decir, una educación en muchos sentidos metafísica, libresca, repetitiva y que apela en la participación del educando en términos de desarrollar sus capacidades mnemotécnicas en mayor medida que sus capacidades creativas y de abstracción.

Cuando el General Lázaro Cárdenas llegó a la presidencia en 1934 los proyectos culturales dieron un viraje al creciente radicalismo que se vivía en el mundo occidental. Los planes de estudio en las escuelas normales en sus temarios incluían el socialismo científico y la historia del movimiento obrero. En las primarias y secundarias los programas seguían el modelo de la Unión Soviética y se buscaba un contacto con los estudiantes y los centros de trabajo y las organizaciones obreras, para darle a conocer a los jóvenes los esfuerzos nacionalistas del gobierno. Los programas de la SEP servían de normas en casi todos los estados de la república mexicana, los textos escolares y publicaciones oficiales hablaban de justicia social y las series SEP y SIMIENTE exaltaban valores como la cooperación y la lucha de clases “la orientación que debía tener la educación en México fueron ganando las posturas que defendían no sólo la modalidad mixta sino la coeducación” (Civera, 2006, p. 273).

En diciembre de 1943, Jaime Torres Bodet se hizo cargo de la SEP, en ese mismo año retomó la idea de la alfabetización y emprendió una intensa campaña con niños y adultos, revisó planes escolares e impulsó la creación de escuelas con la iniciativa privada, también capacitó al magisterio que se unificó en torno al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), por lo que se le considera el constructor de la idea educativa en el México contemporáneo considerado educador de grandes vuelos, como funcionario y como humanista hasta noviembre de 1946. Durante este período, la formación del maestro ocupó un lugar importante en la política mexicana, en 1945 se creó el Instituto Federal de Capacitación al Magisterio que permitió la capacitación de aquellos profesores que contaban solamente con estudios de educación primaria y que se encontraban en el ejercicio de la tarea docente.

La gestión de Torres Bodet fue considerada como una de las más brillantes e innovadoras, preocupado por la educación realizó aportes de gran importancia para la reconstrucción de los sistemas educativos de los países devastados por la segunda guerra mundial, además proyectó a México y a su cultura en el ámbito internacional y fundó el Centro de Cooperación por la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) en Pátzcuaro Michoacán. En el rubro de la formación docente se percibía a éste como un técnico que al egresar de la escuela secundaria tenía la posibilidad de ingresar a una escuela normal y después de tres años egresaba con plaza asignada para laborar en alguna escuela primaria del país.

Es hasta 1954 que se crea funda la Junta Nacional de Educación Normal y con ello se realiza una revisión de modelo administrativo y pedagógico que permita la adecuación de planes y contenidos curriculares a las necesidades del México de la unidad Nacional. En esta época, la formación docente hizo énfasis en la población urbana, preocupada por el desarrollo industrial. Preparar a los jóvenes y adolescentes, como técnicos, para su inserción en el mundo laboral. el modelo formativo en las escuelas normales seguía el formato de tres años que habilitaban al profesor para el ejercicio de la docencia.

En agosto de 1978 con la creación dela Universidad Pedagógica Nacional con unidades y sub sedes en todo el país se diseñó un modelo para formar profesionales con conocimientos, estrategias y modelos pedagógicos para atender al sistema educativo nacional. este modelo pedagógico exigía el nivel de bachillerato para egresar a las instituciones formadoras de docentes. A estas escuelas formadoras no se les consideró como núcleos importantes para generar cambios, es hasta 1982, que las escuelas normales adquirieron el

estatus de educación superior, estando su destino atado a la educación básica, por el peso de la historia y por el peso de la ley (Navarrete, 2015).

En 1983 las prioridades del gobierno de Miguel de la Madrid eran asegurar la educación básica para toda la población, elevar su calidad e incrementar la eficiencia en el sistema educativo, entre los proyectos estratégicos propuestos para la educación básica que integraba preescolar, primaria y secundaria estaba la formación de profesores de educación normal, de directivos de planteles escolares, además del mejoramiento de la educación bilingüe y bicultural.

Otro momento importante para las escuelas normales fue en el año de 1984, en este año se cambió la preparación de los docentes, implicando no sólo un nuevo programa de estudios, si no estableciendo la obligatoriedad del nivel bachillerato para el ingreso a todas las modalidades de estudio ofrecida por las escuelas normales, elevando sus estudios al grado de licenciatura.

Al llegar a la presidencia Carlos Salinas de Gortari, instruyó como secretario de educación a Manuel Barlett Díaz para que realizara la gran transformación del sistema educativo nacional de desarrollo 1989-1994 del cual se desprendía el programa para la modernización educativa, en el cual se plantearon tres grandes objetivos, mejorar la calidad de la educación, descentralizar y fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo.

En los años noventa, del siglo XX, distintos estudios detectaron que había grandes limitaciones en la cobertura educacional, alfabetización y acceso a la educación básica, los resultados de las evaluaciones dejaron ver que en las escuelas de educación básica no se

proporcionaba a los alumnos un conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades, para contribuir a su desarrollo en un mundo cada vez más globalizado.

Al mismo tiempo la Secretaría de Educación Pública creó instituciones culturales en todo el país, le dio impulso a la educación a distancia, modernizó instalaciones escolares, creó el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), quien abrió museos regionales y actualizó los libros de texto gratuitos, declaró obligatoria la educación secundaria y realizó campañas de alfabetización.

Durante el gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León, el último del siglo XX con la consigna de la educación al servicio del desarrollo se volvió a asumir compromisos de reorganización del sistema educativo a través de la reformulación de programas. El discurso gubernamental puso gran énfasis en la educación de calidad, se creó el sistema nacional de evaluación y la Secretaría de Educación Pública intentó consolidar la descentralización de los servicios educativos.

En mayo de 1992 se firmó el acuerdo nacional para la modernización de la educación básica en el cual los niveles educativos de preescolar, primaria, secundarias de las entidades federativas fueron operados por los gobiernos estatales. El nuevo federalismo en la educación favorece una atención más eficiente y sentó las bases para una participación de la sociedad en el que hacer educativo. En este contexto se desprende la implementación del plan de estudios 1997, encargado de formar maestros de educación primaria, con una notable reducción de materias, disminuyendo los contenidos teóricos y de investigación, y centrando el interés en la práctica docente y en la formación del mismo.

Quince años después aparece el plan de estudios 2012 en el que es totalmente diferente al anterior inmediato (1997) porque su propuesta metodológica refleja una perspectiva mucho más amplia en el terreno de investigación. Esta nueva malla curricular incluyó las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en la enseñanza, así como el idioma inglés, además de ser un sistema basado en competencias genéricas y profesionales.

Ante la complejidad de la formación docente, la educación en las escuelas normales se desarrolló en el marco de una visión de formación permanente, en donde la formación inicial fue un primer escalón para lograrlo. La reforma educativa, establecida en el año 2012 por el presidente Enrique Peña Nieto significó un paso decisivo para elevar el nivel constitucional por parte del estado brindando una educación de calidad y equidad.

La estrategia de fortalecimiento y transformación de las escuelas normales siendo el pilar de la formación de maestros en México, en el año 2018 se publicaron, a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) los nuevos planes de estudio 2018, orientados por el enfoque basado en el desarrollo competencias y en una metodología centrada en el aprendizaje y en distintos contextos en los que se encuentran situadas las escuelas normales.

Cada uno de estos proyectos, con sus aciertos y errores, marcaron las orientaciones de la educación básica, permitieron diseñar diversos modelos a las políticas públicas educativas. Permitieron la definición del ciudadano mexicano en el contexto internacional. La responsabilidad que asume ahora el nuevo gobierno de Andrés Manuel López Obrador y la magnitud del reto de seguir mejorando la educación en México es un asunto que compromete a la sociedad en su conjunto, niños, jóvenes, padres de familia, maestros y todos los actores

implicados en el proyecto educativo. Los progresos tecnológicos, la globalización, la era del internet y el impacto de las transformaciones en los distintos órdenes de la vida impone nuevas demandas sobre la formación de personas, donde se tendrán que redoblar esfuerzos hasta lograr que todas estas políticas educativas, que ha experimentado México a lo largo del tiempo, culminen con éxito, en el contexto internacional.

La formación docente deberá responder a las exigencias sociales de la época para fortalecer una educación pública, laica y gratuita, que asegure una mayor equidad en el acceso de una educación de excelencia, que favorezca las capacidades de gestión de cada escuela en el país. Los planes y programas de las instituciones formadoras de docentes, con antigüedad de más de ocho años, demandan la adecuación de enfoques y contenidos temáticos que respondan a las necesidades actuales. En este sentido, la formación del docente en México tiene tareas pendientes por resolver, que hacen de este proceso un renglón de suma importancia en la política educativa.

La educación en la actualidad

Durante el siglo XIX y buena parte del siglo XX el sentido social de la educación fue básicamente político. La educación, a través de la creación de los sistemas escolares obligatorios, tuvo la función de formar homogéneamente a los ciudadanos, mientras que los niveles superiores del sistema formaban a las elites dirigentes. Desde la segunda mitad del siglo XX hasta casi su finalización el sentido de la educación estuvo definido por la economía. La educación fue concebida como la agencia responsable de la formación de los recursos humanos necesarios para el desarrollo económico y social y, en esa medida, las políticas estuvieron definidas en el marco de procesos de planificación.

La base de esta propuesta radicó en el hecho de que no existían posibilidades de inclusión social sin una educación de buena calidad. A diferencia del pasado, donde era posible incluirse socialmente, ya sea en el trabajo o en la comunidad sin haber alcanzado niveles altos de educación. En un futuro próximo, tanto el desempeño productivo como el desempeño ciudadano y la propia construcción de identidades como sujetos, exigirán el manejo de los códigos básicos de la modernidad, así como los valores centrales de la solidaridad, respeto al diferente, conciencia y responsabilidad ecológica (Tedesco, 2003). Desde este punto de vista, la educación estará en el centro de las estrategias de construcción de sociedades justas a través de dos grandes pilares: en términos sociales y políticos, aprender a vivir juntos y, en términos cognitivos, aprender a aprender. Ambos pilares están íntimamente asociados, ya que el objetivo principal de la educación será lograr procesos cognitivos a través de los cuales las personas incorporen valores de vinculación democrática, solidaria y respetuosa con los otros (Delors, 1996).

La educación transforma vidas y ocupa el centro mismo de la misión de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) consiste en consolidar la paz, erradicar la pobreza e impulsar el desarrollo sostenible. Esta organización considera que la educación, es un derecho humano para todos a lo largo de la vida y que el acceso a la instrucción debe ir acompañado de calidad. Nadie cuenta con una receta, ni una fórmula mágica; sin embargo, pueden señalarse algunos rasgos que pudiera tener, como, ser flexible, promover valores sociales en el contexto de los modelos de desarrollo sostenible.

Para el cumplimiento de estas disposiciones se necesita la formación de un docente que favorezca ambientes de aprendizaje con calidad. docentes que demandan formación, capacitación, contratación, retención, situación social y condiciones laborales para el ejercicio de esta tarea. La exigencia social posiciona al futuro docente acerca de lo que es su profesión e implica hacer notar, que tiene un conjunto de responsabilidades de orden estructural que se depositan dentro de la profesión de ser docente como el orden social, educativo, cultural, ideológico, político y administrativo. Donde la formación docente es un proceso permanente, no un estado al que se llega, si no un camino que se hace.

El rol del docente en pleno siglo XXI exige una transformación profunda y trascendental, en tiempos de abundancia cognitiva y sociedad conectada, éste propone nuevos retos, entre los que se solicita un alto compromiso hacia ellos mismos para seguir preparándose y actualizándose; demanda una opción de vida orientada a lo humano y a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, con valores dirigidos a la paz, el respeto a la vida y a la diversidad. El rol del docente del siglo XXI deberá tener un compromiso con la superación personal, con el aprendizaje con los alumnos, con la creación de una sociedad mejor, y con un cambio educativo y social que se requiere.

Torres (1999) consideró que las exigencias del nuevo rol docente ocupa un lugar destacado en la retórica educativa actual; sobre todo, a la construcción de una nueva educación que encuentre resultados a la problemática social del entorno. Entre los que destacan, politización, pobreza, escuelas multigrado, exclusión social, explotación laboral, cinturones de miseria, entre otros factores. El rol del nuevo docente deberá centrarse en una

práctica de enseñanza aprendizaje que logre recuperar contenidos de formación y reflexión in situ.

La reflexión acerca de los propios modos de aprender y enseñar que son un elemento clave del aprender a aprender. La reflexión y la sistematización crítica y colectiva sobre la práctica pedagógica está siendo recientemente incorporada en experiencias innovadoras localizadas e incluso en programas masivos, nacionales de formación docente en muchos países, pero falta aún asegurar las condiciones y afinar los mecanismos para que dicha reflexión sea tal y produzca nuevo conocimiento. Es decir, el docente debe desarrollar su propio estilo de enseñanza aprendizaje, el cual debe exhibir, adecuar y tratar que sea pertinente a los contenidos que impartirá y obviamente a las necesidades de los educandos, del contexto y de la edad de los estudiantes.

La educación únicamente será contemplada en una perspectiva de futuro. Aunque se realiza en el presente, siempre dará sus frutos no hoy, si no en el futuro, en un momento que estará más o menos cerca del presente. Esta condición importa precisamente, porque educar es hacer algo que se hace para el día de mañana. Es una actividad que se atiende porque se cree en la promesa de que se reflejará en el futuro, que se espera que sea mejor. Los efectos de las prácticas del pasado configuran nuestro presente, lo que hacemos ahora será la base del destino de la educación (Gimeno Sacristán, 2010).

Según Domingo y Gómez, (2014) para poder averiguar cuáles son las competencias que debe tener un docente del siglo XXI, previamente es necesario formularse dos cuestiones: ¿qué debe saber un profesional del siglo XXI? y ¿qué debe saber hacer? Si bien la misión primordial del docente es enseñar, es lógico indagar sobre el contenido de lo que se debe

enseñar, analizando las características de la formación inicial y permanente de la profesión docente, apreciando cómo se centra en el aprendizaje de los conocimientos, por encima de las habilidades para el desarrollo de la profesión.

La educación para el siglo XXI debería permitir a cada persona descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, educando para el cambio, haciendo real él: “aprender a aprender” desarrollando plenamente a la persona a lo largo de un proceso ininterrumpido que se extiende a lo largo de la vida.

Perrenoud (2004) consideró que la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Según este autor las competencias que debe tener el nuevo docente para el Siglo XXI son consideradas prioritarias porque son coherentes a la nueva función de los profesores como lo son: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los dilemas y deberes éticos de la profesión y organizar la propia formación continua.

En una sociedad que avanza sin pausas en lo cognitivo y en lo digital, los conocimientos quedan desfasados en muy poco tiempo. Esto es lo que permitirá que el sujeto logre adaptarse a la evolución constante del conocimiento y será su propia capacidad de aprendizaje y de auto formación permanente. Sin dejar de lado la educación socio emocional que se incorpora en México con el Nuevo Modelo Educativo (2017) para que los alumnos aprendan a identificar y expresar sus sentimientos, a resolver conflictos y a trabajar en equipo

fortaleciendo también su autoestima y confianza en ellos, poniendo especial atención en promover relaciones de convivencia que fortalezcan el autoconocimiento para conocer el ambiente, en qué se desenvuelven y establecer vínculos positivos con el mundo. En este sentido el docente ejerce una función de acompañante en el proceso de descubrimiento, exploración y desarrollo de las posibilidades de sus estudiantes, promoviendo situaciones de aprendizaje sin limitarse a esquemas o a metodologías rígidas.

Con este marco se debería pensar que dentro de las escuelas normales se trabaja la formación de profesionales reflexivos, sin embargo, esto no es una tarea fácil al interior de las escuelas, ya que el panorama real, muestra una gran ausencia del pensamiento reflexivo.

Plan de estudios 2012 para la formación de docentes en México

El plan de estudios para la formación de docentes de educación primaria se rige el proceso de formativo de este profesional, describe sus orientaciones fundamentales y los elementos generales y específicos que lo conforman de acuerdo con las tendencias de la educación superior y considerando los modelos y enfoques vigentes del plan y los programas de estudio de educación básica donde se concibe al docente como un profesional centrado en el aprendizaje de sus estudiantes, que genera ambientes de aprendizaje incluyentes, comprometidos con la mejora constante de su práctica y capaz de adaptar el currículo a su contexto específico. Su aplicación en las escuelas normales permite que se atiendan, con oportunidad y pertinencia, las exigencias derivadas de las situaciones y problemas que presentará la actividad profesional a los futuros maestros de este nivel educativo.

La formación de los docentes de normalistas deberá responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo. Esto

representa una tarea de gran complejidad que requiere diferentes competencias que, además, deben contender con los problemas derivados de la vida en sociedad y del contexto en el que el aprendizaje tiene lugar. En respuesta a estos retos, el sistema educativo nacional ha puesto en marcha desde la primera década de este siglo, un conjunto de medidas para hacer de la educación, en sus diversos tipos y modalidades, una de las piezas clave para atenderlos con mayores niveles de eficacia y eficiencia.

La última reforma aplicada al plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de las escuelas normales fue realizada en coordinación con el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) y apegados a la Ley General de Educación de 2012. El plan 2012 para la licenciatura en educación primaria es totalmente diferente respecto al anterior inmediato (1997), pues su propuesta metodológica y estructural refleja una perspectiva mucho más amplia respecto al sistema educativo. La nueva malla curricular tiene la intención de incluir a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza, así como el idioma inglés; además de, ser un sistema basado en competencias. Las políticas y acciones emprendidas para mejorar la calidad de la educación buscan favorecer su transformación, para convertirlas en espacios de generación y aplicación de nuevos conocimientos, de producción de cultura pedagógica y de democracia institucional, de manera que los futuros docentes logren la formación necesaria para desarrollar una práctica docente más pertinente y efectiva (SEP, 2012a).

Las acciones para fortalecer el papel de estas instituciones en la formación de los docentes acordadas por las autoridades educativas federal y locales en el seno del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), en el marco de los instrumentos de

planeación nacional y con fundamento en la Ley General de Educación se agrupan en los siguientes ejes: planeación, personal académico, desempeño de los estudiantes, evaluación y mejora, reforma curricular y fortalecimiento de la infraestructura.

La reforma curricular de la educación normal atendió la necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación porque desde siglo XX hasta nuestros días, el sistema educativo mexicano se caracterizó por su estructura vertical y rígida. Como base de una nación en proceso de reconstrucción, centralizar la educación constituyó un paso indispensable para crear y sostener un sistema que llevara educación a prácticamente todos los rincones del país, y difundiera los ideales de la Revolución y los valores del humanismo. No obstante, a casi un siglo de su diseño original, la reforma no refleja cabalmente, en la organización y en los contenidos educativos, la variedad de perspectivas y culturas que preservan identidades diferentes, reflejo de la diversidad presente en la nación mexicana. El modelo curricular necesita renovarse para ser compatible con una sociedad cada vez más educada, plural, democrática e incluyente, asumiendo el reto de formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que le planteen la educación básica en los tres niveles que la integran (preescolar, primaria y secundaria).

La reforma curricular y los planes de estudio que de ella se derivan se sustentaron en las tendencias actuales de la formación docente; las cuales se deben desarrollar en un mundo complejo, interconectado y cada vez más desafiante, en un mundo de diverso ante los nuevos requerimientos y problemas que el docente enfrentará como resultado de los múltiples cambios del contexto, los cuales impactarán de manera notable al servicio educativo, a las instituciones y a los profesionales de la educación. En la fundamentación se consideran las

dimensiones social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional para identificar los elementos que inciden significativamente en la reforma (SEP, 2012a).

La malla curricular del plan 2012 cuenta con áreas formativas que son: Pedagógica, la cual considera al docente como un profesional del aprendizaje, de la formación y la enseñanza; preparación para la enseñanza y el aprendizaje, que busca dotar de un dominio conceptual e instrumental en las disciplinas y así pueda proponer estrategias; lengua adicional y tecnologías de la información, que le permitirá una permanente comunicación con el mundo globalizado; práctica profesional, con la que se busca que el futuro docente integre las áreas formativas en la intervención en el aula de manera progresiva; optativos, que enfatizan en un área del conocimiento, como español, matemáticas, regionales y en temas de relevancia social como el cuidado de medio ambiente, la violencia, etcétera (SEP, 2012a).

A partir de las modificaciones realizadas en el artículo 3o Constitucional en el año 2013, se promulgaron las leyes secundarias que ha orientado la transformación del sistema educativo nacional. En el cumplimiento al Artículo Décimo segundo transitorio de la Ley General de Educación (LGE) se revisó el modelo educativo vigente, incluidos, los planes y programas, los materiales y métodos educativos, y la Secretaría de Educación Pública (SEP) presentó el Modelo Educativo para la educación obligatoria.

Educar para la libertad y la creatividad, con el fin único de colocar una educación de calidad con equidad donde se pongan los aprendizajes y la formación de niño, niñas y jóvenes en el centro de todos los esfuerzos educativos (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 27).

El mandato establecido en el artículo vigésimo segundo transitorio de la Ley del Servicio Profesional Docente (LGSPD), acerca de la transformación de un plan integral para el diagnóstico, rediseño y fortalecimiento del sistema de normales públicas a efecto de asegurar la calidad de la educación que impartan y la competencia académica de sus egresados. Así como su congruencia con las necesidades del sistema educativo nacional (Diario oficial de la federación, 2013). La SEP consideró imperativo definir la estrategia de fortalecimiento y transformación de las escuelas normales para garantizar que se consoliden como el pilar de la formación docente de México, de acuerdo con los retos del siglo XXI.

Se integraron seis ejes a la nueva transformación pedagógica, de acuerdo con el nuevo modelo educativo, educación indígena e intercultural, aprendizaje del inglés, profesionalización de la planta docente de las escuelas normales, sinergias con universidades y centros de investigación, apoyo a las escuelas normales y estímulos para la excelencia. La transformación pedagógica de acuerdo con el Nuevo Modelo Educativo implicó la realización y el rediseño curricular de los planes de estudio para la formación inicial de maestros de educación básica, a partir de los planteamientos expresados en el Nuevo Modelo Educativo siendo imprescindible que los enfoques, fundamentos y orientaciones pedagógicas correspondan con lo que se propone en el currículo de la educación básica a fin de que exista una mayor congruencia entre ellos y se garantice un nivel de dominio más amplio en los futuros docentes.

En este sentido, los egresados de las escuelas normales contarán con mayores elementos para favorecer el desarrollo de los aprendizajes en los alumnos, así como para tratar los contenidos de enseñanza. Con ello, se busca una profesionalización del papel del docente

como artífice en el cambio de la educación y por consecuencia dar un giro importante en la manera que estos se preparen para sus futuras responsabilidades. Como futuros profesionales de la educación serán capaces de generar ambientes de aprendizajes inclusivos, equitativos y altamente dinámicos. Que cuenten con los conocimientos y las habilidades, las actitudes y los valores necesarios que conduzcan a realizar una práctica docente de alta calidad, donde apliquen los conocimientos y habilidades pedagógicas adquiridas en su formación inicial para incidir en el proceso de aprendizaje de sus futuros alumnos. Para ello, se hace necesaria una transformación normalista llevada a la práctica no solo mediante programas y políticas educativas, sino desde el actuar de cada profesor frente al aula y de cada estudiante normalista pues estos son sujetos que se reproducen y reconstruyen, a partir de sus propias significaciones (Ramírez Rosales, 2010).

Otro de las características importantes de este plan 2012 es el que se incorporó un perfil de ingreso donde se destaca que debe estar integrado por diversos conocimientos, habilidades, así como actitudes y valores que los egresados de media superior deben cumplir si aspiran a formarse como futuros docentes como: habilidades para sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes, capacidad para solucionar problemas a partir de métodos establecidos, capacidad para aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida, capacidad de trabajo colaborativo para el logro de metas y proyectos que implica el conocimiento y respeto por la diversidad cultural, de creencias, valores y prácticas sociales, capacidad para comunicarse y explicar claramente sus ideas, tanto de forma oral como de forma escrita, interés por participar con una conciencia cívica y ética en la vida de la comunidad, región, entidad, México y el mundo (SEP, 2012a).

Los organismos internacionales son una fuerte influencia para incorporar a las políticas educativas la competitividad para que así las escuelas estén a la altura de un mundo globalizado incorporando las tecnologías y las pruebas estandarizadas para medir las habilidades y conocimiento de los alumnos; sin embargo, no debe ser el único fin de la educación. El cambio dentro de las escuelas normales deberá ser un cambio de paradigma de mejoramiento y funcionamiento de la organización buscando siempre favorecer de manera integral el perfil de egreso de los estudiantes pues esto se traducirá favorablemente en la calidad de la educación de los futuros docentes que el país necesita.

El reto estará en los alumnos que actualmente cursan la carrera de la licenciatura en educación primaria para que logren no solo mediar, si no superar las problemáticas actuales invitando a un proceso de autocrítica y auto reflexión profesional que permitirá integra acciones educativas tendientes a mejorar la formación de docentes en México.

Formación inicial

El hecho de que los alumnos normalistas aprendan a reflexionar sobre su propia práctica durante su formación académica en la escuela normal puede constituir el inicio de un proceso de formación continua en el que constantemente renueven y actualicen sus conocimientos, fomenten hábitos reflexivos que permitirán establecer una conexión entre la teoría y la práctica. La formación inicial durante el trayecto de prácticas deberá servir para afianzar estos hábitos que serán claves para el ejercicio profesional. Los estudiantes a partir de reflexionar sobre diversas situaciones en condiciones reales de trabajo, aprenderá a darse cuenta, que es necesario una continua adaptación de sus procedimientos de actuar a diversos contextos en el cual se encontrará inmerso durante su trayecto formativo requiriendo, en

muchos casos diferentes concepciones y marcos de actuación no especificados y aún por descubrir.

A través de la reflexión el alumno enriquecerá su repertorio de conocimientos, aprendizajes, que no vienen determinados por teorías o supuestos de la ciencia que estudia, sino de su propia experiencia y de la reflexión de la misma, de la cual podrán surgir planteamientos que modifiquen los modos de actuar y de pensar. Este proceso de construcción y deconstrucción llevará al estudiante a dotar de significado tanto a los conocimientos teórico-prácticos aprendidos durante el trayecto profesional, como al autoconocimiento de sus propias capacidades y limitaciones para enfrentarse a los imprevistos que plantea la práctica y reflexionar en la acción para llevar a cabo una toma de decisiones ajustadas a su contexto escolar (Pérez Gómez, 2010).

Según Schon (1992) la reflexión se contextualiza como un proceso de reconstrucción de la experiencia que nos lleva a la comprensión de la situación de la acción, desde la reflexión de la misma. Las futuras alumnas normalistas utilizan sus ideas previas como filtro para dar sentido a su formación inicial, sus aprendizajes teóricos formales, y su posibilidad de traslado para la práctica, como la valoración de las experiencias de campo, manifiestan la confianza en lo que puedan aprender dentro de la escuela normal, y la influencia que pueden ejercer en ellas los programas formativos, ayudando a solucionar problemas, que se encontrarán dentro de sus escuelas de práctica.

El balance que ellas realicen de la teoría y la práctica representará un eje importante en sus vivencias dentro del prácticum, reduciendo la distancia entre lo que conocen y lo que

deberían de conocer, iniciando un tránsito del conocimiento de la enseñanza al conocimiento para enseñar.

¿Cómo se aprende a ser docente?

En México, el proceso de formación inicial de los docentes se realiza en las escuelas normales que funcionan con un currículo centralizado. La preparación y certificación de los maestros en estas instituciones está administrada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Dirección General de Educación Normal para Profesionales de la Educación (DGESPE). Las escuelas normales buscan ser reconocidas como auténticas instituciones de educación superior. La educación normal tiene el nivel de licenciatura desde 1984; sin embargo, las instituciones normalistas no han asumido las tres funciones específicas de la educación superior: docencia, investigación y difusión. Tampoco su administración, organización y funcionamiento están regulados con base en las normatividades propias de las universidades. De acuerdo con Ducoing (2013) la profesionalización implica hacer del sistema normalista una especie de sistema universitario de formación de docentes que asuma los preceptos, las directrices, las orientaciones y las finalidades; así como, la vida académica que se fomenta y se experimenta en cualquier universidad.

A partir del plan de estudios 2012, el proceso de formación inicial de los maestros de educación básica se caracterizó por una etapa escolarizada y por una etapa de educación en el trayecto de prácticas, las cuales después de haber obtenido el certificado de educación media superior los estudiantes que quieran tener un título de docente de educación primaria deberán matricularse en alguna de las 460 escuelas normales del país. La preparación académica se divide en seis programas de formación docente: educación preescolar, educación primaria,

educación secundaria, educación física, educación especial y otras licenciaturas. El plan de estudios está estructurado en ocho semestres, cada uno con una extensión estimada de 18 semanas. Las competencias que definen el perfil de egreso de un docente de educación primaria se agrupan en dos grandes campos: competencias genéricas y competencias profesionales

La educación en el trayecto de prácticas consiste en actividades realizadas en las escuelas primarias en condiciones reales de trabajo en donde los estudiantes a partir del tercer semestre se responsabilizan de un grupo de educación primaria en jornadas de observación y práctica docente con la asesoría de un tutor y con el apoyo del personal docente de la escuela normal. Las prácticas pedagógicas dentro de los procesos de formación inicial en las escuelas primarias son mucho más que una mera actividad técnica e instrumental en la que se ponen a prueba la planeación, el material didáctico y las estrategias didácticas preconcebidas en la escuela normal, que permitirán al estudiante poner en práctica los saberes aprendidos dentro de las asignaturas en la escuela normal, frente a un grupo de niños en la escuela primaria. A partir de ahí es importante reconocer que éstas ofrecen un conjunto de experiencias, conocimientos, creencias y valoraciones que bien pueden ligarse a un acercamiento donde el estudiante se aproxima a la complejidad de lo que significa aprender a ser maestro (Mercado, 2007). Dejar de lado, la imagen idealista que concibe al docente como un apóstol, cuya vocación es el servicio a los demás y asumir una conceptualización que define a éste como sujeto crítico, reflexivo, capaz de innovar las prácticas cotidianas.

Goodson y Hargreaves (como se citó en Nemiña, García Ruso y Montero Mesa,2009) agruparon las diferentes acepciones de la profesión docente en torno a cinco ideas o formas de

entenderla. Profesionalismo clásico, se caracteriza por tener un conocimiento profesional común o cultura técnica compartida, una ética hacia el servicio de los clientes y la autorregulación de sus propias organizaciones. Profesionalismo flexible, aquí la clave está en la cultura de la colaboración que surge entre las comunidades de prácticos, aunque a veces se queda en un mero intercambio de trucos y consejos prácticos, más que en una reflexión sobre su propia práctica. Profesionalismo práctico, intenta dar dignidad y estatus al conocimiento práctico que las personas tienen de la tarea que realizan. Explicar los contenidos, enseñar estrategias, crear un clima de trabajo en clase, relacionarse con los padres y con otros compañeros constituyen el conocimiento práctico personal. Profesionalismo complejo, se basa en el argumento de que las profesiones deberían de juzgarse por la complejidad del trabajo que realizan situando la enseñanza en esta categoría. Apoyándose en que se necesitan habilidades de resolución de problemas, la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo y habilidades del pensamiento complejo. Dentro del cual se menciona que “Todos los profesores deben de ser líderes de sus estudiantes y como tales conducir procesos de gran complejidad” (p.4). Mientras que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2000) consideró que no existe un consenso acerca del contenido de la formación básica común y la considera como una cuestión pendiente en la agenda de las políticas de formación inicial y permanente de los docentes.

El informe 2015 del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de acuerdo con la Ley del Servicio Profesional Docente señaló aspectos relevantes en la formación inicial de profesores. Entre ellas destacan, la preparación de estos agentes para enfrentar los retos de la acción pedagógica; las condiciones en las que se realiza la enseñanza,

que se relacionan con los recursos y ambientes para favorecer el desarrollo de competencias; y las condiciones laborales, estímulos y reconocimiento a la carrera profesional, que permitan el desarrollo de la educación con calidad, equidad e inclusión. (INEE, 2015).

En México (SEP, 2017) dio a conocer el nuevo modelo educativo en el cual el propósito fundamental es que los niños “aprendan a aprender”, poner a la escuela al centro de la transformación educativa y dotar de recursos propios a todas las escuelas del país para una infraestructura digna, plantillas de maestros completas, así como menos burocracia y en especial mayor autonomía de gestión. Pero aprender a aprender requiere de nuevas estrategias de pedagogía, para los docentes, requiere de nuevos espacios de libertad para los niños y jóvenes, dentro del cual no se debe de olvidar a las escuelas normales, pilar fundamental para el desarrollo de este nuevo modelo educativo.

Dimensiones de la formación inicial

Las tendencias más recientes de la formación docente, desde diversas perspectivas teórico metodológicas vigentes en la educación básica y de aquellas que explican el proceso educativo, enfrentan desafíos en lo relacionado con este proceso, en las escuelas normales de México. Específicamente, en la naturaleza y el desarrollo de las prácticas pedagógicas actuales y emergentes; que ante escenarios altamente turbulentos, como resultado de los múltiples cambios que en lo social, cultural, económico, tecnológico y educativo experimenta la sociedad y que impacta de manera notable en el servicio educativo, en las instituciones y en los propios profesionales de la educación. (SEP, 2017).

En este ambiente altamente complejo, la formación inicial aparece como una trama de relaciones, en la que según Fierro, Fortoul y Rosas (1999) se hace necesario distinguir algunas dimensiones para su análisis y reflexión.

La dimensión social, asume que la educación es una función social y el análisis de ésta permite dimensionar el papel de la escuela y del docente. La fundamentación de la reforma en esta dimensión incide en la definición de políticas y estrategias a seguir para el fortalecimiento de la educación normal y para que los docentes que se formen en las escuelas normales satisfagan la demanda de docentes de la educación básica.

Las formas de organización y de relación, la estructura familiar, los modos de producción, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, los diversos y complejos cambios en la sociedad como el avance y masificación de los medios de comunicación, la aparición de las redes sociales y los avances de la tecnología, son sustento de la reforma para favorecer en los estudiantes una actitud ética ante la diversidad del entorno social, cultural y ambiental que les permita a las alumnas normalistas retomar estos elementos como áreas de oportunidad para su intervención educativa.

Dimensión filosófica, el sistema educativo sienta sus bases en el marco filosófico del Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los principios que de él emanan. El derecho a la educación y los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad orientan la reforma y los principios de igualdad, justicia, democracia y solidaridad en que se sustenta serán fundamentales para desarrollar el sentido de responsabilidad social y de pertenencia de los futuros docentes.

El marco filosófico en que se inserta la educación normal permea la definición de su normatividad, finalidades y propósitos educativos; así como, las competencias a desarrollar por los docentes en formación para que conduzcan de manera pertinente los procesos de aprendizaje de los alumnos de educación básica, en el contexto de la transformación permanente de la sociedad.

Dimensión epistemológica, los fundamentos epistemológicos de la reforma curricular abordan la educación normal como un objeto de conocimiento y acción que se torna cada vez más complejo al constituirse en un campo de confluencia disciplinar. Las contribuciones de las ciencias de la educación, pedagogía, psicología, historia, filosofía, antropología, economía, entre otras, sus enfoques y formas de proceder deberán sustentar permanentemente la actualización de los currículos de la educación normal.

Producir y usar el conocimiento son principios epistemológicos que conducen a reflexionar de manera profunda sobre la forma en que se interpreta, comprende y explica la realidad; los avances de la ciencia son puntos de referencia para entender que el conocimiento se enriquece e incrementa todos los días, así los distintos campos de conocimiento relacionados con la educación avanzan, transformando sus propias teorías al igual que lo hacen otras disciplinas científicas. Lo anterior permite concebir a la reforma curricular como un proceso permanente de cambio, en el que los avances en el conocimiento del campo educativo se incorporan a la propuesta curricular para su transformación y para lograr una visión holística del fenómeno educativo, de sus condicionantes y efectos, que conduzcan a los actores de la educación normal a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera pertinente. El seguimiento y la evaluación de la puesta en práctica del currículo son dos

procesos inherentes a la reforma, cuyos resultados deberán sistematizarse para sustentar los cambios futuros.

Dimensión psicopedagógica, para atender los fines y propósitos de la educación normal y a las necesidades básicas de aprendizaje de sus estudiantes, la reforma retoma los enfoques didáctico pedagógicos actuales que deberán vincularse estrechamente a los enfoques y contenidos de las disciplinas para que el futuro docente se apropie de: métodos de enseñanza, estrategias didácticas, formas de evaluación, tecnologías de la información y la comunicación y de la capacidad para crear ambientes de aprendizaje que respondan a las finalidades y propósitos de la educación básica y a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; así como al contexto social y su diversidad.

Promover en sus estudiantes la adquisición de saberes disciplinares, el desarrollo de habilidades y destrezas, la interiorización razonada de valores y actitudes, la apropiación y movilización de aprendizajes complejos para la toma de decisiones, la solución innovadora de problemas y la creación colaborativa de nuevos saberes, es en expectativa lo que los docentes promueven como resultado de su participación en ambientes educativos situados en contextos reales.

Dimensión profesional, la conformación socio demográfica y el perfil académico de quienes se dedican a la docencia han estado marcados por la condición de género, el origen social y el capital cultural que poseen. En la actualidad, la expectativa que atribuye a la escuela y al docente la responsabilidad de la mejora social e individual, rebasa su responsabilidad, capacidad y ámbito ya que solamente puede contribuir a esta mejora. Los

múltiples retos que enfrentan estos profesionales hacen necesario que la formación profesional posibilite el análisis y la comprensión de las implicaciones de su tarea.

La profesionalización de los docentes da unidad y sentido a las dimensiones social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional de la reforma y orienta la definición e implicaciones del enfoque metodológico, de las competencias genéricas y profesionales, de la malla curricular y de otros componentes que sistematizan su diseño.

Dimensión institucional, en lo que concierne al desarrollo institucional, las escuelas normales se transforman debido a su inserción en el tipo superior, lo cual favorece su consolidación en áreas en las que no habían incursionado totalmente como la investigación, la difusión de la cultura y la extensión académica.

Los propósitos educativos requieren fortalecer los procesos de gestión institucional, logrando con ello la participación de los miembros de la comunidad escolar, ya que la movilización y potenciación de los saberes, los tiempos, los recursos materiales y financieros, entre otros, implica planificar acciones, distribuir tareas y responsabilidades, dirigir, coordinar y evaluar los procesos y los resultados. Sus responsabilidades y atribuciones como parte del sistema de educación superior constituyen áreas de oportunidad para fortalecer su estructura académica y organizacional, conservando en todo momento su identidad como instituciones formadoras de docentes de educación básica. Los fundamentos para lograr lo planteado retoman las teorías, metodologías y concepciones actuales acerca de la organización, la administración y la gestión educativa.

La reforma de los planes y programas de estudio 2012 pretendió lograr que el estudiante de educación normal, al egresar, eligiera formas pertinentes para vincularse con la

diversa información generada cotidianamente para aprender a lo largo de la vida, por lo que resulta de vital importancia sentar las bases para que desarrolle un pensamiento científico y una visión holística del fenómeno educativo, de sus condicionantes y efectos, que lo conduzcan a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera permanente e innovadora. De este modo se puede aspirar a formar un docente de educación básica que utilice argumentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e instrumentales para entender y hacer frente a las complejas exigencias que la docencia plantea. (SEP, 2012b, https://www.dgespe.sep.gob.mx/web_old/reforma_curricular/planes/leprece/fundamentacion).

El plan de estudios 2012 (SEP, 2012a) integrado por competencias genéricas y profesionales; así como, unidades y elementos que se han organizado tomando como referencia las cinco dimensiones que permiten precisar el nivel de alcance, de acuerdo, al ámbito del desarrollo profesional y conducen a la definición de un perfil específico para desempeñarse en la educación primaria. Por tanto, el nuevo docente contará con las competencias indispensables para su incorporación al servicio profesional.

Orientaciones y enfoques centrados en aprendizajes y competencias

Dentro del plan de estudios para la formación de docentes en educación primaria del año 2012 se estructuran tres orientaciones curriculares, enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa que están en consonancia con los modelos y enfoques propuestos en los planes de estudio de los distintos niveles del sistema educativo nacional. Éstas otorgan coherencia a la estructura curricular, plantean los elementos metodológicos de su desarrollo y conducen la formación de los estudiantes normalistas para el logro de las finalidades educativas.

En el aprendizaje el enfoque centrado en competencias, implicó una manera distinta de pensar y desarrollar la práctica docente; cuestionando el paradigma centrado en la enseñanza repetitiva, de corte transmisivo-receptivo que prioriza la adquisición de información declarativa, inerte y descontextualizada; y tiene como referente principal la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, según la cual el aprendizaje consiste en un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende. Este enfoque consiste en un acto intelectual; pero a la vez, social, afectivo y de interacción en el seno de una comunidad de prácticas socioculturales. Teniendo lugar, gracias al aprendizaje, las acciones de mediación pedagógica que involucra una actividad coordinada de intención-acción-reflexión entre los estudiantes y el docente, en torno a una diversidad de objetos de conocimiento y con intervención de determinados lenguajes e instrumentos. Además, ocurre en contextos socioculturales e históricos específicos, de los cuales no puede abstraerse, es decir, tiene un carácter situado (SEP, 2012a, enfoque centrado en el aprendizaje, párr. 1).

En este enfoque se destaca el conocimiento en el alumno y la actividad intelectual de la persona que aprende; el sujeto no sólo realiza acciones cognitivas, sino, que éstas se encuentran contextualizadas socialmente. Es decir, el enfoque basado en competencias pretende el desarrollo equilibrado de saberes, en donde si bien interesa el saber conocer, también se considera relevante el saber hacer y el saber ser. Al favorecer el desarrollo de competencias se pretende la construcción de saberes, creencias, valores y formas de actuación profesional, en

la medida que se participa en actividades significativas, utilización de estrategias y herramientas de aprendizaje que desarrollen aprendizajes para la vida y dejen de lado, la tradicional acumulación de conocimientos. Asimismo, favorece el diseño de distintas formas de integrar el trabajo dentro y fuera del aula, propicia la integración entre la teoría y la práctica y permite la transferencia de los saberes a situaciones más allá del momento en que fueron aprendidos (SEP, 2012a).

Desde la perspectiva constructivista y sociocultural se propone este enfoque para la planificación y desarrollo de situaciones didácticas que favorezcan el desarrollo y movilización de aprendizajes significativos. Otra propuesta didáctica, es el aprendizaje por proyectos, que permita la vinculación de los conocimientos construidos en el aula con la resolución de problemas que se presentan en la vida cotidiana. El trabajo colaborativo, es una estrategia que permite la participación de un ejercicio participativo y reflexivo en la construcción de aprendizajes autónomos para favorecer la competencia de aprender a aprender.

De este modo, el enfoque centrado en el aprendizaje sugiere que éste se logra en la medida en que resulta significativo y trascendente para el estudiante, en tanto se vincula con su contexto, la experiencia previa y condiciones de vida; de ahí que los contenidos curriculares, más que un fin en sí mismos, se constituyen en medios que contribuyen a que el estudiante se apropie de una serie de referentes para la conformación de un pensamiento crítico y reflexivo (SEP, 2012a).

Se reconoció que existen diferentes acepciones del término competencia, en función de los supuestos y paradigmas educativos en que éstas se desarrollan. La perspectiva

sociocultural o socio constructivista de las competencias comprende una concepción de competencia como prescripción abierta, es decir, que permite la movilización e integración de diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos (Díaz Barriga Arceo y Barroso Bravo, 2014). En este caso, se requiere que el alumno normalista, al enfrentar las problemáticas inherentes a la práctica docente, realice práctica reflexiva que le permita la reconstrucción del evento, identifique los puntos críticos y sea capaz de tomar decisiones para el abordaje de las tareas cotidianas, desde otra perspectiva. Por lo anterior, el aprendizaje basado en el desarrollo de competencias permite identificar, seleccionar, coordinar y movilizar de manera articulada un conjunto de saberes para el análisis e innovación de cualquier situación educativa en un contexto específico.

El plan de estudios 2012 de la licenciatura en educación primaria consideró como competencia, al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir. El concepto de competencia enfatizó tanto el proceso como los resultados del aprendizaje, es decir, lo que el estudiante o el egresado será capaz de hacer al término de su proceso formativo y en las estrategias que le permiten aprender de manera autónoma y reflexiva en el contexto académico a lo largo de la vida.

Una enseñanza por competencias representará la oportunidad para garantizar la pertinencia y utilidad de los aprendizajes escolares, en términos de su trascendencia personal,

académica y social. En el contexto de la formación de los futuros maestros, permite consolidar y reorientar las prácticas educativas hacia el logro de aprendizajes significativos de todos los estudiantes, por lo que conduce a la concreción del currículo centrado en el alumno (SEP, 2012a).

Respecto a la evaluación de las competencias, se requiere de la recolección de evidencias sobre el desempeño del estudiante, con la intención de emitir juicios valorativos a partir de la comparación con un marco referencial que defina las competencias, sus unidades o elementos y los criterios de desempeño. Esta acción permite identificar aquellas áreas que requieren ser fortalecidas para alcanzar el nivel de desarrollo requerido, de acuerdo con el perfil expresado en el plan de estudio. Con base en lo anterior, la evaluación basada en competencias deberá estar centrada en evidencias de aprendizajes que la definan como, integral, individualizada y permanente. Por ello, es importante utilizar como evidencias de aprendizaje, las producciones de los alumnos, los espacios de participación colaborativa, los proyectos y secuencias didácticas que se construyan en la interacción áulica. Para que la evaluación sea integral, se utilizarán métodos que permitan la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores desarrollados en la acción pedagógica. Los instrumentos utilizados en la tarea de evaluar tenderán a registrar aspectos cuantitativos y cualitativos inherentes a la tarea pedagógica, pueden ser, escalas de observación, entrevistas, debates, observación del desempeño, proyectos, casos, problemas, exámenes y portafolios, entre otros (SEP, 2012b).

Por lo que, la competencia definida como la capacidad de integrar y/o movilizar distintos tipos de conocimientos para resolver de manera adecuada las demandas y los

problemas de la vida personal, profesional y laboral de los sujetos, en este caso, estudiantes normalistas, se construye a través de una combinación de conocimientos, habilidades, motivaciones, valores y actitudes, desde una perspectiva sociocultural o socio constructivista, como se expresó en el plan de estudios 2012.

El prácticum

El prácticum es hoy pieza fundamental en la formación inicial de los docentes y una ocasión para la reflexión de la estudiante normalista sobre la profesión que va a ejercer; proporciona espacios de reflexión para la enseñanza, para profundizar en el análisis de la práctica, de las interacciones y desafíos que acontecen en el trayecto de las alumnas normalistas. El análisis y reflexión que desarrollan las estudiantes normalistas durante el trayecto formativo de sus prácticas revelarán la toma de decisiones en lo que respecta a su actuación profesional. El prácticum permitirá integrar las funciones básicas inherentes al desarrollo profesional vinculado a las características de las prácticas docentes. Aplicando normas laborales y éticas en el desempeño profesional, cumpliendo con actitudes laborales, como puntualidad, empatía, relacionarse con su maestro titular en las escuelas de práctica, interpretar y cumplir instrucciones recibidas, mostrando respeto al docente y a los niños del grupo, planificar programas y proyectos estructurados, a fines a los programas de estudio vigentes en el ciclo escolar.

El prácticum es sin duda, pilar fundamental dentro de la carrera de docente, donde después de asistir a sus jornadas en las escuelas de educación primaria, y tras analizar sus prácticas, adquirirá una serie de competencias profesionales que marca el plan y programa (SEP, 2012a) de la licenciatura. Al realizar la reflexión sobre la propia práctica permitirá a las

alumnas mejorar sus procesos formativos, con referencia al prácticum. Es por ello, que la reflexión sobre la práctica es un proceso que se debe usar constantemente para darse cuenta de lo que sucede en el aula y para autoevaluar su desempeño, con la finalidad de identificar áreas de oportunidad que se puedan mejorar con la intervención oportuna.

Conceptualización y contextualización del prácticum

Para este trabajo se entenderá por prácticum a las actividades donde se encuentran inmersas la teoría y la práctica, llevando a la estudiante normalista en formación a poner en juego sus creencias, intenciones, valores y otros elementos subjetivos. Desde el latín tardío, neutro de *practicus* (práctica) se define como un curso universitario diseñado para dar a un estudiante supervisado conocimiento práctico de un sujeto previamente estudiado teóricamente. Es decir, dar significado a la acción.

Lonergan (como se citó en Putnam, 1983) definió el significado como las operaciones conscientes tales como imaginaciones, conceptos, persuasiones, elaboradas por unos y otros a partir de sus propias percepciones. El significado se estructuró a partir de la acción, esta acción estuvo determinada por los marcos referenciales del sujeto. “El significado no implica aquella teoría que en cierto modo es externa al sujeto que concibe su práctica, sino en sus específicos supuestos, saberes, creencias, valores y prefiguraciones de los haceres, en este caso referidos a los procesos educativo” (Sañudo de Grande, 2006, p.20).

En tal dirección, la escuela formadora de docentes como institución social es un referente en la transmisión de los principios éticos de las profesiones y un lugar donde se aprenden valores y contravalores. Incluso podemos apuntar más en la dirección orientada al desarrollo centra su misión en la generación de conocimiento dirigido a la solución de

problemas contextuales, construyendo competencias profesionales coadyuvantes con el desarrollo humano y sustentable (Inciarte, Parra y Bozo, 2010). Con lo anterior, se identifica, una práctica docente caracterizada por dos enfoques. El primero, el enfoque tradicional, donde el conocimiento profesional es tácito, teóricamente poco organizado, los futuros docentes se incorporan a la cultura profesional organizada institucionalmente sin apoyo teórico y de reflexión sistemática. El segundo, el enfoque reflexivo donde el docente es un profesional reflexivo, la relación teoría práctica es dialéctica, es decir la teoría explica la práctica y de la práctica se genera teoría (Imbernón, 2007).

El prácticum no sólo es el espacio de encuentro, sino la interconexión entre el mundo formativo (escuela normal) y el mundo productivo (escuela en la que se desempeña como docente) a través del cual se desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes propias de un desempeño profesional, que se desarrollan en contextos y condiciones reales. Representa un proceso permanente de aprendizaje que permite vincular el medio educativo y el medio profesional, el carácter abstracto de la teoría enseñada en la escuela y el carácter concreto de la vida profesional, la práctica docente.

El concepto de práctica docente es un término del que poco se sabe (Torres, 2009), sin embargo, este poco saber se debe a su complejidad. El indagar o reflexionar sobre la práctica implica reconocer que están imbricados asuntos personales, institucionales, históricos, contextuales, lingüísticos, entre otros.

Autores diversos utilizan el concepto de acción como una categoría analítica para abordar la práctica docente (Bertely, 2000). Podrá entenderse que esta, la constituye un sin fin

de acciones articuladas por ciertas reglas o razones en el marco del actor o de la colectividad (Bazdresch, 2000).

Giddens (1995) e Imbernon (2010) distinguieron tres componentes de la acción, dinámica, cognitiva y práctica. La primera hace referencia a las intenciones y valores que son el motor que da inicio a la acción; el segundo está constituido por el conjunto de conocimientos, saberes o creencias que el actor pone en juego durante la acción; y el tercero se refiere al saber hacer, de carácter procedimental y automático, el cual no es traducible directamente en conocimiento discursivo.

Otras teorías se refieren a la acción vinculada a la capacidad del actor para imponerse contra las restricciones estructurales de la sociedad (Schütz, 1993; Heritage, 1990) específicamente Giddens (1995) se situó en la dualidad de la estructura social, que al mismo tiempo le otorga el poder para tomar decisiones y conducirse al margen a pesar de las restricciones existentes. A través de la acción se producen las reglas y las condiciones que la sociedad impone, pero también ocurre la creatividad y cierto margen de libertad que reconoce a los actores, que son capaces de obtener sus propósitos personales, al margen de las reglas del sistema (Heritage, 1990).

La acción tiene algunas propiedades según Giddens (1995). Como la tendencia a la rutina, esto es, a la automatización respecto a las formas cómo reacciona el actor frente a determinadas exigencias en el trabajo cotidiano. Lo anterior, reduce las acciones de conciencia que posee quien actúa, poniendo más atención en los asuntos inesperados e inciertos que ocurren. A través de las rutinas, se pierde la conciencia de la acción, más, sin embargo, conserva su racionalidad, es decir, que si el actor no es capaz de explicar las razones o

motivos de la actuación no significa necesariamente que es irracional. De acuerdo con la idea anterior, la reflexión de la acción ya ocurrida, en la práctica, significa volver a la conciencia lo que se ha vuelto rutina, esto es, volver a develar las razones de la actuación, explicar porque se hacen de cierto modo las cosas, aunque no estén vivas en la conciencia alerta, durante la planeación o en el curso de la acción misma.

Es importante señalar que la reflexión de la acción como estrategia para la formación docente no es nueva. Schön (1998) conformó algunos de sus principios señalados desde hace algunas décadas. Las actividades reflexivas dirigidas a desarrollar la conciencia post actoral, o después de la acción, son las de mayor relevancia. Estas permitirían al docente en formación, analizar con detenimiento los acontecimientos en los que fue envuelto en el curso de las acciones dispuestas por él. Dreher (2012) recogió de Schütz la distinción de los motivos del prácticum y señaló que:

La planificación de una acción a realizarse en el futuro funciona en una reflexividad específica, el sujeto imagina un proyecto completado en el futuro. El punto a alcanzar es aquello realizado luego de la acción, ese proyecto establece el motivo de la propia acción (p.100).

Advirtiendo qué estos motivos ocasionan malentendidos relacionados con la interpretación de la acción, pues se suele creer “que el resultado de un acto coincide con su motivo, sin reflexionar en los motivos, los cuales, a causa de eventos no planeados e imprevistos, pueden haber conducido a resultados diferentes de aquellos intencionados” (Dreher, 2012, p.100).

Perrenoud (2004) caracterizó y estableció dos procesos mentales necesarios para la práctica reflexiva: reflexión durante el proceso, es decir, subyace una reflexión de la situación, los materiales y acciones. La reflexión durante el proceso, ayuda a interrogarse y comprender, detectando situaciones que estarían ante una práctica reflexionada, y a su vez, señala la necesidad de aclarar la acción en curso. Es precisar el equilibrio entre reflexión y acción. Seguidamente, presenta un segundo proceso, el pensamiento sobre la acción, que significa que la propia acción convierte en objeto de reflexión basado en referencias, modelos teóricos u otros.

El currículo (SEP, 2012a) estableció que el trayecto de práctica debe contribuir a que la normalista integre los saberes en la acción, que le permita, a partir de la reflexión y el estudio de las situaciones concretas de la instrucción, proponer estrategias más adecuadas para lograr los propósitos que se planteó en su plan de trabajo. Así, esta reflexión sobre la acción posibilita que la alumna incorpore diferentes formas de trabajo pertinentes e innovadoras.

Igualmente, el prácticum se apropió con una relación de ida y vuelta entre la suposición y la realidad, por lo tanto se construye en un recurso privilegiado para la concreción de los aprendizajes que los estudiantes adquieren a través de los cursos de la malla curricular, de la misma forma sirve para comprender, confrontar y argumentar acerca de la viabilidad, pertinencia y relevancia de los referentes teóricos, los enfoques, las estrategias una vez que se materializan en contextos específicos. Por esta razón es importante tener presente la relación entre el cómo, el qué y el para qué de las acciones que realiza el docente.

De acuerdo con lo expresado en planes y programas de estudio (SEP, 2012a) las prácticas docentes brindan la oportunidad de organizar comunidades de aprendizaje en las que

se conjugan los conocimiento y la experiencia de docentes de la escuela normal, maestros titulares de las escuelas de educación primaria y los estudiantes normalistas, bajo el supuesto de que el saber y el conocimiento sólo se movilizan si se colocan en el plano del diálogo, el debate y el análisis conjunto. Asimismo, las prácticas profesionales permiten la construcción de estrategias de acompañamiento específico por parte de los docentes formadores y de los maestros de las escuelas primarias. Durante estas prácticas las estudiantes utilizaron herramientas metodológicas, teóricas, técnicas, didácticas e instrumentales para comprender, por la vía de la observación y el contacto directo con docentes, alumnos y padres de familia, la manera en que se establecen los vínculos con la comunidad, así como con los diferentes agentes educativos.

Trayecto formativo del prácticum

El trayecto de la práctica formativa dentro de la licenciatura en educación primaria tiene la finalidad de desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los futuros docentes a través de acercamientos graduales y secuenciales en la práctica docente en el nivel de educación primaria, propiciando la integración de distintos tipos de conocimientos, tanto para el diseño didáctico como su aplicación, manteniendo una relación directa con los cursos de la licenciatura en educación primaria, en particular con los referentes teóricos- disciplinarios y didácticos que se desprenden de ellos. Los cursos que integran el trayecto permiten establecer una relación estrecha entre la teoría y la práctica para potenciar el uso de herramientas metodológicas y técnicas para sistematizar la experiencia y enriquecer la formación, proporcionando la mejora e innovación.

El trayecto formativo del prácticum normalista atendió tres principios básicos, tal como muestra la figura 1.

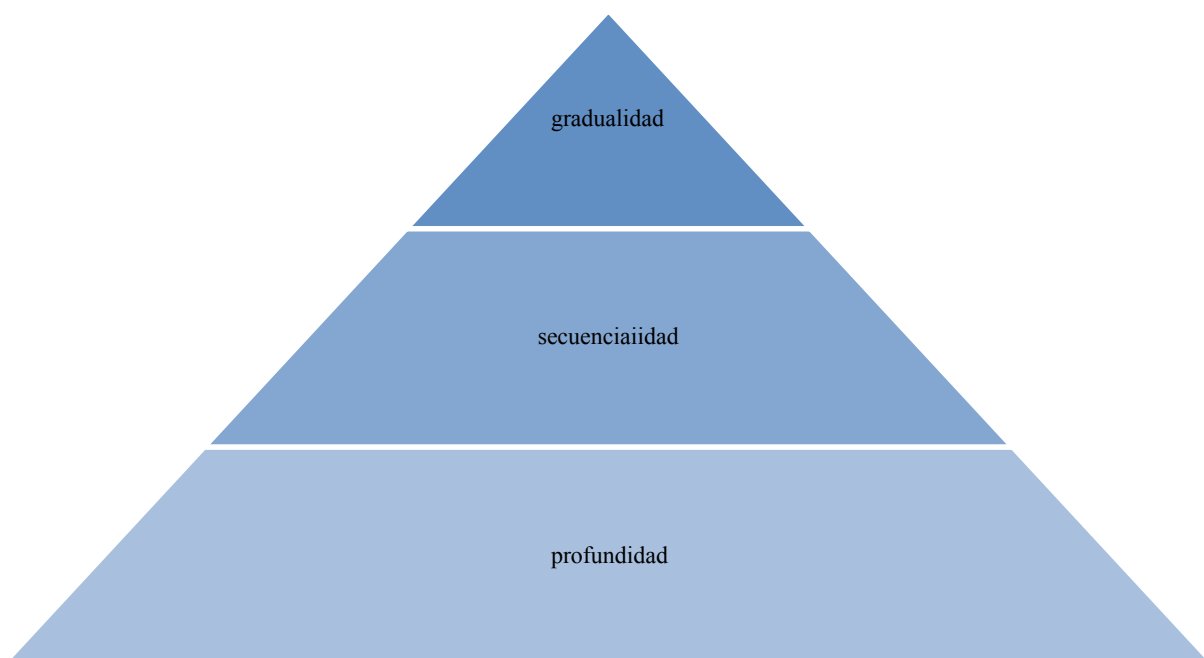


Figura 1: *Ejes del prácticum*. Elaboración propia.

La profundidad, secuencialidad y gradualidad están asociadas a la manera en que se conceptualizó y materializó el enfoque por competencias y centradas en el aprendizaje del plan de estudios 2012, en particular en su armonización con los enfoques del plan y programas de estudio para la educación básica, vigentes. La gradualidad se asocia a la creciente amplitud y complejidad con la que se atiende y desarrolla la docencia; en relación con el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, se promovieron, entre las estudiantes, aprendizajes secuenciados

particularmente con las competencias que desarrollan en cada uno de los cursos de este trayecto. Desarrollaron meta habilidades que les permitieran mayores niveles de comprensión para la explicación y argumentación de sus intervenciones en el aula.

Se recuperó del trayecto formativo, el sentido de integrar y poder dar respuestas a situaciones problemáticas encontradas dentro de su formación profesional. De esta manera el prácticum permite analizar contextos, situaciones socioeducativas, para apreciar la relación de la escuela primaria con la comunidad; y aspectos pedagógicos, didácticos, metodológicos e instrumentales asociados a los enfoques vigentes, contribuyendo a establecer una relación distinta con la realidad escolar, la teoría y los procedimientos para la enseñanza en concordancia con el enfoque y los principios que sustentan el plan de estudios 2012, el futuro docente estará en posibilidad de construir un equilibrio entre la disciplina científica académica que sostiene su actuar, con los diseños más propicios para lograr el aprendizaje con sus alumnos y convertirse en un lugar para la generación y aplicación innovadora de conocimientos en la docencia.

Las finalidades formativas constituyeron las herramientas de investigación para documentar, analizar y explicar la práctica docente para su mejora permanente, profundizando en la comprensión de situaciones y problemas educativos situados en contextos específicos, analizando, elaborando, organizando y conduciendo situaciones de enseñanza para el nivel de educación primaria, favoreciendo la comprensión de las características, significado y función social del rol del maestro (SEP, 2012a).

Los cursos que integran el trayecto formativo son: herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa, observación y análisis de prácticas y contextos escolares,

Iniciación al trabajo docente, estrategias de trabajo docente, innovación y trabajo docente, trabajo docente y proyectos de mejora escolar y aprendizaje en el servicio. En el primer y segundo semestres tienen como finalidad que los estudiantes desarrollen sus capacidades para observar y analizar las prácticas educativas y escolares. El tercer y cuarto semestre los estudiantes potencian los aprendizajes y la capacidad de observación y análisis de la práctica e incorporan otro tipo de estrategias de recuperación de experiencias docentes, como la documentación narrativa de la práctica, en donde ellos mismos forman parte del proceso educativo. Primero, a través de acciones de ayudantía en el aula de clase y como responsables de la conducción de algunos contenidos de enseñanza. En el quinto y sexto semestre, además de trabajar con los enfoques de los planes y programas, se incorporan elementos para la innovación y el desarrollo de los procesos socioeducativos. A partir del abordaje de estos elementos sustantivos en el trayecto formativo del estudiante normalista se elaboraron estrategias de trabajo situado que permitieron un acercamiento al contexto, el tipo de alumnos; así como, a las condiciones y posibilidades de mejora de los diversos aspectos de docencia. La práctica tiene como propósito desarrollar en el estudiante la capacidad para articular los conocimientos teóricos disciplinarios y didácticos estudiados en cada uno de los trayectos formativos con las exigencias que la docencia le plantea en el aula de clase y en la escuela. De manera particular tiene la finalidad de concretar las competencias profesionales y fortalecer sus desempeños tanto en la escuela normal como en la escuela de práctica, los cuales serán la base para su desarrollo como profesional de la docencia. Lo que se propone desde el trayecto de práctica profesional y que concluye con la incorporación a las escuelas de práctica en condiciones similares a los docentes que se encuentran en servicio, conducen a que este

reflexione, analice, comprenda e intervenga en su propia práctica, que se reencuentre con ella y que al hacerlo pueda mejorarla.

La conceptualización del trayecto formativo del prácticum remitió a escenarios profesionales, en relación con la adquisición y desarrollo de éste. Posibilitó nuevos valores añadidos a la formación de docentes a través del desarrollo profesional; como lo señalado por Hascher, Cocard y Moser (2004) que las posibilidades de aprender durante el prácticum de las estudiantes que aspiran a la docencia están sujetos a tres consideraciones: existe aprendizaje cuando se desarrolla una nueva comprensión o capacidad, el proceso de aprendizaje debe atender a los siguientes criterios: el contexto de aprendizaje es complejo, el prácticum es parte del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, el conocimiento profesional está fuertemente asociado a las actividades y acontecimientos de la vida diaria, el desarrollo profesional siempre es un proceso o situación, orientado, social y subjetivo, aprender a ser un buen profesional requiere mucho más que usar modelos teóricos o métodos de enseñanza y existen distintos caminos para aprender durante el prácticum y la adopción de estos depende del aprendiz, de las situaciones y del contexto de aprendizaje.

Las estudiantes normalistas necesitan realizar experiencias prácticas que les permitan el involucramiento de los elementos teóricos que construyen en el aula, con ello otorga significatividad y comprensión al contexto laboral y profesional. Conforman una visión real del proceso de aprendizaje y el contexto en el que éste se realiza. El prácticum es parte del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, el conocimiento profesional está fuertemente asociado a las actividades y acontecimientos de la vida diaria, el desarrollo profesional siempre es un proceso o situación, orientado, social y subjetivo, aprender a ser un buen

profesional requiere mucho más que usar modelos teóricos o métodos de enseñanza y existen distintos caminos para aprender durante el prácticum y la adopción de estos depende del aprendiz, de las situaciones y del contexto de aprendizaje.

Al interactuar con situaciones auténticas de formación docente, que son dependientes del contexto o escenario socio profesional, la construcción de competencias toma valor, representatividad y pertinencia a partir de las condiciones específicas en las que se desarrollan (Zabalza Beraza, 2011). Por lo tanto, es indispensable que durante el prácticum se interactúe con ambientes de aprendizaje estén centrados en situaciones auténticas, en las que el estudiante sea el protagonista y agente de acción en el fomento de la competencia a la acción y a los recursos. El prácticum posibilita el desarrollo de la práctica contextualizada y ligada a teoría mediante una postura crítica y reflexiva acerca de su práctica docente, a la vez que propicia la autonomía, la responsabilidad, la ética y el análisis continuo para la solución razonada e innovadora de los problemas que la práctica plantea, convirtiéndose en un espacio privilegiado de aprendizaje profesional (Latorre, 2003).

Para la adquisición y desarrollo de la reflexión dentro trayecto formativo, se entenderá el prácticum como el procedimiento más adecuado para comenzar a crear saber sobre la realidad contextualizada del mundo laboral, saber hacer y estar entre los medios y recursos que constituyen el escenario profesional. Zabalza Beraza (2009) destacó que este periodo de formación práctica comprende saber más, (accesar a nuevos conocimientos), saber hacer más, (desarrollar destrezas y habilidades para la aplicación de conocimientos en la resolución de problemáticas del contexto), ser mejor uno mismo (identificarse con la tarea docente, amar la profesión) para favorecer espacios de interacción con otras personas que favorezcan el

desarrollo de competencias para la vida. Estos saberes profesionales han sido trabajados, elaborados, modelados, incorporados a situaciones profesionales específicas, como en el caso del prácticum, saberes que se reconstruyen a partir de la acción desarrollada; y de acuerdo, con la naturaleza del objeto de estudio (Tardif, 2005).

En el prácticum resumen los criterios expresados en el perfil profesional del estudiante normalista; por lo que, éste se convierte en la expresión del propio diseño curricular. En el perfil se expresa la suma de competencias profesionales específicas de la tarea docente; su análisis implica una tarea obligatoria para la retroalimentación del desempeño de estudiantes y profesores que conforman la comunidad de práctica en la Escuela Normal. Definida como un grupo de personas con una práctica común, recurrente y estable en el tiempo; y por lo tanto, con problemas e intereses importantes, que desarrollan y reflexionan el conocimiento de forma colaborativa y compartida prestando ayuda adecuada al aprendiz en su lugar de trabajo (Aguilera, Mendoza, Racionero y Soler, 2010).

En este sentido, en la línea de Schön (1992) el prácticum debe favorecer la disonancia cognitiva y generar en las estudiantes la necesidad de aprender, para resolver las problemáticas que se presentan en el contexto escolar y que permitan el desarrollo de espacios para el desarrollo profesional docente. Permitiendo tomar en cuenta la relación teoría práctica, entre pensamiento y acción. Con la capacidad de volver la atención a los propios actos y suponiendo una actitud exploratoria de indagación, cuestionamiento, crítica, y búsqueda sobre lo que se piensa. Argumentando, buscando explicaciones y relaciones inmersas dentro del trayecto formativo del prácticum, complementando estas consideraciones

acerca de la reflexión, imprescindible para transitar durante las prácticas, en contextos reales del trabajo docente.

El prácticum en la formación del profesorado

El prácticum existe y se ha generalizado en casi todas las carreras universitarias en el mundo y México no es la excepción. Dentro del plan de estudios 2012 de la licenciatura en educación primaria en el trayecto formativo de las prácticas profesionales se le exige al futuro docente la misión de integrarse en un contexto de aprendizaje situado en condiciones reales, relacionados con la práctica educativa. Tratando con ello la posibilidad de la adquisición de conocimientos, información, habilidades, competencias necesarias para el ejercicio profesional docente. Desde esta perspectiva la importancia del prácticum, no sólo como elementos o complemento del aprendizaje académico y medio por excelencia para acercar tal aprendizaje a la realidad profesional en la que el alumno normalista se integrará, si no como motor de cambio e innovación de la propia práctica docente.

Schön (1992) señaló que

Un prácticum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se queda corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre, de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el prácticum hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia en el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria y el mundo esotérico de la Universidad. Es

también un mundo colectivo por derecho propio, con su mezcla de materiales, instrumentos, lenguajes y valoraciones. Incluye formas particulares de ver, pensar y hacer que, en el tiempo y en la medida que le preocupe al estudiante, tienden a imponerse con creciente autoridad (pp. 45-46).

Ante la necesidad de integrar bidireccionalmente la teoría y la práctica en la formación del profesorado Zabalza Beraza, (2009) identificó al prácticum como una oportunidad real de aprendizaje donde el estudiante normalista tiene la posibilidad de reflexionar de lo aprendido en la escuela normal. Es concebido como un elemento importante en la formación del futuro docente; y puede considerarse, como una oportunidad para aplicar los conocimientos teóricos aprendidos previamente en las asignaturas de la escuela normal, o como diría Zeichner (1980) incluiría todos los tipos de observación y prácticas de enseñanza de un programa de formación inicial. Por otro lado, Schön (1992) lo definió como, una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica y vulnerable al fracaso en un contexto que se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria y el mundo esotérico de la escuela de formadores.

En el desarrollo del prácticum en la formación docente, el tutor o docente de la práctica juega un papel muy importante por ser la persona más inmediata, que ayuda y orienta a los alumnos en este proceso. En este sentido, el tutor ejerce la función de reflexión sobre la acción desarrollada; para ello, utiliza situaciones de diálogo y conversación reflexiva. Es decir, propicia una simbiosis teórico práctica que permite la reflexión compartida de la realidad profesional, a través de la mediación (Santos Guerra, 2017). En un primer momento, el tutor organiza la integración del estudiante en las escuelas de prácticas, donde observa y se

familiariza con el proceso de inserción profesional; un segundo momento, permite el contacto con la práctica docente in situ, lo que propicia el intercambio de experiencias y saberes entre el estudiante normalista y otros actores que participan en el trabajo docente. En el plan 1997 de la licenciatura en educación primaria de las escuelas normales (SEP, 1997) dentro de las asignaturas del acercamiento a la práctica escolar, las estudiantes, disponían de un espacio para evaluar su práctica docente este, se trabajaba en las asignaturas de acercamiento a la práctica escolar y se organizaba en conjunto con los estudiantes y el maestro de práctica al finalizar las jornadas, reuniones dentro de un aula en la escuela normal, donde reflexionaban sobre sus jornadas pedagógicas con su compañeros y maestro de prácticas. Con base en las experiencias obtenidas en la jornada de observación y práctica, los estudiantes relataban las situaciones imprevistas que enfrentaban y describen las repercusiones que estas tuvieron en el grupo.

Al reflexionar sobre su propia experiencia, se pretende que los estudiantes normalistas reconozcan que en el transcurso de su estancia en las escuelas primarias normalmente surgen situaciones imprevistas y que este hecho demanda que el alumno practicante de grupo tome decisiones inmediatas para superarlas.

Normativamente, las prácticas docentes del estudiante en formación están pensadas como actividades preparatorias para el ejercicio docente, orientadas a preparar al estudiante para el ejercicio profesional, previa planeación e integración en la escuela normal, de la teoría sobre los contenidos de aprendizaje, la metodología para su enseñanza, así como el conocimiento del sujeto que aprende y las formas de aprendizaje que emplean los alumnos a lo largo de su vida escolar, se visualizan como un proceso en el que es necesario. Introducir la

observación, no solo del aula si no de la escuela en general, porque el futuro docente debe apreciar la complejidad de la vida escolar y la madurez para encontrar el sentido de la profesión para la cual se forma.

Para el cumplimiento y las finalidades formativas de los alumnos en este plan 2012 de la licenciatura en educación primaria la cual tiene una duración de 8 semestres con 53 cursos, organizados en cinco trayectos formativos, de los cuales nos enfocaremos para esta investigación en el trayecto de práctica profesional, integrado por ocho cursos con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos.

La creciente amplitud y complejidad con la que se entiende y desarrolla la docencia; es llamada gradualidad, asociada al aprendizaje de los estudiantes, permite sostener que en la medida en que se incrementan las experiencias, reflexionan y analizan sus intervenciones, se podrán integrar los conocimientos adquiridos en otros trayectos con la finalidad de reconocer los múltiples aspectos que constituyen y enriquecen la docencia.

El prácticum, además de una ocasión para el aprendizaje de la enseñanza por parte de un alumno normalista, representa una oportunidad para el análisis del conocimiento que se produce en la enseñanza, y por lo tanto de vislumbrar las relaciones y las posibilidades de confluencia entre el conocimiento de la enseñanza, conocimiento para la enseñanza y conocimiento en la enseñanza. La metáfora dentro/fuera que utilizan Cochran-Smith y Lytle (2002) también representó una imagen interesante en el análisis de la condición ambigua que simboliza el papel del futuro docente en el prácticum.

Schön (1983) dijo que los profesionales de la educación se han venido basando desde hace demasiado tiempo en un modelo de racionalidad técnica, modelo que indica que la

práctica profesional se deriva de la aplicación de los principios de las ciencias académicas cuando la práctica de los profesionales de la educación es un conocimiento con distinta forma, que llamó, conocimiento en acción. También, Gimeno Sacristán (1990) señaló que la práctica docente:

No es una acción derivada de un conocimiento previo, como puede ocurrir con ciertas ingenierías modernas, si no una actividad que genera cultura intelectual paralelamente a su existencia, como ha ocurrido con otros oficios. Esto es importante, porque con cierta frecuencia, desde la perspectiva de los especialistas en el conocimiento sobre la educación, se olvida este dato a la hora de aclarar la relación entre práctica y conocimiento (p.8).

Uno de los grandes desafíos de la formación inicial del profesorado ha sido el cómo integrar estos conocimientos producidos en la práctica de los docentes en los contenidos de la formación inicial. Estas y otras cuestiones no pueden ser respondidas, sobre todo porque se conoce poco el quehacer docente cotidiano, porque sabemos poco sobre cómo los enseñantes construyen su práctica. Y es justamente este quehacer cotidiano el que debería constituirse como una de las aportaciones más significativas a los currículos de formación (Mercado y Rockwell, 1988).

La formación del profesorado deberá ser pensada desde esta perspectiva como un proceso considerando situaciones en que la formación inicial posea la calidad necesaria para instrumentalizar a los estudiantes en formación, ya que gran parte de su formación se da dentro de la escuela normal y esta se constituye por lo tanto en un espacio privilegiado de reflexión pedagógica, condición imprescindible para la formación de docentes.

El prácticum en la formación del profesorado deberá estar en un primer renglón de análisis en la búsqueda de la mejora de los resultados educativos. Dentro de las habilidades intelectuales de los alumnos normalistas deberán desarrollar un conjunto de actitudes que permitan la autocrítica; y que, impacten en la revisión y transformación de la práctica educativa, siendo este el marco idóneo para el desarrollo de las competencias profesionales al conjugar en un mismo escenario aspectos teóricos de las diferentes asignaturas con la inmersión en un escenario profesional real.

A lo largo del trayecto formativo de la licenciatura, el alumno adquirirá una serie de competencias que le capacitará para la formación docente las cuales deberán verse reflejadas al término de su carrera, contribuyendo así al perfil profesional del futuro docente. Al igual que en las materias hay teoría y práctica, en el prácticum deberá existir, práctica y teoría. La relación teoría práctica es igualmente importante, tanto que, sin el componente teórico el aprendizaje de la experiencia perdería una parte esencial de su riqueza (Zabalza Beraza, 2009). Profundizando de esta manera el prácticum como una ocasión para el aprendizaje de la enseñanza, permitiendo a las alumnas normalistas profundizar en el análisis de los procesos y desafíos que acontecen durante este proceso. De esta manera, se espera garantizar una confrontación sistemática entre las maneras de pensar y de resolver problemas dentro de las teorías académicas, por una parte, y por otra, los modos profesionales de pensar y resolver problemas.

La reflexión en el prácticum

La reflexión en el prácticum es un proceso estructurado de las distintas percepciones que se tienen a lo largo del trayecto de práctica y en momentos específicos del actuar del

docente. Según Domingo y Gómez (2014), la reflexión es una acción inherente al ser humano; mediante ella, el sujeto realiza actividades introspectivas para analizar las actuaciones en situaciones determinadas propias y con otros.

La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. El conocimiento académico, teórico, científico o técnico, sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, sino en los esquemas de pensamiento más genéricos (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1994, p. 417).

De acuerdo con estos autores, la reflexión en el prácticum puede considerarse como el primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y las creencias implícitas con los que el futuro docente se enfrentará a la realidad problemática, construyendo nuevas teorías, esquemas y conceptos, reconociendo lo que realmente hacen los docentes cuando se enfrentan a la complejidad de la vida cotidiana de su práctica y cómo actúan en situaciones inciertas y desconocidas.

Dewey (1993) fue uno de los autores pioneros en aportar las ideas más relevantes acerca de la reflexión al determinar que la reflexión apunta a transformar la práctica que en muchos de los casos es rutinaria o intuitiva. Teniendo en cuenta que la reflexión no se reduce sólo al pensamiento o a la actividad mental, sino que constituye una buena práctica de los

profesionales interesados por la investigación y con inquietudes positivas hacia el cambio, abiertos profesionalmente y que analizan e interpretan situaciones en las que están inmersas y actúan para mejorarlas. De acuerdo con Dewey (1989) el docente reflexivo se caracteriza por poseer una mente abierta y ser sincero, se pregunta por las razones que determinan sus acciones y las consecuencias, haciéndose responsable de sus resultados, no se conforma con el logro de sus objetivos con los alumnos, cuestionando si los resultados son satisfactorios, y la reflexión la realiza, antes, durante y después de la acción. Se asume, que la reflexión no debe ser un acto aislado. Es personal en cada alumna, al realizar su propia práctica, pero luego es conveniente que comparta con otros compañeros su experiencia dentro del aula de práctica.

Práctica docente reflexiva

El término práctica resulta bastante general o ambiguo. Se refiere a la actuación en una variedad de situaciones profesionales y la preparación de esta para su ejecución, incluyendo en esta la repetición dentro de las jornadas de trabajo de los futuros docentes dentro de sus escuelas primarias.

El hablar de práctica reflexiva, Ávalos (2000) señaló que la preocupación reciente por conceptualizar el rol del docente en términos de su capacidad reflexiva, tiene varias formas de aplicación. Una de ellas sería un soporte instrumental para capacitar a los docentes en formación o en ejercicio para así, replicar los comportamientos de los docentes que la investigación ha mostrado como efectivos.

A partir de las propuestas de Schön (1983) se concibe la práctica docente reflexiva como el pensar cuando se actúa y su originalidad está implicada en las situaciones que se enfrentan al momento de la práctica, en la cual los aprendices se ven involucrados en

experiencias que simulan la práctica, pero sin las presiones, distracciones y riesgos que tienen las situaciones reales; aprendiendo a reconocer las buenas prácticas y a construir imágenes de lo que es ser competente.

Los estados de incertidumbre como sugirió Dewey (1993) generados por problemas que surgen durante el proceso de práctica docente, llevan al estudiante normalista a analizar su experiencia práctica iniciando un proceso en el cual busque comprender y transformar pedagógicamente su entorno.

Sparks-Langer y Colton (1991) advirtieron de la dificultad de precisar el significado exacto del término reflexión, sosteniendo que los que lo usan pudieron estar de acuerdo en lo que lo opuesto a la acción reflexiva es el seguimiento (o réplica) de las prácticas o principios no examinados, pero que, al interior de tal acuerdo, también podría existir una amplia variedad de opiniones acerca de lo que es la reflexión y acerca de cómo se traduce en acción.

Uno de los fines de la reflexión es tener la capacidad de crear nuevos conocimientos a través de la misma reflexión, pues con base en ellos mejorará su práctica educativa y a la vez fomentará sus valores y compromiso con la profesión docente. Los profesionales competentes de la práctica poseen a menudo la capacidad de generar un nuevo conocimiento en la acción, a través de una reflexión en la acción, emprendida en aquellas zonas indeterminadas de la práctica (Schön, 1998).

La reflexión puede servir como análisis del aprendizaje. A través de la reflexión se puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada dando un nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas que pueda permitirse experimentar.

Es importante analizar las actitudes del docente en formación, durante la formación inicial, puesto que en esta etapa la reflexión sobre la acción del estudiante normalista es un proceso lento. Puede reflexionar sobre su saber desde la práctica, puede reflexionar desde acción y puede reflexionar después de la acción.

La nueva generación de docentes deberá tener en cuenta las distintas teorías que cada día salen a la luz y ponerlas en práctica; es decir; el docente de hoy debe convertirse por obligación en investigador, si es que en verdad quiere mejorar a sus alumnos, porque si no lo hace caerá en aquel tipo de docente que siempre hemos criticado, aquel que solo hace repeticiones y nunca innovaciones. (Chacón Corzo, 2008). Esto, en definitiva, establece que elevar los niveles de reflexión de los futuros docentes, por medio de la práctica reflexiva, dentro de su proceso formativo.

Por su parte, Farías Martínez y Ramírez Montoya (2010) establecieron acerca del desarrollo de cualidades reflexivas de profesores en formación inicial a través de portafolios electrónicos que la reflexión es un concepto abstracto. Se trata de alcanzarlo, pero no se tiene un método definido para hacerlo. Ninguna persona puede decirle a otra cómo debe pensar; del mismo modo, que nadie debe instruir en cómo se debe enseñar. La mejor manera de pensar se denomina pensamiento reflexivo, es decir el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio en todas sus contextualizaciones.

Villalobos (2009) mencionó que los docentes que se desarrollan como practicantes de la reflexión cuestionan de forma continua las creencias que mueven su actual comportamiento. Sin embargo, el canal para cambiar las creencias no es directo, se logra a través del examen crítico de las creencias, de las interpretaciones y de las expectativas. Reflexionar sobre la

práctica docente puede resultar a veces desalentador y frustrante, al mismo tiempo fortalecedor y regocijante. Del conflicto y de la molestia puede surgir el conocimiento y el aprendizaje. Pudiendo reflexionar sobre los sentimientos respecto a una situación que llevará a adoptar un curso particular de acción, sobre la manera en la que se ha encuadrado el problema que se quiere resolver, o sobre el papel que ha construido para sí mismo dentro de su contexto de práctica.

El pensamiento reflexivo es muy parecido a un acto de ir y venir de cosas por la mente en el sentido de que existe una sucesión de cosas acerca de las cuales se piensa, pero se diferencia del que no basta la mera ocurrencia casual en una sucesión irregular de cualquier cosa. Tales pensamientos se dan inconscientemente y se les denomina, prejuicios (Dewey, 1989). El significado que se da al término pensamiento se considera un sinónimo de creencia. Se trata de una idea heredada de otros y que se acepta porque es una idea común, pero no porque haya examinado la cuestión, no porque la mente del estudiante haya tomado alguna parte activa en el logro y creación de la creencia. Por lo tanto, la reflexión en la práctica no implica una secuencia de ideas, implica el inicio de un proceso, una ordenación de consecuencias en las que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado.

Según Vergara Alonso (2012) la práctica es un proceso, donde se van tejiendo conocimientos y aprendizajes y saberes de los actores educativos. Los docentes requieren de un conocimiento especializado que incluye el estudio de las innovaciones pedagógicas y de las formas de aprendizaje de los estudiantes. La intervención pedagógica tiene un antes y un después que constituyen las piezas y ejes principales de toda práctica educativa. De esta manera el contexto debe ser en la práctica una guía, que oriente la búsqueda constante de

conocimiento, de información y el fortalecimiento en los procesos de reflexión de la práctica pedagógica de los alumnos.

Adler (1991) reconstruyó la experiencia, la capacidad de aprender y las situaciones prácticas de modo problematizado, teniendo como base cognoscitiva la reflexión, la cual provenía de la práctica de expertos experimentados, pero esencialmente de la propia práctica bajo la guía de un práctico experimentado.

El pensamiento reflexivo impulsa a la investigación, incluye un esfuerzo voluntario y consciente para establecer la creencia sobre una base de evidencia empírica y de racionalidad. Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. De este modo la reflexión desde la acción en el prácticum puede ser un proceso extraordinario, siendo este el núcleo de la práctica. Sin embargo, Schön (1998) estableció que la reflexión desde la acción no está generalmente aceptada, incluso por aquellos que la practican como una forma legítima de conocimiento profesional. Recientemente, Domingo (2013) diseñó y aplicó procedimientos investigativos que permitieron el reconocimiento de ésta en contextos educativos.

la práctica reflexiva se percibía como un planteamiento atractivo y novedoso para el aprendizaje y la formación, pero, sin embargo, su transferencia a la praxis mostró ser prematura al desconocerse sus bases, fundamentos y desarrollo; faltaba conocimiento experto sobre ella y la práctica reflexiva necesitaría algunas décadas para que su estudio, y la investigación sobre ella (p.7).

Por otra parte, en planes y programas de estudio para la formación docente (SEP, 2012b) se señaló que, actualmente se requiere de la formación de profesionales reflexivos, que

promueva el desarrollo de competencias a través de la creación de ambientes de aprendizaje autónomos, acordes a necesidades específicas del entorno y de los sujetos. El desarrollo de las competencias requiere de la creación de un ambiente de aprendizaje, en un contexto específico y en una situación determinada, que sólo puede ser construido por un profesional reflexivo. La capacidad reflexiva que se necesita en los docentes para la sociedad del conocimiento debiera entenderse como la capacidad de aprender a pensar de manera sistemática acerca de la complejidad, Hargreaves (2003). Se entiende a la educación y específicamente el cambio educativo como un fenómeno complejo, lo cual implica ver el aprendizaje profesional desde una perspectiva en la que el futuro docente será el agente clave para generar los cambios en la sociedad del aprendizaje por medio de la práctica docente reflexiva.

La reflexión por lo tanto implica que se cree en algo (o no se cree) esto es el fundamento de la creencia. Dewey (2007) subrayó que para ser auténticos pensadores debemos estar dispuestos a mantener y a prolongar ese estado de duda que constituye el estímulo de la investigación rigurosa, así como no aceptar ninguna idea, ni a realizar ninguna afirmación positiva de una creencia hasta que no se hayan encontrado razones que la justifiquen.

La reflexión docente subrayó la conveniencia de preguntarse sobre la actuación docente, su intencionalidad e implicaciones (Liston y Zeichner, 1997). En este sentido, Diker y Terigi (2003) advirtieron que las teorías no son prescriptivas, son valiosos aportes a la comprensión del contexto y la construcción de saberes docentes. Sin embargo, no puede comprenderse que una teoría completa aporte totalmente la explicación de un objeto tan complejo como la realidad educativa. Por consiguiente, la reflexión debería servir para

motivar la introducción de cambios a partir de los acontecimientos que se revelan como vividos.

La práctica reflexiva implica una secuencia, continuidad y ordenamiento de las sugerencias. Dewey (2007) expuso las fases del pensamiento reflexivo como, un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental en la que se origina el pensamiento, un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda que disipe la perplejidad. Por eso, es esencial cuando se presenta una situación que entraña una dificultad o una confusión, en el futuro docente durante su práctica pueda optar por, eludir, abandonarla, dedicarse a otra cosa, fantasear o enfrentarse a la situación, donde finalmente empezará a reflexionar sobre sus actos.

En el momento que el alumno empiece a reflexionar, empezará necesariamente a observar, a fin de tomar notas de las condiciones de la situación, es aquí donde el diario de campo puede ser de gran utilidad. Porque algunas de estas observaciones se realizarán mediante el uso directo de los sentidos, otras a través del recuerdo de las observaciones previas, propias y ajenas. Constituyendo estas notas de datos e ideas un material que habrá que interpretar y explicar acerca de lo que hay que hacer o de cómo hacerlo, el material que se ha de manejar y cómo se va a solucionar son factores correlativos e indispensables de la reflexión.

Por estas razones, el estudio de la reflexión en el prácticum desde la acción tendrá una importancia clave. Siendo este el dilema del rigor o la relevancia resuelto se podrá desarrollar una epistemología de la práctica que sitúe la resolución del problema dentro del contexto más amplio de una indagación reflexiva, mostrando cómo la reflexión desde la acción puede ser

rigurosa por propio derecho, y vincule el arte de la práctica, en la incertidumbre y el carácter único, con el arte de la investigación, incrementando de este modo la legitimidad de la reflexión en el prácticum en la práctica docente reflexiva. Analizando desde un enfoque crítico, el pensamiento práctico del docente, el que se activa cuando se enfrenta a los problemas complejos de la práctica.

El pensamiento práctico

La docencia es una profesión de práctica: “enseñar el oficio es practicarlo. Y practicarlo mucho” (Alliaud y Antelo, 2011, p. 88); sin embargo, esta afirmación puede resultar engañosa si se lee fuera de contexto. Practicar mucho no significa horas acumuladas de práctica y la saturación de los estudiantes con el trabajo de tiempo completo en las escuelas de educación básica. Es por ello, que mientras no esté sólidamente establecido el hábito de pensar, enfrentarse a situaciones para descubrir hechos requerirá esfuerzo extra del estudiante normalista.

El pensamiento práctico según Schön (1983) es el conocimiento en y sobre la acción, está formado por un repertorio de imágenes, mapas o artefactos que traen consigo información, asociaciones lógicas, rutinas, hábitos, deseos y connotaciones emotivas. La formación de este pensamiento práctico, sus competencias, cualidades humanas y el núcleo de sus teorías implícitas formarán de manera satisfactoria el pensamiento práctico en el futuro docente.

Cuando se concibe la formación docente, inicial y continua como una estrategia de profesionalización: “se trata de una perspectiva a largo plazo, un proceso estructural, una lenta transformación” (Perrenoud, 2004, p. 9). El proceso reflexivo promoverá la reflexión tanto a

nivel personal como grupal, sugiriendo que se realicen cuestionamientos del que hacer docente para lograr un cambio en el aprendizaje sistemático, interactivo y dinámico. Visto como un mecanismo que permitirá repensar experiencias vividas para aportar así la construcción de conocimiento profesional a través de pensar las situaciones problemáticas y transformarlas.

La perspectiva del conocimiento profesional que ha configurado más poderosamente nuestro pensamiento consiste en la resolución de problemas instrumentales que se han hecho rigurosos por la aplicación de la teoría y la práctica. En contextos escolares reales se presentan diversidad de problemas, en situaciones complejas, que representan para el docente una trama compleja, que requiere de la participación de colegas, de actividades reflexivas que permitan una adecuada toma de decisiones. Los problemas de la práctica tienen que ver con la actuación docente, con la gestión pedagógica, con la vinculación escuela comunidad, entre otros; de tal manera que el análisis de la práctica es el motor de búsqueda que permite a los estudiantes reflexionar “sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello” (Perrenoud, 2004, p. 17).

A partir de tercer semestre, con los primeros acercamientos a las actividades de práctica, los estudiantes reflexionan acerca de su actuación en las aulas y en la escuela de educación básica, y se plantean retos para la mejora. Cuando inician su proceso de práctica conviene regresar a revisar las actividades de análisis y reflexión sobre su práctica, para hacer un balance acerca de las competencias logradas y aquellas vinculadas con la práctica que hace falta fortalecer. En términos de Perrenoud (2004) un profesional que: aísla el problema, lo plantea, concibe y elabora una solución, y asegura su aplicación. No tiene un conocimiento

previo de la solución de los problemas que emergen de su práctica habitual y cada vez que aparece uno tiene que elaborar esta solución sobre la marcha, a veces bajo presión y sin disponer de todos los datos para una toma de decisión sensata. Sólo en el sentido creativo se podría decir que, la práctica hace al maestro, dado que no existen fórmulas hechas y cada situación de práctica es una situación inédita.

De esta forma la estudiante normalista irá asumiendo progresivamente responsabilidades de acción pedagógica que le permitirán aprender a responder las exigencias de la realidad que se presentarán dentro de la escuela primaria, en la cual analizará y comprenderá lo que sucede en el aula y en la escuela, así como reflexionar sobre aquellos que se observa y se experimenta para descubrir y cuestionar la propia actuación de su práctica.

Con el plan de estudios (SEP, 2012a) los normalistas han estudiado distintas maneras de acercarse a la práctica y han aprendido distintas formas de trabajar con las asignaturas y los campos formativos del plan 2011 de educación básica, sólo en la práctica es donde pondrán en juego esos conocimientos de una manera particular que va configurando el estilo personal de ser docente de cada estudiante. Esta forma particular de docencia tiene mucho en común con otras prácticas, pero tiene el toque individual y subjetivo de la creación, que hace que ninguna práctica sea como otra, lo que Alliaud y Antelo (2011) denominaron conocimiento práctico. Las vivencias profesionales del estudiante en formación presentarán el primer requisito para la formación satisfactoria del pensamiento práctico siendo esta fundamental para la reflexión sobre la acción, en la acción y sobre las consecuencias de la acción.

Desde un enfoque crítico, Schön (1992) analizó las características del pensamiento práctico del profesional, es decir, el tipo de conocimiento que el docente activa, cuando se

encuentra con los problemas reales de la práctica desde un sentido político, cultural y económico que cumple la escuela y los condicionamientos sociopolíticos en los que vive, privilegiando de hacer preguntas no sólo del cómo hace las cosas, si no que debería ser una enseñanza valiosa y porqué. Al contrastar la teoría y revisar la práctica, esta es orientada, comprendida y resignificada a la luz de la teoría. Las prácticas percibidas desde esta perspectiva son prácticas reflexivas, como un proceso de investigación y experimentación más que uno de aplicación. Desde esta perspectiva la escuela y el aula se comportan no como modelos por imitar, si no como laboratorios sociales para el estudio, donde el estudiante experimenta los distintos aspectos y funciones del trabajo docente y es, a la vez consumidor y productor de conocimiento pedagógico (Mérida, 2007).

Al reconocer lo que realmente hacen los docentes cuando se enfrentan la vida cotidiana en las aulas, como elaboran, modifican rutinas y experimentan hipótesis de trabajo, utilizando técnicas e instrumentos y materiales conocidos, necesariamente un ejercicio reflexivo sobre la práctica.

La reflexión en y sobre la práctica se presenta como una herramienta clave para unir la teoría y la práctica (Lampert, 2001). No se aprende, ni se desarrollan las competencias del pensamiento práctico a través de la experiencia, si no de la reflexión sobre la experiencia y a través de la interacción con otros. La formación de este pensamiento requerirá comenzar por problemas prácticos concretos que los futuros docentes experimentaran dentro de sus prácticas, promoviendo la reflexión de estas jornadas, los contextos y sus efectos en los sentimientos, deseos, pensamientos y conductas de los estudiantes y de ellos mismos como futuros docentes. Perrenoud (2004) denominó a esta práctica reflexiva del pensamiento

práctico como una actividad que muestra al docente en un estado de alerta y que por lo tanto deberá de formar parte de su identidad profesional. Capaz de construir su propio conocimiento a través del que hacer reflexivo de su realidad educativa. Transformando sus actitudes y sus actos, exigiendo un verdadero trabajo sobre sí mismas, exigiendo tiempo y esfuerzo para su cambio.

Al finalizar el trayecto de práctica se tiene como propósito que la estudiante desarrolle la capacidad para articular los conocimientos teóricos disciplinarios y didácticos estudiados en cada uno de los trayectos formativos, teniendo como finalidad concretar las competencias profesionales y fortalecer su desempeño, tanto en la escuela normal como en la escuela de práctica, los cuales serán la base para su desarrollo como profesional de la docencia. Comprender la complejidad del pensamiento práctico de los estudiantes normalistas requerirá entender la interacción dinámica y compleja del razonamiento desarrollado a lo largo de su trayecto formativo.

El pensamiento crítico-reflexivo

Dentro de la ejecución de la práctica en las escuelas primarias la estudiante normalista se convierte en un agente activo de la construcción del saber profesional porque no aplica directamente estrategias preestablecidas si no que las construye a medida, para cada necesidad concreta.

Este profesional precisa y dispone de un amplio abanico de habilidades personales que le capacitan para la investigación, el análisis, la reflexión y la creación.

Desde la perspectiva crítico-reflexiva, la práctica de la enseñanza se vuelve praxis en el sentido aristotélico del término. La idea del bien preside la reflexión y el ejercicio de

la enseñanza se convierte también en actividad moral (Tom, 1984)” (Domingo y Gómez, 2013, p.19).

En los modelos de este paradigma crítico-reflexivo algunos inciden en la idea de la reflexión en la acción, Schön (1998) mientras otros destacaron el concepto de investigación acción, Stenhouse (1987). Estos aspectos pueden ser considerados como complementarios y armónicos y pueden incluirse de forma genérica en la expresión profesional reflexivo; pero algo que no puede obviarse es el componente ético de dichas prácticas.

Un enfoque del pensamiento crítico analizado por Adler (1991) señaló que la reflexión, cuya orientación se encuentra en el programa de formación del profesorado de la Universidad de Wisconsin, consideró tres niveles de reflexión. Siendo el primero de corte técnico, en el que se plasman los objetivos determinados en la acción educativa, acerca de cómo los futuros docentes deben reflexionar desde la efectividad de sus estrategias docentes; el segundo nivel, es considerado desde la perspectiva lógica, en el que se busca un enfoque metodológico de la acción humana, donde se visualice la acción docente en diversos contextos en los que se favorezca la acción reflexiva. Se fomente con ello la indagación acerca de cómo los contextos influyen en la enseñanza y el aprendizaje; se promueva, el estudio de algunos factores institucionales, sociales e históricos que se encuentran ocultos dentro del currículo, que se desarrolla durante el trayecto formativo, del estudiante normalista. En el tercer nivel, considerado el más complejo y completo, el objetivo de la reflexión docente alcanza las cuestiones morales y éticas, de modo que tanto la enseñanza como el aprendizaje pongan al centro de su interés valores como la justicia y la equidad. Este proceso permite el desarrollo

del pensamiento crítico, el análisis de la realidad de la tarea docente y la toma de decisiones para resolver problemáticas del entorno escolar.

En las últimas décadas, el auge del estudio de la práctica reflexiva recuperó un significativo desarrollo teórico y de programas de investigación en los cuales se asume que, en educación, es imposible actuar sin pensar. Los conceptos de Schön (1992) relacionados con el conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción permiten comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional y superar la concepción clásica de reflexión, limitada a los procesos de evaluación, planificación y toma de conciencia de los procesos cognitivos realizados. Stenhouse (1987) compartió estos enfoques al enfatizar la necesidad de que el docente se convierta en un investigador en el aula, destacando el carácter constructivista de la acción docente, al considerar al profesor como un profesional reflexivo quien construye su propio conocimiento profesional. Tanto el enfoque práctico reflexivo, como el enfoque crítico de Schön (1992) y el de la complejidad de Morin (1993) surgieron en oposición a la manera tradicional y tecnocrática de entender el prácticum y orientar su aprendizaje.

El pensamiento docente crítico propone una dimensión de cualidad sobre la acción. La noción crítica conectada con la práctica se propone como una forma de pensamiento o razonamiento para interpretar la realidad social construida por las alumnas.

Listón y Zeichner (1997) sugirieron especialmente para los periodos de práctica el que los docentes en formación tomen un rol más protagónico en el desarrollo de su currículo formativo, la realización de proyectos de investigación, etnografía, análisis, diarios que les sirvan como instrumento para su análisis reflexivo. Proponiendo para esto diversas tradiciones

de prácticas reflexivas estableciendo prioridades particulares sobre la enseñanza y la sociedad como son: tradición académica, que enfatiza una reflexión centrada en los saberes propios de las diferentes asignaturas de enseñanza, la eficacia social que enfatizará la aplicación de determinadas estrategias docentes sugeridas por la investigación, el desarrollista o evolucionista que enfatiza una reflexión sensible a los intereses y pensamientos de los alumnos y la reconstrucción social que corresponde a su propia postura.

Freire (1998) indicó que la tarea de enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica, planteando que la práctica docente crítica implica una relación dialéctica entre el quehacer y el pensar sobre el quehacer. Permitiendo evolucionar con este proceso desde un saber denominado como ingenuo al que le falta rigor metodológico a un pensar acertadamente en el que es indispensable superar al docente formador. Reflexionar sobre el prácticum para el estudiante normalista supone fuertes dilemas y procesos de deliberación, no es tan solo pensar en medios para lograr fines que no se cuestionan. La formación del profesorado en este paradigma se vuelve más compleja, más profunda y menos técnica, más humana. Este paradigma favorece y potencia un tipo de desarrollo profesional y personal fundamentado en el desarrollo del pensamiento crítico y el análisis reflexivo (Domingo, 2013).

Para la promoción de la indagación crítica y la práctica docente reflexiva, los estudiantes normalistas y los docentes formadores de éstos cuentan con herramientas y sugerencias didácticas expresadas en los planes y programas de estudio (SEP, 2012a). Calderhead y Shorrock (1997) señalaron que en la formación del profesorado, inicial del profesorado se hacen presentes acciones tales como, analizar discutir, evaluar y cambiar su propia práctica; que conlleva al desarrollo y potencialización de la propia conciencia de los

profesores y de los contextos en los que laboran. Sensibilizar a los profesores para valorar los asuntos morales y éticos implícitos en su propia práctica fortalece las actitudes para ejercer un mayor control sobre su propio crecimiento profesional e influenciar a generaciones futuras. Al promover este pensamiento crítico-reflexivo se espera que el estudiante normalista sea capaz de trascender su experiencia cotidiana y de imaginarse los eventos y las situaciones como deben ser y no como simplemente son o parecen ser, moldeando la práctica y su pensamiento sobre esta (Cornejo, 2003).

El pensamiento crítico reflexivo es considerado como una serie de operaciones mentales discretas que se usan para reconocer el valor o precisión de algo, al tiempo que una serie de disposiciones que guían su uso y ejecución (Beyer, 1988).

Promover el pensamiento crítico reflexivo en las estudiantes normalistas implica la búsqueda de acciones que las aleje del adoctrinamiento, desde una visión de y para la vida. Así mismo el uso de técnicas y procedimientos para la enseñanza siempre estará subordinado al juicio crítico de las intencionalidades de los programas educativos y, no a las técnicas y procedimientos en sí mismos. Teniendo una apertura mental, que permita la búsqueda y construcción de propias alternativas de su práctica docente.

De este modo, el énfasis está puesto en la capacidad de reflexionar, analizar y mejorar la práctica profesional de cada uno de los estudiantes propiciando mayores niveles de autonomía que conduzcan a que ellos mismos reflexionen, analicen, comprendan e intervengan en su propio prácticum, para que al momento que se reencuentran con ello, puedan mejorarla.

El proceso reflexivo en el estudiante normalista

El estudiante normalista se presenta como un profesional con dominio de saberes complejos, capacitado para tomar decisiones en un contexto concreto a través de distintos elementos en su prácticum. Se trata de un trayecto donde se realiza un esfuerzo serio de contextualización y que huye de la estandarización. Sus diseños son, por lo tanto, muy adaptados al contexto real y siempre abiertos y alejándose de la aplicación mecánica de estrategias cerradas elaboradas para otros entornos como lo marca el plan de estudios 2012.

Zeichner (1980) analizó la existencia de varios enfoques relativos a la práctica durante el proceso de formación inicial concibiendo las prácticas como experiencias que ayudan a los estudiantes a replicar prácticas sugeridas por la investigación incentivando a los futuros docentes a reflexionar individualmente como un profesional. Es por ello que el proceso reflexivo de la práctica docente normalista no es visto como un aprendizaje estructurado, y organizado de tal forma que se asume que con solo ubicar a los estudiantes en buenas escuelas de práctica y con buenos tutores, algo bueno debiera ocurrir. Este tipo de experiencias formativas propician diversos tipos de aprendizajes en los estudiantes a interactuar significativamente con el ambiente, siendo estos críticos del efecto de sus intervenciones, al profundizar y valorar sus actividades para posteriormente interpretar sus propias reflexiones. Se trata de un alumno que sigue básicamente un modelo llamado: espiral auto reflexivo. Este modelo propio del practicante reflexivo es una figura antigua basada en la noción de reflexión acción de Dewey (1993), elaborado con mayor detalle para otros contextos profesionales por Schön (1992) y aplicado a la profesión docente por Korthagen (2010). Este profesional planifica su actuación, aplica las acciones previstas en el diseño inicial, observa los efectos

producidos, analiza y extrae conclusiones que revierten directamente sobre la planificación inicial, de modo que reorientan el proceso.

Durante los primeros cursos de trayecto de actividades de acercamiento a la práctica escolar las estudiantes normalistas exploran las características de las escuelas primarias ubicadas en diversos contextos reconociendo algunos rasgos comunes y diferencias, población que atienden, formas de organización, aspectos de la relación entre los docentes y las familias de los alumnos, así como desafíos y modalidades que adopta el trabajo docente según las condiciones de cada escuela de práctica.

No existe un plan explícito para las prácticas y existe una frecuente desconexión entre lo que se estudió en el salón de clases y lo que se encontraron en el área real de trabajo docente. Al recorrer todo este camino las estudiantes tienen la posibilidad de observar actividades en el aula y realizar tareas sencillas con sus alumnos de práctica viviendo experiencias, características y exigencias de trabajo docente, la dinámica del aula, el uso de tiempos, algunos rasgos de la forma de enseñanza, la planeación didáctica, así como el conjunto de relaciones que se establecen entre el maestro y el alumno. Desafortunadamente los supervisores de las escuelas normales no poseen una adecuada preparación respecto a su función y no existen incentivos ni preparación para llevar a cabo la labor de los docentes colaboradores en las escuelas primarias de práctica.

Con base en lo que se establece en los planes y programas de estudio de la licenciatura en educación primaria el eje de acercamiento a la práctica docente es una actividad central que sirve para comprender lo que acontece en las instituciones de educación básica y para hacerse sensible a los contextos y a las prácticas que se realizan (Mercado,

2009). El estudio de estos elementos de la práctica docente es fundamental para que las alumnas desarrollen ciertas habilidades y actitudes docentes, y así paulatinamente definan sus propios estilos de trabajo. En los primeros semestres las alumnas realizan paulatinamente observaciones y prácticas de un conjunto de asignaturas de la educación primaria, español, matemáticas, geografía, historia, ciencias naturales, educación física, educación artística de acuerdo a los criterios que establecen los planes y programas de estudio, teniendo como propósito principal que el alumno normalista analice, diseñe, desarrolle habilidades y actitudes que le permitan ampliar su visión integral sobre la práctica docente.

Las actividades de análisis que realizaron las alumnas dentro del prácticum tuvieron el propósito que las estudiantes revisaran de manera retrospectiva las actividades que realizaron en la escuela primaria a fin de valorar su propio desempeño y el desarrollo de sus competencias, intentando despertar en ellas el deseo de reflexionar e identificar actividades para fortalecer y modificar dentro de las jornadas de observación y práctica. Una condición básica para que el análisis tenga sentido formativo, es que las estudiantes a través del diálogo enfrentaron sus experiencias y fueron identificando su propio estilo de docencia, por medio de la reflexión.

En las aulas de la escuela de educación primaria, las estudiantes observan y desarrollaron una clase, mediante la cual se forman algunos juicios e impresiones generales acerca de las características del trabajo docente de educación primaria. Formar a futuros docentes en ambientes de aprendizaje que favorezcan la reflexión sobre su propia acción profesional, se plantea como un propósito deseable en cada proceso educativo (Perrenoud, 2010).

Realizar la presencia de la reflexión en los procesos de formación inicial dentro del ejercicio de las prácticas, puede considerarse como pivote central de programas de formación docente que se inclinen por una formación efectiva, sin embargo plantear esto no es nuevo, pues es frecuente encontrarlo en investigaciones que sobre reflexión docente se han estudiado desde la década de los ochenta del siglo XX (Imbernón, 2007), avanzando en la comprensión de ejercicios reflexivos en los procesos de formación de los futuros docentes. La concepción de este proceso reflexivo en el proceso de formación inicial varía dependiendo del autor que se consulte. Zabalza Beraza (1990) la definió como una aproximación al contexto real que ayuda al alumno a conocer, reflexionar sobre lo aprendido en la escuela formadora de docentes.

Por su parte Porlán, Ariza y Martín Toscano (1991) mencionó que la práctica permite contactar con la realidad y ensayar el modelo de enseñanza aprendizaje desarrollado a base de la investigación. (Holt-Reynolds, 1992) mostraron que las creencias de los docentes en formación se remiten a esquemas de acción e interpretación implícitos, que se han ido construyendo durante sus experiencias como alumnos.

En palabras de Cornejo y Padilla (2008)

Las experiencias de las prácticas deben de proveer a los estudiantes los medios para vivencial la historia de interacciones, de construir, el trasfondo no formalizando que puede ser usado en el futuro de manera transparente y por lo tanto el proceso de construcción deberá comenzar con un contexto de crítica (lo que permitirá al estudiante cuestionar y debatir) continuando con un contexto de construcción hasta finalizar con un contexto de aplicación creativa; hablando así de niveles que es

necesario alcanzar durante el proceso reflexivo al interior de la línea de práctica (p. 19).

Sin embargo, no se ha estudiado en profundidad que origina la reflexión en los alumnos. Al respecto, Dewey (1933) propuso que el pensamiento reflexivo está en la perplejidad, duda o confusión y por ello, es un acto de búsqueda orientada a disipar la duda o a esclarecer un problema, finalizando con una conclusión. De acuerdo con Schön (1998) cuando se enfrentan problemas no previstos o situaciones profesionales que no puedan ser resueltas con el conocimiento teórico que se tiene en un momento determinado, se produce la reflexión en la acción y con ello, emerge un tipo de conocimiento que este autor denominó conocimiento en la acción. La reflexión es entonces una posibilidad, donde la estudiante normalista considere un razonamiento como elemento fundamental en la actuación de la práctica ante los hechos, una guía con la cual podría dirigir sus actos, hacia la búsqueda de su aprendizaje. Por consiguiente, este trayecto formativo práctico da pauta para desarrollar otros rasgos que se convertirán en una parte fundamental del trabajo de práctica del futuro docente normalista, teniendo la escuela normal una poderosa influencia socializadora creando concepciones pedagógicas que tenderán a reproducirse fácilmente en la práctica del futuro profesional, influenciando un proceso de reproducción que estimulará la imitación de las tradiciones como una forma legítima de aprendizaje profesional.

Marco Metodológico

Este apartado comprende aspectos que integran el marco metodológico de la investigación, que desde una perspectiva interpretativa se analizaron los procesos de reflexión que desarrollan las estudiantes normalistas durante el trayecto formativo. El trabajo de campo se realizó en el espacio denominado, prácticas profesionales, desarrollado en escuelas de educación primaria. El diseño siguió el procedimiento de estudio de caso instrumental conformado por tres fases de acuerdo con lo expuesto por Schön (1992) en la etapa preactiva se analizó el conocimiento en la acción; en la etapa interactiva, la reflexión en y durante la acción; y finalmente, se realizó el estudio de la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. se utilizaron instrumentos como, guías de auto reflexión, diario de campo, video registro, entre otros. El análisis cualitativo de la información recuperada permitió la identificación de categorías relacionadas de manera directa con la problemática del estudio.

Enfoque metodológico

El enfoque cualitativo de esta investigación, desde la perspectiva teórica interpretativa, permitirá analizar e interpretar los procesos, conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, para obtener información sobre la práctica reflexiva durante prácticum durante el trayecto formativo del estudiante normalista. Los datos generados de esta investigación describieron profunda y completamente los eventos, situaciones, imágenes, percepciones, experiencias, actitudes, creencias, emociones, pensamientos de los alumnos, de manera individual y colectiva, mismos que serán recolectados para analizarlos e interpretarlos de manera individual y así responder a las preguntas de investigación.

La perspectiva interpretativa estudia la comunicación interpersonal con carácter subjetivista es decir, intersubjetividad de las relaciones sociales. Habermas (1992) analizó las relaciones del lenguaje y la razón, en la construcción del significado de la vida social. Para él la razón fue una cuestión crucial para la vida social, una actividad mental, social porque guía la acción y es un fenómeno lingüístico pues el idioma aporta los símbolos del discurso, además es una actividad histórica pues el pensamiento y las acciones del pasado son referencia para el presente, este autor propone tres modos de razonamiento que construyen el discurso social, la razón instrumental y la práctica, la razón crítica y la razón interpretativa y estos modos de razonamiento influyen sobre el interés cognoscitivo, la dimensión de la existencia social y los acercamientos a las ciencias sociales. Los tres tipos son: el instrumental que corresponde al interés técnico, el crítico al interés emancipatorio y el que se trabajó en esta investigación, el interpretativo que corresponde al interés práctico. Es importante señalar que según Habermas (1992) los tres tipos de razón se interrelacionan y que cada una adaptada a la sociedad debe contener las tres.

El interés de la razón interpretativa fue comprender los modelos de interacción comunicativa y simbólica que dan forma al significado del individuo desde los fines y las reglas del pensamiento y donde además el individuo es visto como un elemento activo de producción de significados e interpretación que lo hace consciente del mundo en el que vive para decidir y tomar postura frente a esos fines y reglas, es así como el conocimiento se convierte en un acto social. Es la comprensión del significado (no la observación) la que permite acceder a los hechos, la razón interpretativa trata las cuestiones de la elección humana la cual regula la acción para que sea coherente con las reglas.

En concordancia con el paradigma crítico-interpretativo, la investigación cualitativa busca “comprender a las personas” interpretar el punto de vista del actor social. Como citó Patton (2002) la investigación cualitativa es “el esfuerzo de comprender las situaciones por su singularidad como parte de un contexto particular y las interacciones que tienen lugar”. Esta comprensión es un fin en sí mismo, de modo que no necesariamente trata de predecir lo que puede suceder en el futuro, sino comprender la naturaleza del escenario (qué significa para los participantes estar en ese entorno, cómo son sus vidas, qué piensan, qué significado otorgan, su perspectiva del mundo en ese entorno particular) y el análisis para poder ser comunicado fielmente a otros que estén interesados en ese entorno. El análisis busca la profundidad de la comprensión.

Merriam (1998) señaló en esta línea, que desde el momento en que la investigación cualitativa se orientó al proceso, al significado y a la comprensión, el producto de un estudio cualitativo es altamente descriptivo. De acuerdo con Bradley (1993) la investigación cualitativa se orientó a la comprensión de situaciones específicas y se comunica con la comprensión a través de descripción, la cual se recoge o informa a través de las voces de los participantes. Efectivamente, en la investigación cualitativa el investigador no es un mero recopilador de datos, sino que proporciona información elaborada que requiere de cierto tipo de esfuerzo intelectual, una especulación elaborada, descripción densa, es decir, interpretativa (Geertz, 2005). En definitiva, el carácter cualitativo de la investigación se caracteriza fundamentalmente por adoptar una mirada holística, integrada, dinámica, flexible y microscópica (Geertz, 2005), a partir de la comprensión de la perspectiva de las estudiantes normalistas; así como, de la revisión de la literatura como un todo. Atendiendo a las

consideraciones señaladas y las diferentes técnicas subyacentes en la investigación cualitativa, se ha recurrido al estudio de caso para desarrollar el presente estudio. De acuerdo con Ornellas (2007) permitirá adoptar una mirada holística a la vez que detallada del fenómeno investigado en el contexto en el cual se produce al trayecto formativo de las estudiantes normalistas durante sus jornadas de práctica en las escuelas de educación primaria de la localidad, permitiendo situarse desde un paradigma general frente a las condiciones reales de trabajo, de la mano del trayecto formativo por el que transitan las estudiantes en la Escuela Normal.

Estudio de caso intrínseco

Se trata de una metodología vinculada a la sociología clásica que tiene su punto álgido en la escuela de Chicago. Según Creswell (2005) en el estudio de casos el investigador explora a profundidad un programa, un evento, una actividad, un proceso uno o más individuos durante un determinado tiempo.

De acuerdo con el paradigma crítico-interpretativo y la investigación cualitativa, Stake (1998) el estudio de casos como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. McMillan y Schumacher (2005) señalaron que mientras que algunos investigadores clasifican el caso como un objeto de estudio Stake (1995) y otros lo consideraron una metodología (Yin, 1994). Según Stake (1995) el estudio de caso intrínseco es aquel que puede constituirse a partir del interés del caso y se emprende porque en sí mismo representa interés.

Para esta investigación el estudio de caso es de tipo intrínseco ya que el interés se centró en analizar e interpretar el fenómeno de la reflexión en el prácticum en un grupo determinado de estudiantes normalistas de la licenciatura en educación primaria. El ejercicio

de la práctica reflexiva, durante el trayecto formativo del estudiante normalista de la licenciatura en educación primaria, se realizó en una escuela normal urbana, la cual permitió a través de la reflexión que las estudiantes normalistas realizan, mostrar las actitudes, logros y fracasos durante su práctica. Experiencia que les permitió identificar estrategias para mejorar el proceso de enseñanza y de esta forma acrecentar sus habilidades docentes en el manejo de situaciones reales de trabajo, durante su prácticum. Seis alumnas estudiantes del tercer semestre de la licenciatura en educación primaria trabajaron en esta investigación, la cual se desarrolló dentro de la institución, en los salones de clase y en las escuelas primarias en las que las estudiantes realizaron las prácticas profesionales, recolectando información a partir de la aplicación de actividades, cuestionarios, videos y guías de observación de las jornadas dentro de la asignatura de iniciación al trabajo docente.

Delimitar el caso representó un reto en investigación, aún más cuando las fronteras entre el contexto y el caso no son claramente evidentes (Yin, 2009). En este sentido, el caso fue abordado de manera holística, como un sistema abierto e integrado por subsistemas en su interior, por lo que los elementos presentes en la pregunta de investigación y aquellos que llegan a incidir en él permitieron establecer los límites y caracterizarlo.

Un rasgo distintivo del estudio de caso entendido como método de investigación es que a partir de éste se pueden construir pequeñas generalizaciones: “Los investigadores sacan sus conclusiones a partir de las observaciones y de otros datos. Erickson las llamó asertos (assertions), una forma de generalización” (Stake, 1998, p. 21). Este autor propuso la generalización naturalista a la que se llega por analogía del caso con las afirmaciones producto de otras investigaciones y concibe a este método como “el estudio de la particularidad y de la

complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11). En este estudio intrínseco de caso: con especialidades propias, que tienen un valor en sí mismos y pretenden alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar. En este supuesto no se elige al caso porque sea representativo de otros casos, o porque ilustra un determinado problema o rasgo, si no, porque el caso en si, es de interés. Yin (1989) se refirió a él como diseño de caso único.

La aproximación metodológica descrita configura todo el proceso de investigación desarrollado, desde la entrada al trabajo de campo, hasta la recogida y análisis de datos, aportando una significación y fundamentación teórica a todas las decisiones adoptadas durante el proceso.

El proceso de investigación

En el proceso de la investigación se siguieron tres etapas, como lo señalado por Martínez Bonafé (1988) etapa pre activa, etapa interactiva y etapa post activa. Es importante señalar, que para esta investigación se realizaron ajustes entre estas etapas y las fases que Schön (1992) identificó en el ejercicio de la práctica reflexiva, conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción; y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. El proceso investigativo, siguió la propuesta hermenéutica, en el que la comprensión e interpretación de los textos y expresiones producidas por las estudiantes normalistas en un contexto denominado, prácticas profesionales, fueron recuperadas fielmente a través de diversos instrumentos, en un proceso de ida y vuelta que exigió la reflexión e interpretación del fenómeno estudiado, la reflexión en el prácticum del estudiante normalista. De acuerdo con lo expresado por Ricoeur (1990):

Es la raíz del problema hermenéutico, en su principio y en su máxima generalidad.

Está planteado, en primer término, por la existencia de hecho del lenguaje simbólico que reclama la reflexión, pero también, en sentido inverso, por la indigencia de la reflexión que reclama la interpretación. (p. 44).

Este mismo autor reconoció la importancia de la reflexión en los procesos cualitativos; acción que exige una mirada introspectiva de los sujetos para recuperar los significados de su actuar. La reflexión es la apropiación de nuestro esfuerzo por existir y de nuestro deseo de ser, a través de las obras que atestiguan ese esfuerzo y ese deseo; por eso la reflexión es más que una simple crítica del conocimiento y más aún que una simple crítica del juicio moral; antes de toda crítica del juicio, reflexiona sobre el acto de existir que desplegamos en el esfuerzo y el deseo. (Ricoeur, 1990, p.44).

Supuestos teóricos que estuvieron presentes en el proceso metodológico, que guió la investigación y que se ilustra en la figura 2.

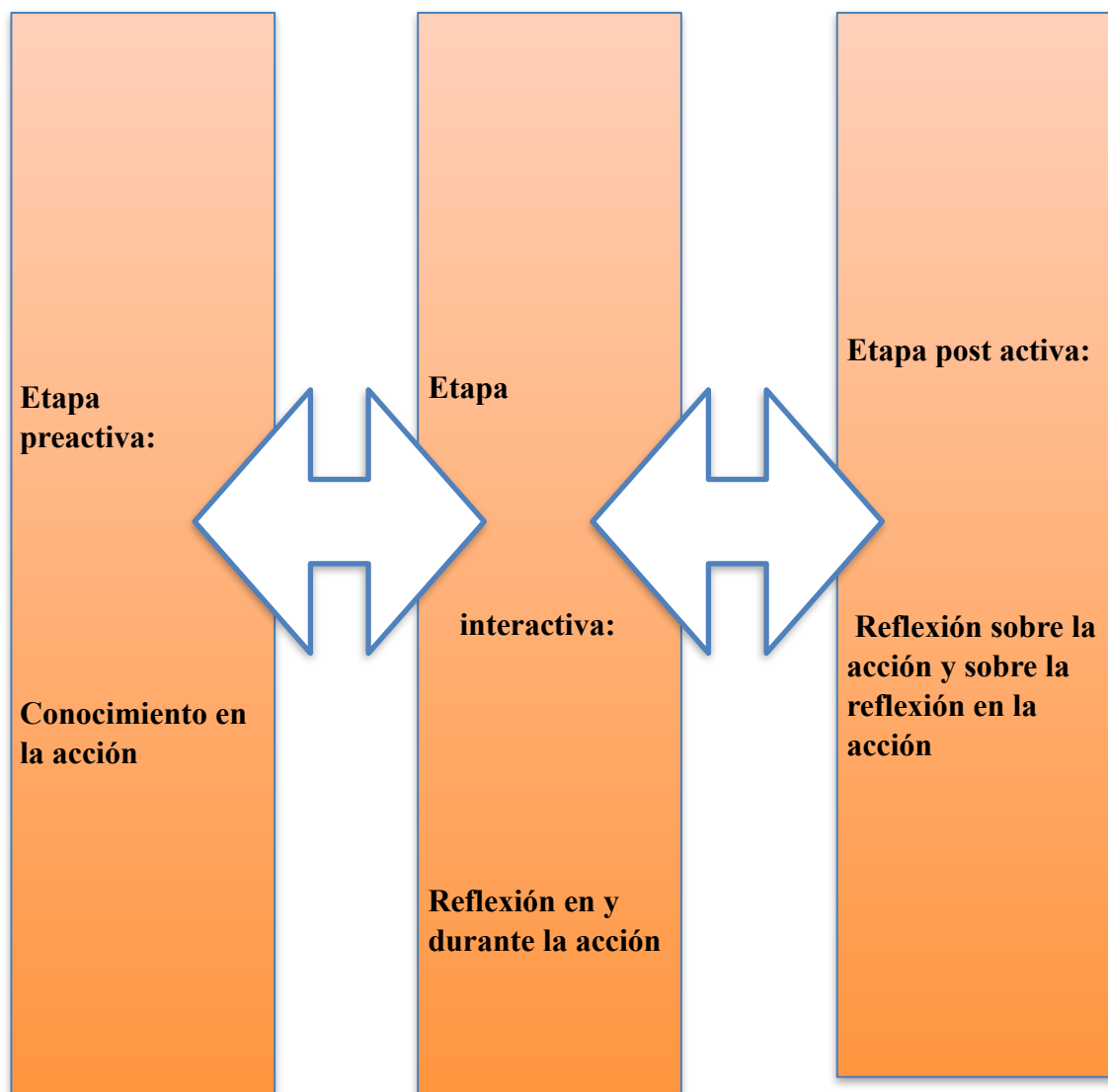


Figura 2: *Fases del proceso investigativo*. Elaboración propia

En la fase preactiva, se revisó el conocimiento en la acción mediante la identificación de los fundamentos epistemológicos que enmarcan el problema del caso, la reflexión en el prácticum durante el trayecto formativo del estudiante normalista. En esta fase se revisó información relacionada con el ejercicio investigativo del tema; se establecieron los criterios de selección de las estudiantes normalistas; las influencias del contexto donde se han desarrollado los estudios que en este caso fue dentro de la misma Escuela Normal y en las

escuelas de educación primaria, en las que las estudiantes realizan las prácticas profesionales, los recursos y las técnicas que se utilizaron.

Durante la planificación de la actividad, se recuperó el pensamiento de las estudiantes, su concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, que posiblemente tendrá que modificarse al interactuar con la realidad. En el *conocimiento en la acción* Schön (1992) señaló básicamente dos componentes, el saber proposicional de carácter teórico que corresponde a lo adquirido por medio del estudio en la Escuela Normal, lo que coloquialmente puede llamarse, el saber del libro; por otro lado, el saber en la acción, procedente del prácticum y que es algo tácito espontáneo y dinámico. De este modo en este espacio donde se dispone a atender su tarea docente, va equipado, de todo un bagaje personal de conocimiento teórico, práctico, experiencial, vivencial, fuertemente consolidado en el que también tienen espacio elementos inconscientes, prejuicios, recursos, vivencias personales, interpretaciones subjetivas, entre otros.

En la fase interactiva, durante la reflexión en y durante la acción, se construye el conocimiento desde la reflexión en la acción, pero no se puede explicitar verbalmente, ya que es un conocimiento tácito, un saber de nivel primario que orienta toda actividad humana, el saber hacer correspondió al trabajo de campo y a los procedimientos y desarrollo del estudio, utilizando el video registro como instrumento que permitió el registro de la actividad de las estudiantes normalistas dentro de la escuela de práctica. Esta segunda fase consideró a un conocimiento de segundo orden, el cual se trata de un pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa. Schön (1992) describió este momento como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática

concreta. Se trata de una reflexión que surge de la sorpresa ante lo inesperado y que conduce a la experimentación in situ.

En la fase post activa, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, su importancia radica en su función crítica, permitiendo tomar conciencia explícita de los modelos pedagógicos y epistemológicos que sustentan su actuación y contrastarlos con teorías pedagógicas formalizadas. En esta fase, se construyeron conclusiones y la elaboración del informe del estudio final, en el que se detallan las reflexiones críticas sobre el problema o el caso estudiado, que en este caso es la reflexión del prácticum. Dichos datos fueron fidedignos, al rescatar la voz de los sujetos en el escenario natural; posteriormente, fueron revisados exhaustivamente hasta lograr la saturación en los diversos textos utilizados para el registro de las auto reflexiones, el diario de campo y los video registros. Se realizó una contratación entre los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos citados para realizar triangulaciones que permitieran obtener una mayor confiabilidad; además, de utilizar la contrastación teórica para la argumentación de la idea concebida. de acuerdo con Flick, (2014)

La triangulación se refiere a la combinación de diferentes clases de datos sobre el fondo de las perspectivas teóricas que se aplican a ellos. Estas perspectivas se deben tratar y aplicar en la medida de lo posible en pie de igualdad y siguiendo por igual los dictados de la lógica. Al mismo tiempo, la triangulación (de diferentes métodos o tipos de datos) debe permitir un excedente importante de conocimiento. Por ejemplo, debe producir conocimiento en diferentes niveles, lo que significa que van más allá del conocimiento posibilitado por un enfoque y contribuyen de esta manera a promover la calidad en la investigación (p.67).

En la fase final, que corresponde según Schön (1992) al análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, se incluyó en este proceso la reflexión simultánea que acompañó a la acción realizada. Este proceso se considera como el análisis que a posteriori realiza el individuo sobre las características y procesos de su propia acción. Proceso mediante el cual el conocimiento implícito, dado por supuesto e incuestionable, se vuelve explícito. Esta fase de reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del alumno.

Participantes en la investigación

En investigación cualitativa no es posible abordar un amplio número de casos Corbetta (2007), por este motivo, para la selección de los participantes, se siguió un criterio no numérico, si no estratégico. La intencionalidad ha estado en la búsqueda de datos significativos en el discurso de los participantes, seis alumnas de la Escuela Normal cuyo perfil está determinado por: ser estudiantes del tercer semestre de la licenciatura en educación primaria, que realizan su práctica en escuelas de educación primaria de la localidad, fueron consultadas y se ofrecieron a colaborar con absoluta disponibilidad y generosidad, mostrándose receptivos e interesadas en participar en la investigación se conocía al grupo de estudiantes, como alumnas del trayecto de práctica profesional durante el semestre cursado.

Instrumentos para la recopilación de datos

El diseño de los instrumentos permitió recabar información necesaria para el logro de los propósitos planteados, estuvo condicionada por la convergencia entre las fuentes, a través de las cuales se canalizó la información para la obtención de los datos. Siendo en este estudio

las principales fuentes de información, las alumnas normalistas dentro de la Escuela Normal y en sus escuelas de práctica.

Los instrumentos utilizados en la recogida de información fueron, cuestionarios abiertos, denominados guías de auto reflexión, análisis documental de diarios de campo de las estudiantes y videos como medio audio visual. Entendidos éstos, como medios reales, que contribuyeron al logro del propósito de la investigación.

En la etapa preactiva, se utilizó un cuestionario denominado, para esta investigación, guía de auto reflexión (GA1). Constituyó uno de los principales instrumentos para la recopilación de información de relevancia para la temática del estudio. Consistió en un cuestionario estructurado que permitió la recogida rápida y abundante de información mediante una serie de preguntas escritas de respuesta abierta, que respondieron las alumnas normalistas antes de sus jornadas de práctica.

Gómez (2006) sugirió el uso del cuestionario, por ser su aplicación simple y garantizar el anonimato de los sujetos en cuestión. A través de la utilización de este instrumento se logró aproximarse a las opiniones, actitudes y valoraciones de las alumnas, permitiendo rescatar los conocimientos teóricos relacionados con el prácticum. Este instrumento comprendió cuatro indicadores de reflexión, la planificación didáctica, la interacción áulica, organización del trabajo; y seguimiento y apoyo de las tareas desarrolladas en la práctica (Ver Apéndice A).

Con el propósito de obtener información en profundidad de aspectos clave del saber práctico se utilizó la guía de auto reflexión 2 (GA 2) en las que se plantearon interrogantes relacionadas con el ejercicio de la práctica docente. ¿Qué hace un profesor durante una jornada? en donde la alumna por medio de un cuestionario de preguntas abiertas expresó todo

lo que cotidianamente ocurre durante una jornada escolar del profesor. El papel del docente en el aula (las habilidades de los docentes en el transcurso de la clase, la comunicación con los alumnos, la atención de los sucesos del aula). Las relaciones del docente con los demás actores de la escuela (alumnos, otros maestros, directivos y padres de familia). El aula: exigencias y problemas en el trabajo del docente con el grupo (actividades de enseñanza y aprendizaje, disposición de recursos didácticos, las formas de comunicación entre maestro y alumno, distribución del tiempo y el espacio, las características de los alumnos (disposición en la clase, formas de participación, actitudes, problemas individuales) las situaciones imprevistas en la clase y las formas de atenderlas (Ver Apéndice B).

En la etapa interactiva, reflexión en y durante la acción, se utilizó el video registro (VR) como un instrumento que permitió el registro de la actividad desarrollada de manera fidedigna. Se consideró que los medios audiovisuales, al igual que los sonoros, visuales y escritos, condicionan la visión que se tiene del mundo. En la actualidad, de la mano de las innovaciones tecnológicas, se redefinen las nociones de tiempo y espacio, se desdibujan cada vez más las fronteras entre la realidad y la ficción, lo que posibilita nuevas maneras de ver, entender y relacionarse con el mundo circundante, al tiempo que emergen también nuevas formas de representarlo.

El video es un sistema de grabación que permite visionar e indagar información, así como, construir y reconstruir realidades, no sólo desde quien investiga, si no, también desde las personas o comunidades que narran su situación a través de las imágenes en movimiento. Esta forma de asumir un uso participativo del vídeo implica, entre otros aspectos, una redefinición de roles, tanto de los investigadores como de los participantes, en los procesos de

indagación, observación y descripción de situaciones y comportamientos sociales, en donde no se asumen posturas jerárquicas (García Gil, 2011) (ver Apéndice C).

En esta fase, el diario de campo (DI) fue otro instrumento de gran ayuda que permitió obtener información para el análisis de la sistematización sobre la reflexión de la práctica (ver Apéndice D) “el cual desarrolla la introspección, y la investigación, ayudando a la observación y la auto observación recogiendo observaciones de diferente índole” (Latorre, 2003). El diario ejercita tres procesos formativos: la apropiación del conocimiento, la metacognición, la competencia escritural y el sentido crítico (Alzate Yepes, Puerta y Morales, 2008). En la apropiación del conocimiento se reflejó lo que el alumno ha aprendido y lo que requiere aprender; en el diario de campo, se describieron las acciones que el alumno realizó en cada escenario; la competencia escritural quedó registrada en el diario de campo a través del contenido y forma de las anotaciones que el alumno realizó durante la jornada de observación y práctica. El sentido crítico se evidencia en el diario de campo al utilizar estrategias que “favorezcan el análisis profundo de las situaciones y la toma de posturas” (Alzate Yepes, Puerta y Morales, 2008, p. 6). Utilizando así, los recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente y proporcionar a esta investigación datos en y durante la acción, la reflexión *in situ*, las creencias del estudiante normalista y las teorías implícitas en el desarrollo del prácticum.

El conocimiento apareció como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de su propio prácticum. Se trata de un conocimiento de tercer orden que analiza las dos etapas anteriores en relación con el proceso investigado y su contexto en la escuela primaria. En esta tercera etapa también resultó imprescindible el

proceso de formación permanente del profesional práctico, ya que permitió la puesta en consideración y cuestionamiento individual y colectivo de las características de la situación problemática considerada, los procedimientos que entraron en juego en el diagnóstico y definición del problema, la elección de medios y la propia intervención que pusieron la acción las decisiones tomadas, los esquemas de pensamiento, creencias y formas de representar la realidad vivida por las estudiantes normalistas.

Además, de acuerdo con las normas éticas de la investigación y para guardar el anonimato de los participantes se utilizaron códigos, A1 a A6 para denominar a las alumnas; y DI a la docente investigadora.

Análisis de la información

El proceso de análisis de datos implicó que los datos cobraran sentido, se generaron categorías y temas relativos al problema. Analizar los datos cualitativos requirió identificar, conocer y profundizar, buscando el ¿cómo? mientras se exploraron opiniones, sentimientos y actitudes. Dentro de una mirada cualitativa se revisaron los datos en los documentos en las diferentes etapas, transcribiendo las guías de auto reflexión, videos, y los diarios, leyendo y releiendo varias veces todas las transcripciones para comprender el sentido general de los datos.

La pregunta de investigación central sirvió para definir las categorías de análisis. De esta manera se establece una relación entre constructos teóricos, categorías generales y específicas (Ragin y Howard, 1992) estableciendo una cadena de evidencias (Yin, 1989).

Se han desarrollados variados programas, procesadores de texto que sirven para auxiliar el análisis cualitativo. Los cuales, de ninguna manera sustituyen el análisis creativo

del investigador, simplemente facilitan su tarea (Creswell, 2005). En este caso se utilizó el Atlas.ti, desarrollado en la Universidad Técnica de Berlín por Thomas Muhr, para segmentar datos en unidades de significado; codificar datos y construir teorías. Sirvió para agregar datos primarios de los cuestionarios auto reflexivos, G1 y G2 codificándolos con el apoyo del programa y estableciendo las reglas con los indicadores de codificación.

Después de revisar los datos, se determinaron criterios de organización y se ordenaron los datos de acuerdo con Stringer (1999) y Creswell (2005) establecieron los elementos comunes del plan, como prioridades, aspectos a resolver según su importancia, metas generales o amplias para resolver prioridades más relevantes, tareas, acciones a ejecutar cuya secuencia debe definirse qué es primero, que es después, personas, que en este caso fueron las seis alumnas normalistas quienes fueron responsables de cada tarea dentro de las jornadas de práctica, programación de tiempos, calendarización, donde se determinó el tiempo de cada tarea o acción durante la jornada de observación y práctica docente.

Categorización y codificación

En los estudios cualitativos encontrar categorías y códigos para tener una descripción más completa de estos, se resume, en eliminar la información irrelevante y realizar un análisis para un mayor entendimiento del material analizado. Usando la categorización para comenzar a revelar significados potenciales y a desarrollar ideas. Los códigos son etiquetas para identificar categorías, es decir describir el segmento de texto. Los códigos para los instrumentos se realizaron con palabras y se aplicaron a la guía de auto reflexión G1 y G2, al video registro y al diario. Para guardar el anonimato de los participantes se utilizaron códigos, A1 a A6 para denominar a las alumnas; y DI a la docente investigadora. La codificación de los

datos fue de manera descriptiva, asignando a determinada información una categoría tratando de englobar de manera lógica los datos.

Encontrar unidades de análisis para categorizar y codificar consistió en identificar los temas o segmentos dentro de notas en los escritos. Los temas son las ideas y patrones comunes que se observan a medida que se leen los datos que se van recopilando (Fernández, 2006.). A esta parte también se le llama reducción de datos y se refiere al proceso de selección y transformación de los datos. Dentro de este estudio se realizaron inferencias e interpretaciones orientadas a la comprensión de los procesos reflexivos que la investigación propició en las estudiantes según su perspectiva y valoración. En este análisis de datos se realizó una profunda reflexión para comprender e interpretar los datos “todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al alumno y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete” (Mardones y Ursúa, 2001, p. 295).

Las categorías identificadas se relacionaron con los conocimientos que se construyen y utilizan en el desarrollo del prácticum. De acuerdo con Schon (1992) el conocimiento en la acción está compuesto por aspectos teóricos y prácticos. Entre los conocimientos teóricos se analizaron indicadores como la planeación didáctica, interacción áulica, organización del trabajo y seguimiento y apoyo de las tareas que el estudiante normalista desarrolló en el aula; y el conocimiento práctico, comprendió la práctica docente cotidiana y habilidades docentes que se fueron desarrollando en el transcurso de las prácticas profesionales.

A través de este análisis se seleccionaron los enunciados más representativos que dieron respuesta a la propia investigación, así como a las dimensiones del prácticum. Se

profundizó en el análisis de estos aspectos y siguiendo los pasos del análisis de la información surgida en los instrumentos de recopilación, los temas generales en torno a los que se han agrupado son:

El conocimiento teórico estuvo conformado con la planeación pedagógica, interacción áulica, organización del trabajo y seguimiento y apoyo de las tareas desarrolladas en la práctica. Comprendiendo los ámbitos aprendidos y desarrollados durante el trayecto de formación y que, de algún modo, se concretan en la práctica docente, es decir, las estudiantes aprecian esta construcción fuertemente vinculada a sus prácticas.

El conocimiento práctico se conformó a través de: práctica docente cotidiana, habilidades docentes para el trabajo áulico, informaciones recabadas por las propias alumnas y producidas por asociaciones y connotaciones que guardan significado, observando ciertas imágenes que se reproducen y actúan como agentes mediadores ante situaciones concretas. Argyris (1999) denominó a este tipo de saberes como teorías en uso; que comprenden los conocimientos adquiridos y/o construidos durante el trayecto formativo y a través de la interacción social con diversos actores y contextos.

La categoría denominada la reflexión en y durante el prácticum permitió la reflexión *in situ*, de las creencias del estudiante normalista y las teorías implícitas en el desarrollo de este proceso. El análisis de esta categoría permitió que las estudiantes normalistas expresaran la diversidad de tareas que desarrollan los docentes dentro y fuera del aula, del carácter simultáneo y complejo de las acciones y tipos de problemas y situaciones imprevistas que se enfrentan en la clase.

La identificación de categorías permitió un análisis a profundidad y la comprensión del fenómeno estudiado, las estudiantes normalistas revisaron y retroalimentaron su experiencia a través de la sistematización del proceso; identificaron los aprendizajes construidos; y los espacios para la innovación y mejora del proceso (ver Apéndice E, F y G).

Presentación y análisis de resultados

Los resultados de la investigación cualitativa son extraídos de las observaciones realizadas en el contexto natural en que se desarrolla la acción. Sistematizados a través de registros textuales y analizados desde los referentes teóricos del investigador para conformar categorías. Entre las categorías visibilizadas destacan los conocimientos, teóricos y prácticos que poseen las estudiantes normalistas; así como, aquellos que emergieron en el proceso de la reflexión en la acción, *in situ*, las creencias de las participantes y las teorías implícitas que se identificaron en ese momento. La sistematización del proceso reflexivo, los aprendizajes y los momentos para la innovación y transformación del prácticum permitieron identificar la práctica reflexiva como un continuum.

Conocimientos presentes en el prácticum

Uno de los fines de favorecer la reflexión dentro de las jornadas de práctica en el desarrollo del prácticum es tener la capacidad de crear nuevos conocimientos, con base en ellos el futuro docente mejorará su práctica educativa y a la vez fomentará sus valores y compromiso con la profesión docente. Schön (1998) estableció que los profesionales competentes poseen a menudo múltiples capacidades para generar un nuevo conocimiento en la acción, a través de una reflexión en la acción, emprendida en aquellas zonas indeterminadas de la práctica.

Villalobos (2009) mencionó que los futuros docentes que sumergen como practicantes dentro de las escuelas de práctica, cuestionan de forma continua las creencias que mueven su actual comportamiento. Sin embargo, el canal para cambiar las creencias no es directo, se logra a través del examen crítico de las creencias, de las interpretaciones y de las expectativas.

En toda acción humana se pone en uso diversos tipos de conocimiento, en el caso del prácticum, como fue señalado por Schön (1998) las estudiantes normalistas utilizaron su conocimiento teórico y su conocimiento práctico para poner en práctica sus habilidades para la profesión.

Conocimiento teórico

El prácticum permite establecer una relación entre la teoría y la realidad, por tanto se constituye en un espacio privilegiado para la concreción de los aprendizajes que los estudiantes adquieren a través de los cursos del trayecto de práctica profesional dentro de la escuela normal; de la misma forma sirve para comprender, confrontar y argumentar acerca de la viabilidad, pertinencia y relevancia de los referentes teóricos, los enfoques, las estrategias, los diseños de intervención y las propuestas de evaluación una vez que se materializan en contextos específicos. Por esa razón, es importante tener presente la relación entre el cómo, el qué y el para qué de las acciones que realiza el docente.

En este tipo de conocimiento Schön (1992), distinguió básicamente dos componentes; por un lado, el saber proposicional de carácter teórico que corresponde a lo adquirido por medio del estudio dentro de la asignatura y lo que puede llamarse coloquialmente el saber del libro; por otro lado, el saber en la acción, procedente de la práctica profesional y que es algo tácito, espontáneo y dinámico. Respecto al conocimiento teórico, éste fue analizado considerando este tipo de conocimientos que las alumnas han ido construyendo durante el prácticum; y que se relacionan con temáticas de la práctica docente. Así, se indagó acerca de la planeación didáctica, teniendo como referente este instrumento teórico metodológico que se utilizó para aprender, comprender y visualizar con atención el camino viable para el logro del

conocimiento teórico de las alumnas; interacción áulica que permitió un análisis de la práctica educativa que se realizó a través de acontecimientos que experimentaron las alumnas dentro de su práctica incluyendo la intervención pedagógica en sus salones de clase; organización del trabajo en el que las alumnas adecuaron el trabajo con situaciones didácticas que reflejaron diferentes circunstancias dentro de su jornada de práctica; y seguimiento y apoyo de las tareas desarrolladas en la práctica que consistió en revisar la coherencia y consistencia de acuerdo a los enfoques trabajados en los planes y programas de educación primaria. .

Planeación didáctica.

La planeación didáctica comprende el diseño de un plan de trabajo que contempla los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje organizados de tal manera que faciliten el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y modificación de actitudes de los alumnos en un tiempo disponible para un curso dentro del plan de estudios (Tejada, 2006).

Fue con la administración científica de las empresas, particularmente a principios del siglo XX con Taylor (1911) y más adelante con Fayol (1916), que se aplicó a la educación el término con el círculo de planeación-ejecución y control con sus adaptaciones para el nivel educativo. Se dice que Taylor (1911) al observar la actividad de los obreros en una fábrica descubrió que desperdiciaba mucho su tiempo en infinidad de movimientos, lo cual repercutió en una productividad escasa, así que organizó la producción de tal manera que cada uno realizará un cierto tipo de movimiento en un determinado tiempo, reduciendo los descansos al mínimo. A esto se denominó: “control científico de tiempos y movimientos”. Al extrapolarse al ámbito educativo el planteamiento de este autor impactó en el diseño de planes y programas

de estudio para la educación. Al promover esta forma de trabajo se comenzaron a realizar “planes” de producción, plasmados en “programas” de acuerdo con las necesidades de empresarios y de mercado, adaptando la producción a las posibilidades de compra. Así se acordaban metas a lograr, se señalaban responsables y se proveía de los recursos materiales y humanos necesarios.

En el plan de estudios, SEP (2011) se definió como un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de las estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Implicó organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras. Las actividades presentaron desafíos intelectuales para las estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución.

En este sentido, las alumnas señalaron que la planeación es una herramienta indispensable para su formación docente y que requieren de ella para explorar y dar seguimiento y apoyo a su trabajo.

G1A2: La planeación didáctica, es una herramienta indispensable para todo docente, además de que es importante incluir en ella las estrategias didácticas, que nos van a permitir motivar al alumno a la construcción de su conocimiento, así como también a implementar la aplicación de algunas actividades elegidas cuidadosamente tomando en consideración algunos factores, tales como las características del grupo, conocimientos previos.

G1A3: Es una herramienta de gran ayuda pues ya sabía que tema tocaba, así podía estudiar el tema que iba a exponer, las actividades que realizaría, qué material didáctico ocuparía y qué dinámica ayudaba con el tema.

G1A5: La planeación es hacer una exploración para darles seguimientos a los nuevos conocimientos de las actividades para obtener información sobre los procesos de apoyos y ayudas que ofrece a sus alumnos, tomando como marco explicativo algunos postulados del enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje.

G1A6: Un apoyo para nosotros como practicantes en la cual nos basamos para trabajar las actividades que realizaremos en el transcurso de nuestra práctica.

De acuerdo a lo anterior, se consideró a la planeación pedagógica por las alumnas como una herramienta fundamental para la reflexión, se encuentra estructurada por determinados elementos, siendo variables dependiendo de quién la elabore y el modelo pedagógico mediante el que se trabajó. De acuerdo con Nérici (1973) la planeación está formada por distintos elementos como: objetivos específicos de aprendizaje donde se plasma la descripción de los aprendizajes esperados que definen el aprendizaje en los alumnos, motivación que consiste en proponer algunas actividades o elementos que llevan a incentivar, la atención y el interés del grupo, materia o tema donde se indica el contenido que será desarrollado en clase, procedimientos didácticos, es aquí donde se determinan las actividades de aprendizaje que se aplicarán en clase, tarea, en ella se señala lo que el alumno hará en clase o fuera de ella, verificación de aprendizaje, indica la manera que se evaluarán los aprendizajes esperados, indicadores bibliográficos, comprende las fuentes donde se va a obtener la información complementaria.

Las alumnas consideraron que la planeación es la herramienta para el desarrollo de la práctica que a su vez permitirá el logro del fin, pero este ha de ser flexible y en estrecha relación con la realidad, por medio de esta se enfrentaran a todas las tareas p pedagógicas asumidas durante su jornada de práctica.

G1A5: Uno de los factores fundamentales para una planificación efectiva es: La motivación del docente puesto que esta influye en el estudiantado, el acaparar la atención del alumno y alumna propicia un ambiente de participación, donde el alumnado no es un ser pasivo, sino más bien un ser activo que genera y construye su propio aprendizaje.

G1A6: Nos hace pensar sobre qué vamos a realizar en nuestro grupo y cómo vamos a llevar distribuidas las actividades con los alumnos durante nuestra jornada.

Un docente en formación que intervenga en un proceso de aprendizaje colaborativo con sus estudiantes debe de considerar como organizar su trabajo para mantener la atención de sus alumnos. Las herramientas educacionales facilitan el proceso completo de educación en lo relativo a la organización del ambiente (Bransford, 2007).

G1A3: El maestro primero debe elaborar su plan de trabajo para conocer de qué manera organizará su trabajo. Bransford (2007) dice que debemos diseñar ambientes de aprendizaje dentro de nuestro plan de trabajo, de acuerdo a las necesidades de los alumnos.

Uno de los factores fundamentales para una planificación efectiva es la motivación del docente puesto que esta influye en los alumnos, el mantener la atención de los alumnos

propicia un ambiente de participación, donde el estudiante no es un ser pasivo, sino más bien un ser que genera y construye su propio aprendizaje.

G1A1: Al tener listo mi plan de clase con gran anticipación, pude disfrutar mejor mi clase, sin preocupación alguna, ya que no había nada de qué mortificarse, entendí lo laborioso que puede ser concluir con mis planeaciones, pero el sentir esa gran satisfacción al dar la clase y tener todo en orden es lo mejor. Así tuve tiempo suficiente para poder revisar cada actividad que aplicaba, así como tareas, medí bien el tiempo en que desarrollé cada tema al igual que las dinámicas de clase.

G1A3: Gracias a mis planeaciones fue como no me vi atorada por así decirlo, ya que mediante estas me sentí muy segura y tuve mucho apoyo dentro de mi práctica. Creo que el maestro debe ir preparado y ser innovador, es una de las habilidades que debe de poseer.

G1A4: Gracias a que llevo mi planeación logre despertar el interés de los alumnos para que puedan poner atención, hacerlos saber que pueden confiar en mí y establecer un buen clima educativo en mi clase.

La planeación didáctica en el quehacer del futuro docente es de suma importancia porque aquí es donde refleja su creatividad al momento de seleccionar y organizar las actividades de aprendizaje con enfoques que permitan al estudiante desarrollar competencias y actitudes críticas sobre lo que aprende.

La planeación es una actividad fundamental en la tarea educativa, permite al docente establecer una serie de estrategias de aprendizaje que pueden orientar el trabajo de sus alumnos. Esta es el resultado de un trabajo profesional del docente, parte de establecer

que tiene un proyecto de trabajo educativo, esto es, tiene una serie de intenciones y propósitos que constituyen una finalidad de lo que desea que sus alumnos puedan realizar (SEP, 2012a, p.5).

Las expresiones de las alumnas normalistas evidencian que la planeación didáctica se considera como una propuesta integral para dirigir un proceso en una situación escolar concreta en el que corresponde asegurar la adecuada orientación de las acciones, establecer objetivos y la de determinar la forma en que se han de utilizar los recursos dentro de un aula en el proceso de enseñanza aprendizaje. Desde esta perspectiva la planeación se consideró como una herramienta indispensable para su formación docente y la interacción grupal como un proceso de perfeccionamiento. Sin embargo, en ningún momento, las estudiantes normalistas señalaron, de manera explícita, los autores o enfoques que sustentan lo expresado. Solamente hicieron referencias a saberes experienciales, que se construyen cotidianamente en el desarrollo de la práctica docente.

Interacción áulica.

La labor docente es necesariamente de intervención e interacción, sin embargo, puede haber intervenciones que oscilan entre la más simple improvisación y la más detallada programación. Sabemos que es imposible dejar la improvisación de lado; la vida áulica requiere de acciones docentes que sean adecuadas a las necesidades del momento; toda intervención es una acción organizada por un conjunto de personas para generar cambios en una situación que plantea problemáticas no resueltas. La labor educativa siempre está llena de esas situaciones que requieren de un proceso de interacción e intervención con los alumnos.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje que se llevaron a cabo en los salones de clase de educación primaria, se presentaron interacciones sociales que fueron producto, de la influencia recíproca entre las alumnas practicantes y sus estudiantes. Cuando las alumnas en formación y su grupo de estudiantes participan cotidianamente en los mismos procesos educativos, comparten sentimientos y experiencias de su entorno. Estos aspectos resultan medulares en el desarrollo integral y educativo de cada una de ellas y las prepararon para desarrollarse socialmente.

En las relaciones que se suscitan cotidianamente en los salones de clase, como lo señalaron Vásquez y Martínez (1996), el sistema educativo mismo predetermina las funciones que, tanto el docente como el estudiante, deberán asumir en los contactos interpersonales que se producen en el medio escolar. En este caso, desde modelos burocráticos, sujetos a un ejercicio de autoridad piramidal, *donde el que manda es el jefe superior*, la estudiante normalista se limita a recibir órdenes y ejecutarlas, según lo señalado por la docente del grupo, en el que desarrolla las prácticas profesionales. Este ejercicio presenta limitaciones en el clima laboral; y por lo tanto, en todas las actividades propias de esta tarea.

G1A6: El aula es un espacio abierto donde las relaciones, los afectos y la comunicación dan sentido al aprendizaje. Mi interacción con los alumnos fue buena, ya que los alumnos se integran y se relacionaban de una buena manera organizada y participaban dando en este espacio un nuevo paso.

Sin embargo, existieron limitantes en las relaciones con los padres de familia, que aunque no se encuentran dentro del aula, su colaboración permite que el alumno desarrolle mayor seguridad en el cumplimiento con las tareas escolares.

Los niños cuyas familias estaban muy conectadas con el centro, desprendían más capacidad participativa y entusiasmo por las actividades en lo concerniente a la narración de actividades externas de fin de semana. Por el contrario, los niños cuyas familias no establecían contacto con el centro, adoptaban una actitud menos entusiasta y participativa, dejando entrever un pequeño pesar ante el claro desvínculo de sus padres con el centro (Castro-Zubizarreta y García-Ruíz, 2016, p. 201).

Durante el práctica se favorece la vinculación de los saberes construidos en el aula con conocimientos experienciales; en este sentido y acorde con la importancia que recae en el seno familiar la tarea de educar, se detectaron debilidades en este rubro. Se consideró que

G1A2: Esa relación de confianza es la que determina, matiza y da forma al binomio familia - escuela, que debe estar marcado por una actitud de responsabilidad compartida y complementaria en la tarea de educar a los hijos. Ello implica una verdadera relación de comunicación donde padres y maestros establezcan una vía abierta de información, de orientación, sobre la educación de los hijos, constructiva y exenta de tensiones por el papel que cada uno de ellos desempeña.

Van Manen (1998) explicó lo importante que es para los docentes, tener tacto en las interrelaciones con sus alumnos. Para él, el tacto implica una gran sensibilidad y una percepción consciente que debe procurar, en este caso, el docente, con la y el alumno; como bien los señala éste, “una persona que tiene tacto posee la habilidad de saber interpretar los pensamientos, los sentimientos y los deseos interiores a través de claves indirectas como son los gestos, el comportamiento, la expresión y el lenguaje corporal” (p. 137).

Cuando el docente es muy respetuoso, reflexivo, considerado, sensible, perceptivo, discreto, cortés y cariñoso, el tacto pedagógico marcará la diferencia entre las relaciones con los alumnos, pues asume la responsabilidad de protegerlos, educarlos y ayudarlos a “madurar psicológicamente

G1A4: Los alumnos siempre presentaban una actitud cordial y de respeto, aunque llegaban a ser un poco desobedientes. Solían ser muy participativos, aunque había uno que otro alumno que no ponía atención a la clase ni hacían caso cuando se les pedía que prestaran atención.

En este sentido, Medina (1989) señaló que la interacción en la enseñanza es un proceso comunicativo-formativo, caracterizado por la bidireccionalidad, reciprocidad de los agentes participantes en ella. “La interacción se incorpora a la enseñanza, siendo más que una comunicación influencia mutua una fuerza cohesionadora que hace eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto sirve al alumno para adquirir una formación intelectual y actitudinal” (p. 31). La comunicación es un proceso fundamental en el desarrollo de las relaciones interpersonales que se dan entre los seres humanos. En el nivel del salón de clases, la comunicación es indispensable para lograr un excelente desarrollo, tanto de las relaciones interpersonales, como del proceso educativo.

Dentro de la interacción áulica se pudo identificar que las alumnas dentro de sus prácticas de enseñanza, no solamente, favorecieron el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas. Las actividades de intervención permitieron la reflexión y análisis acerca de la propia práctica docente; en primer lugar, sobre las posibilidades que tuvieron para revisar su propia actuación y posteriormente para hacer reflexión de ellas.

G1A5: De una manera muy amigable y ellos siempre mostrando una actitud de respeto, aunque al principio tuve dificultades porque no conocía bien a los alumnos, así fue adentrándome en lo que sabían, o cómo ellos aprendían. Poco a poco, fue agarrando confianza con ellos y conmigo misma, vencí miedos y con el transcurso de los días, pude revisar mis registros e identificar posibles áreas de mejora.

La capacidad de poder establecer buenas relaciones con tus alumnos es un requisito esencial de la buena comunicación y la enseñanza. Es necesario que el maestro pueda crear en el aula una atmósfera que invite a todos a investigar, a aprender, a construir su aprendizaje, y no sólo a seguir lo que él hace o dice. El rol del docente no es sólo proporcionar información y controlar la disciplina, sino ser un mediador entre el alumno y el ambiente. Dejando de ser el protagonista del aprendizaje para pasar a ser el guía o acompañante del alumno (Dean, 1993).

G1A3: El maestro cumple un rol importante en la educación de los niños y jóvenes del mundo, sin embargo es verdad que muchos han perdido la noción y esencia de su vida profesional y esto pasa porque el docente siempre debe de tener creatividad, si te aburres de lo que estás haciendo es porque lo haces mal.

Los docentes inspiran, entretienen y acabas aprendiendo mucho de ellos, aunque no te des cuenta (Sparks-Langer y Colton, 1991). El docente debe estimular y apoyar la autonomía y la iniciativa de sus alumnos, esto los ayudará a establecer conexiones e ideas y conceptos que permitan plantearse problemas y buscar soluciones. Una de las claves para el buen funcionamiento de la interacción áulica en su conjunto, es una activa y responsable participación de los docentes. Este rol implica la transmisión de valores.

La relación existente entre el profesor y el alumno es otro de los aspectos esenciales a los que debemos prestar una especial atención, a la hora de aludir a la función y papel del profesorado en la actualidad, ya que entendemos que en ella se fundamenta el carácter general que rige el período escolar del menor en la institución escolar. Este proceso de comunicación y convivencia, entre profesores y alumnos, hemos querido estudiarlo de una manera básica, desde la perspectiva de la interacción entre docentes y discentes. Esta interacción se encuentra, o debiera encontrarse, repleta de dinamismo y actividad para conseguir la efectividad deseada (Hargreaves, 1979).

Las alumnas consideraron que la interacción áulica en la escuela es un espacio que favorece los procesos de socialización del conocimiento. Para optimizar este proceso, la estudiante normalista debe de contar con un amplio desempeño de competencias conceptuales, actitudinales y procedimentales, que le permitan el desarrollo de procesos interaccionistas con los contenidos temáticas, los alumnos, los padres de familia y los diversos actores que participan en el trabajo docente. En este sentido, se pudo observar que las interacciones de las estudiantes normalistas estuvieron sujetas más por el sentido común, por el deseo de hacer bien su tarea; que por seguir algunos marcos normativos o enfoques teóricos propios de esta acción.

Organización del trabajo.

La organización del trabajo docente consiste en ofrecer herramientas para el diseño de estrategias que vinculen aspectos cognitivos necesarios para que ocurra el aprendizaje en el alumno. El buen manejo del ambiente en la escuela favorece que tanto los docentes como los

alumnos canalicen sus esfuerzos hacia el logro de aprendizaje de cada integrante y el desarrollo autónomo de los niños y las niñas.

La previsión de la organización del trabajo docente se refiere a la manera en que los docentes prevén en distintos momentos y espacios, las actividades, los materiales y los contenidos escolares a trabajar con su grupo (Arteaga Martínez, 2009). La noción de organización del trabajo consiste en la anticipación de la enseñanza construida en la cual se reconoce que los docentes planean sus clases no sólo formalizándolas de manera escrita, si no también, a través de las formas en que los docentes tienen presente, sin haber planeado por escrito, aquello que van a necesitar para la enseñanza (Mercado, 2007).

En la vida escolar, se presentan diversas situaciones, que promueven utilizar el tiempo valioso de la enseñanza, en otras actividades que se incorporan de manera cotidiana en la escuela, tales como organizar festivales, ceremonias, comisiones, concursos, pase de lista, revisión de trabajos, entre otros. Hargreaves (1992) consideró que la organización del trabajo depende del tiempo como un elemento de singular relevancia en la estructuración del trabajo del docente debido a que es un punto de referencia a partir del cual se instituyen las expectativas de mejorar el proceso educativo, haciendo una distinción sustantiva con respecto a la ordenación de la organización escolar, esto es por un lado la presencia de un tiempo técnico-racional pensado desde la administración educativa como un factor objetivo que actúa como un condicionante de previsión para el trabajo docente y al mismo tiempo cubrir las necesidades institucionales.

Es en función del interés para favorecer un aprovechamiento efectivo del tiempo como se generan particulares exigencias en las labores de la enseñanza a fin de garantizar los

cambios pedagógicos. Por otro lado, la existencia de un tiempo fenomenológico como una experiencia vivida y, por ende, sujeta a interpretaciones diversas en los que pueden estar singulares proyectos, intereses y propósitos de vida. Esta condición permite que la organización del tiempo sea bajo condiciones múltiples, con fases discontinuas y con posibilidades abiertas. De algún modo esta oposición se advierte empíricamente en el caso abordado por Watts y Castle (1992) quienes destacaron que al interior de las escuelas existe una dificultad no solo para lograr que los cambios se acepten, sino también para llevarlos a cabo en los tiempos requeridos con quienes diseñan las políticas educativas. Esto debido a que, mientras en la sociedad se imponen nuevas formas de usar y distribuir los tiempos escolares en el ámbito de la producción, del consumo, y la tecnología, en los planteles hay culturas y estructuras distintas que marcan sus propios ritmos independientemente de los programas educativos emergentes.

En el ámbito escolar se concibe al docente como un sujeto activo, participativo, consciente de su realidad y de las condiciones que actúan sobre ella; y admiten que a través de la reflexión y de la indagación sobre su quehacer, el docente será capaz de introducirse en un proceso automáticamente creativo e innovador que contribuya a mejorar su desempeño como educador y así diseñar e innovar los ambientes adecuados para la organización del trabajo, de acuerdo a los requerimientos que la sociedad demanda (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999). Para ello, el docente realiza varias tareas en el horario escolar, por ejemplo, organiza las sesiones de clase, de acuerdo a lo planificado; atiende requerimientos administrativos; se entrevista con padres de familia y al concluir la jornada revisa trabajos realizados durante todo el día. El trabajo de los docentes está condicionado por un conjunto de estructuras, normas y prácticas

que ordenan el trabajo y el tiempo de la enseñanza. Podría decirse que organizar el trabajo propio y de los demás, es un trabajo en sí mismo, una práctica sobre la que hay que reflexionar. Estas relaciones que ocurren dentro de la escuela son siempre complejas, pues se construyen sobre la base de diferentes individualidades en un marco institucional (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

El docente debe favorecer un ambiente de aprendizaje a través de situaciones didácticas que permitan la construcción de aprendizajes significativos para el alumno. Que mediante el abordaje de los diversos contenidos, el alumno estimule el pensamiento crítico y creativo para plantear soluciones que respondan al contexto en el que éste se desenvuelve. Crear ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de competencias para la vida (SEP, 2017).

En este contexto, las estudiantes normalistas recuperan aprendizajes y vivencias que les permiten recrear el conocimiento.

G1A1: Tomé uno de los consejos que mi maestra de práctica me dio, lo cual consistía en premiar a aquellos alumnos que mejor se destacaron en la semana, pero en lugar de alargarlo a una semana o dos semanas, lo hice más seguido. Premiaba a aquellos alumnos cada 2-3 días, y vi mejores resultados que en la jornada anterior. El alumno que más me sorprendió fue uno de los más indisciplinados, ya que comenzó a entregar más trabajos, guardó una buena compostura y participaba en clase de forma positiva. Traté de no prestar tanta atención a lo negativo que sucedía en el salón, si no en lo positivo, cada alumno pasa por situaciones ajenas a la escuela en su casa, y ese es uno de los motivos por los cuales tienden a comportarse de una forma no muy tolerante en

la escuela, pero no por ello hay que castigarlos todo el tiempo si no platicar con ellos y averiguar de qué forma se les puede ayudar.

Hoy en día el docente dentro de los salones de clases se enfrentan a una serie de características un poco retadoras desde el punto de lograr que el alumno esté atento en clases, de mantener la disciplina, de generar la motivación del alumnado, mantenerse motivado en el papel de educador, buscar las alternativas que le permitan al alumnado asimilar los contenidos de la mejor manera y planificar cada clase tomando en cuenta el tiempo y espacio y algo muy importante debe implementar técnicas de enseñanza aprendizaje que vayan enfocadas según el entorno y necesidades del estudiantado partiendo de lo real y lo cotidiano.

En el aprendizaje del alumno se ven influenciadas varios agentes tanto, familia, personal educativo, compañeros de clase, etcétera. Se considera que el principal siempre será el docente, puesto que es el que imparte la clase, quien se supone que tiene las bases para poder impartir correctamente la clase, es aquel que tiene sabiduría y conocimiento para poder transmitirlo a los alumnos, y que ellos puedan adquirir más información.

Las alumnas consideraron que dentro de los aspectos que tiene que cumplir un docente en la escuela donde trabaja es el uso adecuado de tu tiempo, por ejemplo, una clase por lo regular toma de 40 a 50 minutos y este sería el único tiempo disponible para que el docente atienda a sus alumnos y les explique algún tema. El tiempo debe de ocuparse de manera efectiva ya que si no es así los que se perjudican son los alumnos. Tomando en cuenta todas las actividades que debe realizar un docente académicamente hablando.

La mala organización del tiempo escolar en las escuelas y las pocas horas dedicadas afectan, de un modo particular a los alumnos y docentes, se ha demostrado que el mayor

tiempo y organización escolar genera mejores aprendizajes siempre y cuando sean acompañado de tiempo efectivo dedicado a la tarea por parte de los docentes y por un reordenamiento de los medios didácticos, de las estructuras curriculares y de los contenidos educativos que se enseñan (Tenti Fanfani, 1999). Esta forma de abordar la problemática es bastante acertada ya que fortalece su trabajo de recurrir a la experiencias o situaciones vividas por los alumnos como señaló Dewey(1989) conlleva a abordar los problemas con ciertos modos de saber habituales, nunca abordamos un problema con la mente completamente en blanco, siempre en el fondo tenemos significados previos o al menos experiencias de las cuales se pueden extraer significados.

Finalmente, se considera que en la organización del trabajo áulico, las estudiantes normalistas recuperan conocimientos teóricos construidos en el aula de la Escuela Normal. Mismos que son recreados y vinculados con experiencias y observaciones en el desarrollo de las prácticas docentes cotidianas. Por lo tanto, el prácticum permite la organización del trabajo en el espacio áulico a través de la creación de ambientes adecuados y pertinentes para favorecer el aprendizaje de competencias que le permitan al alumno la solución de problemas de su contexto inmediato. Estas competencias se encuentran expresadas en planes y programas de educación básica (SEP, 2012a) y permiten la vinculación del conocimiento teórico con el práctico.

Seguimiento y apoyo de las tareas desarrolladas durante el prácticum.

El seguimiento y apoyo de las tareas docentes del alumno normalista es el referente para la reflexión, análisis y mejora de su práctica. Los procesos reflexivos dentro del

desarrollo de su práctica sirvieron de referentes para reconocer y dar seguimiento a dichas tareas desarrolladas dentro de las escuelas primarias de práctica.

La futura docente dio seguimiento a los diseños que elaboró junto con los estudiantes para la jornada de práctica; revisó la coherencia y consistencia de las propuestas en función de los enfoques de los planes y programas de educación primaria. Además, acompañó y orientó por medio de este seguimiento acerca de sus propuestas, con reflexiones y análisis del contexto, los saberes previos de los alumnos, los procesos de enseñanza, los de aprendizaje y la evaluación.

Después de la jornada de práctica, el docente responsable de la asignatura del trayecto formativo establece la estrategia para evaluar los resultados de la jornada, así como las experiencias de aprendizaje que obtuvieron los estudiantes en las escuelas de educación básica (SEP, 2012b p.15).

La evaluación que se realizó focalizó los alcances de la propuesta en el aula, los planes de clase y en particular los enfoques de cada una de las áreas y/o disciplinas de conocimiento; el propósito fue identificar uno o algunos de los aspectos que pudieran mejorarse el siguiente semestre. Dichos aspectos estarían en función de la experiencia y aprendizaje del estudiante normalista.

G1A1: La evaluación hoy más que nunca forma parte integral en los sistemas educativos. Elola (2001) hizo referencia que para iniciar el proceso de evaluación es necesario definir el qué y el para qué. A partir de esto se seguirá un buen proceso evaluativo.

G1A2: La evaluación de la práctica es de verdad un punto esencial muy importante, ya que nosotros como futuros docentes en práctica necesitamos saber si realmente estamos haciendo bien el trabajo para mejorar nuestras fallas. El autor Álvarez (2005) habló acerca de la evaluación y nos menciona que evaluar es para conocer, examinar para excluir.

Una característica importante en toda evaluación es que debe estar orientada hacia la toma de decisiones (Elola y Toranzo, 2000). El proceso evaluativo ha de tener una utilidad; en este sentido, la toma de decisiones debe ir orientada a la mejora de la práctica. Esto significa, además, que la evaluación ha de ser un medio, pero no un fin en sí misma. Sin embargo, la toma de decisiones no es exclusiva de los evaluadores, otras personas, ajenas a ellos, pueden tomar las decisiones, es decir, la función principal del evaluador está en la valoración, pero no necesariamente en la toma de decisiones, que puede corresponder a los responsables del programa o de los objetivos a evaluar.

G1A3: Muchas veces los maestros de la práctica no nos dicen como nos van a evaluar y dependiendo del maestro de práctica es como nos evalúan.

G1A4: Al final de cada programa hay sugerencias de evaluación, pero muchos maestros no la toman en cuenta y no sabemos con cual modelo teórico nos evalúan.

Reconocer, que el saber y el conocimiento que adquieren en las prácticas han de movilizar y enriquecer si se coloca en el plano del diálogo, el debate y el análisis conjunto. Encontrando así opciones diversas para dar respuesta a diferentes situaciones o problemáticas que preocupan a las futuras docentes y lograr alcanzar en esta etapa de formación ser las profesionales de la docencia que tanto anhelan.

El desarrollo de este seguimiento requiere de una estrategia de acompañamiento por parte de los docentes formadores de las escuelas normales. En las jornadas de práctica resulta de vital importancia el acercamiento a las dimensiones de la práctica y la orientación por parte del docente de la escuela normal. Es a través de actividades de análisis que se propician los espacios reflexivos y mediante éstos, el estudiante normalista puede identificar posibles áreas de mejora, que conlleven al logro de competencias en el estudiantado, al mismo tiempo, que el futuro docente se encuentra inmerso en una cultura de desarrollo profesional.

Es preciso que el docente realice un acompañamiento del aprendizaje que se promueve en función del proceso de comprensión, para que las alumnas se sientan seguras de dicho proceso y den a conocer las estrategias o sugerencias que utilizara para la evaluación de la jornada de prácticas.

G1A5: Evaluar es importante y la forma más habitual para mi es la revisión de actividades o analizar las participaciones. Álvarez (2005) mencionó que la evaluación ofrece un proceso de aprendizaje reflexivo y autocorrección.

G1A6: Porque así podemos darnos cuenta en que nos debemos enfocar más en la próxima jornada o cuando salgamos de la escuela y trabajemos como maestros, será una guía para nosotros.

En toda evaluación se dan fenómenos básicos, por un lado, la selección restrictiva del objeto a evaluar y por otra parte la emisión de un juicio en la que intervienen dimensiones del sujeto u objeto evaluado que no entran en la valoración pero que la condicionan. Enseñar no es solamente una cuestión de conocimientos si no de modos de razonar. La evaluación está

estrechamente ligada a la naturaleza del conocimiento. El conocimiento debe ser un referente teórico que da sentido global al proceso de hacer una evaluación (Álvarez, 2005).

Las alumnas expresaron que los modelos teóricos para la evaluación habrán de enriquecer su proceso de formación, y es importante que el docente de la escuela normal les proporcione los medios para su revisión. Que todo proceso debe ser evaluado y que todas estas actividades deben de tener un momento oportuno en el que se reflexione, porque muchas veces los docentes usaron el tiempo de sus clases para realizar otras revisiones que no eran relevantes. El uso del tiempo para este seguimiento y evaluación está en las manos del docente responsable del grupo y de su compromiso con su profesión al ocupar positiva o negativamente el tiempo de clase en la escuela. Hay cosas que son prioridades y que tienen un tiempo correspondiente, considerando que tanto los alumnos como el docente deben de realizar actividades durante un lapso de horas disponible y adecuado.

Se considera, que es fundamental el acompañamiento y formación que se le proporciona a la alumna por parte del docente de la escuela normal a partir de lo establecido en los planes y programas de estudio vigentes. Sin embargo, el desempeño profesional del docente de práctica, así como la experiencia de este en el nivel educativo que forma es prioritario ya que le permitirá tener mayores elementos teóricos y metodológicos para orientar y acompañar adecuadamente a sus estudiantes.

Al concluir con la revisión del conocimiento en la acción, éste fue analizado considerando los conocimientos teóricos que las alumnas poseen respecto a la planeación pedagógica, dentro de la cual coinciden que es una herramienta indispensable para su formación docente, la interacción grupal como un proceso de perfeccionamiento constante en

el cual es importante que todos los actores de la escuela se involucren, considerando también que dentro de los aspectos que debe cumplir un docente, es imprescindible el uso adecuado del tiempo, tomando en consideración todas las actividades que ello implica, manifestando también que el uso del tiempo para las actividades de seguimiento y evaluación de su práctica los docentes de la escuela normal, lo consideran con poca relevancia, al momento de su evaluación.

El análisis de aspectos como la planeación didáctica, interacción áulica, organización del trabajo y el seguimiento y apoyo a las tareas desarrolladas durante el prácticum permitió acercarse a las nociones conceptuales que las estudiantes normalistas. En el discurso analizado se pudo identificar la presencia de abordajes constructivistas que están presentes en los planes y programas de estudio. Se resaltaron características de un enfoque humanístico al reconocer la importancia de aspectos como, la motivación, el interés del alumno, los valores y actitudes de los sujetos involucrados en la práctica docente. Además, se evidenciaron temáticas relacionadas con la administración y organización de los contenidos curriculares acordes con lo expresado en planes y programas de estudio (SEP, 2012a) tendientes a la creación de ambientes de aprendizaje que favorecen el desarrollo de competencias. Aunque no aparecen, de manera explícita, los términos específicos de los enfoques teóricos, éstos se pueden leer entre líneas. Al cuestionar esta debilidad, las estudiantes normalistas argumentaron, que no se profundiza en el análisis de las lecturas del programa; y que ellas consideran, que los docentes de la Escuela Normal deberían de interesarse más por apoyar y retroalimentar las actividades de observación y práctica que conforman el prácticum. Es en este espacio, en el que se puede

visibilizar el aterrizaje de los conocimientos teóricos, construidos en el aula con los saberes experienciales, que brinda un escenario real de la practica docente.

Conocimiento práctico

Según Schön (1998) la necesidad de conocer una situación, de construirla, es un aspecto que se plantea como consecuencia de un desplazamiento en la posición epistemológica. A este conocimiento se le conoce como conocimiento práctico. Este teórico, conceptualizó lo que se ha denominado conocimiento práctico a partir del constructo de repertorio.

El repertorio es el conjunto de las representaciones de situaciones vividas por un profesional relacionadas con una práctica: donde el profesional desarrolla un repertorio de ejemplos, imágenes, comprensiones y actuaciones. El repertorio de un profesional incluye la totalidad de su experiencia en tanto que le es accesible para la comprensión y la acción (pp. 130-131).

El conocimiento práctico es indispensable para el futuro docente ya que éste permitirá en un inicio adaptarse a los diferentes ambientes y situaciones a las que se enfrentan, brindando la oportunidad de buscar las técnicas y los métodos más sencillos para desempeñar la tarea docente más eficazmente. El conocimiento práctico es un proceso repetitivo que permanece en la mente cuando sus resultados son positivos, pero, al contrario, cuando estos resultan negativos, automáticamente se rechaza la idea y se buscan sistemáticamente nuevos métodos. Los docentes cuando realizan sus prácticas tienden a desarrollar hábitos que pueden ser muy útiles. Es por ello, que el conocimiento práctico forma parte de la naturaleza reflexiva del docente y está presente en la práctica cotidiana.

Práctica docente cotidiana.

El papel del docente en el aula, sus habilidades en el transcurso de la clase, la comunicación con sus alumnos y la atención de los sucesos en el aula, van formando al futuro profesionalista. Mientras que las alumnas normalistas forman parte de estas relaciones con los demás actores de la escuela (alumnos, otros maestros, directivos y padres de familia), la práctica dentro del aula con lleva exigencias y problemas en el trabajo del docente en el grupo. Las situaciones imprevistas en la clase y las formas de atenderlas hacen que estas formas de participación, actitudes y problemas individuales formen parte de la práctica docente cotidiana.

El propósito de estas prácticas docentes permite que las estudiantes adquieran elementos para planear las actividades que desarrollarán durante su ejercicio docente, al término de la carrera en la escuela primaria, destacando la importancia de organizar la clase con orden, armonía y flexibilidad, frente a la concepción de planeación entendida como una acción rígida que impone tareas a los niños sin considerar sus intereses. Las competencias profesionales docentes, de acuerdo con Monereo (s.f) se describen como el conjunto de estrategias y conocimientos que pueden permitir a un docente afrontar con éxito los problemas, conflictos y dificultades que de forma más habitual se presentan en su ejercicio profesional.

El quehacer del docente se desarrolla en un marco institucional delineado en un conjunto de actividades inherentes a su profesión. Tratar de averiguar qué es lo que sucede, en realidad dentro de las aulas es algo verdaderamente enigmático. De este modo se establece por parte del docente una acción reflexiva contra una acción rutinaria, en donde bajo la rúbrica de

rutina, se incluyen aquellas acciones que están determinadas exclusivamente por la tradición, por la verdad de autoridad o por definiciones oficiales (Jackson, 1992). Este tipo de acción no cuestiona nunca los fines a los que sirve y sólo considera los medios como mera estrategia mecánica. Schön (1983) estableció que los profesionales se basaron durante demasiado tiempo en un modelo de racionalidad técnica. Este modelo implica que la práctica profesional deriva de la aplicación de los principios de las ciencias académicas, cuando la práctica de los profesionales de la educación es un conocimiento de distinto tipo que Schön (1992) llamó conocimiento en la acción. Como señaló Fierro, Fortoul y Rosas (1999) la práctica docente es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso: maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como los aspectos políticos e institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del docente (p.21).

También Gimeno Sacristán (1990) hizo énfasis, en que la práctica docente no es una acción derivada de un conocimiento previo, si no una actividad que genera cultura intelectual en paralelo a su existencia. Es decir, el trabajo del docente está estrechamente vinculado con todos los aspectos de la vida cotidiana. El mayor desafío del docente radica en su capacidad para reconocer lo que está sucediendo en el aula, de esta manera transita la práctica docente en la vida escolar. En la práctica docente cotidiana siempre hay momentos de repetición y momentos de novedad o cambio y todos son importantes. Aparecen acontecimientos personales, familiares, grupales, festivos, culturales, que el docente tiene que ir adoptando y adaptando para incorporarlas en el día a día.

La práctica docente cotidiana integró diversos tipos de saberes para tratar de comprender lo que sucede en las aulas fue necesario tratar de explicar cuál es el conocimiento tácito de los docentes, sus constructos, principios y creencias con los que deciden actuar. Para ello las estudiantes conocieron la experiencia de trabajo de los docentes frente a grupo, sus formas de organizar las actividades, los múltiples aspectos que deben considerar durante el desarrollo de la clase, los problemas que enfrentan en el aula y cómo conocen a sus alumnos. Permitted que las alumnas normalistas adquirieron elementos para desarrollar la clase con sentido formativo, originalidad e interés para los alumnos.

Entre otras cuestiones, la importancia de la capacidad de expresión y comunicación del maestro, y su espontaneidad para evitar las recetas que prescriben secuencias rígidas para impartir la clase. Esto permitió advertir que la enseñanza es una actividad compleja y que cualquier docente desde el momento en que entra en el aula se va a encontrar con numerosos imprevistos que nunca llegaron a imaginar dentro de su trayecto de prácticas en las escuelas primarias.

Aprender a ser docente es el resultado de una compleja red de situaciones en las que se anuda la propuesta curricular y el conjunto de tradiciones, valores, creencias y símbolos que configuran lo que se conoce como cultura magisterial (Mercado, 2007). El solo escuchar la palabra cotidianidad, se piensa que se trata de algo aburrido o normal, pero es este fenómeno que se reconoce la repetición de las cosas, por lo que en la acción esta es necesaria, porque para innovar.

Existieron peculiaridades importantes que caracterizan y acompañan las intervenciones que tiene lugar dentro de las prácticas docentes cotidianas.

Tales como la simultaneidad, en el sentido de que ahí donde están suceden muchas cosas al mismo tiempo, inmediatez, cuando existe un ritmo rápido en las experiencias de las aulas, imprevisibilidad, referida a que en cualquier aula suceden eventos que no están previstos, tales como distracciones o interrupciones, publicidad, donde las aulas son lugares públicos y, por lo tanto, todo lo que ahí sucede es presenciado no sólo por un docente, sino también por un importante número de estudiantes, historia, en el sentido de que las clases acostumbran a tener lugar cinco días por semana durante varios meses, existen periodos de vacaciones, las tareas escolares se realizan siguiendo un ritmo determinado, lo que significa que, poco a poco, se va produciendo una acumulación de experiencias, rutinas y normas que proporcionan una base (Doyle, 1986, pp. 394-395).

En este sentido las alumnas identificaron las competencias, que según el plan de estudios 2012 deben adquirir y que tienen que desarrollar para poder percibir y analizar contextos, escenarios, sujetos, prácticas, aprendizajes, estilos de enseñanza y herramientas para tomar mejores decisiones. “Por lo general saluda al grupo, toma lista, revisa tareas y después comienza con una introducción acerca del tema que se va a exponer” (G2A1).

Las formas de trabajo para organizar y conducir las actividades del grupo en su conjunto, atender a los alumnos de manera diferenciada y establecer un ambiente de orden en el aula. Fueron aspectos que la alumna normalista debe considerar para crear ambientes favorables para el aprendizaje y mantener una dinámica de trabajo congruente con las necesidades del grupo escolar y con los propósitos educativos. El docente siempre estará en la mira de muchos actores: los padres de familia, los estudiantes, la comunidad, entre otros; y

todos ellos tienen un cierto nivel de expectativa con el desempeño y el trabajo que realiza el docente.

Las alumnas normalistas en su ejercicio cotidiano dan cuenta día a día de las ventajas y desventajas que tienen al ejercer la profesión de docente y también la posibilidad de mostrar sus capacidades de reflexionar su hacer. La práctica docente cotidiana implica relaciones fundamentales para ejercer su trabajo docente frente a un grupo como por ejemplo la interacción con los alumnos y otras relaciones como lo son con padres de familia, amigos, otros compañeros maestros, directivos, grupos y comunidad en general.

Todas estas relaciones conformaron y formaron a las alumnas en formación en el tiempo y en el espacio, la tarea que la sociedad y las políticas educativas han dado hacen que los docentes tengan que modificar su práctica, a veces el cambio es natural, pro otras veces se someten a un conflicto cognitivo y emocional fracturando su proceso intencional de formación al no encontrar claridad y explicación ante las nuevas formas que se dice deben ser las prácticas de los docentes. “El maestro se encarga de poner el orden e impartir la clase, a veces hay conflictos entre maestros y padres de familia” (G2A2). Se considera que, en la forma de intervenir del docente frente a grupo, respecto al orden, están implícitos modelos docentes, que al ser observados por las estudiantes normalistas los hacen suyos y les permiten un modelaje para futuras intervenciones. De esta manera se pretende que las alumnas avancen en sus conocimientos, reflexiones y acciones las cuales forman parte de la práctica docente cotidiana. Desde una visión histórica, los docentes son parte activa en la formación de la conducta de los alumnos. Desde este sentido Olson (1990) identificó que existe un problema que el docente continuamente trata de resolver, por un lado, tiene un extenso programa que

debe cubrir y por otro lado atiende a un grupo de alumnos, que tienen ritmos y requerimientos distintos para aproximarse a los contenidos. Ante tales demandas, el uso del tiempo se vuelve un factor crítico que obliga al docente a reflexionar constantemente sobre lo que puede hacer, así como lo que está haciendo, que es lo que falta por hacer y cuánto tiene para hacerlo.

Como lo señaló Mercado y Rockwell (1988) el tiempo es parte de las condiciones en que se da el trabajo docente, siendo que el uso de este elemento es mediado por la trama organizativa y social de la escuela. De esta manera para el futuro docente el tiempo es un factor medular para el proceso de previsión, de la enseñanza, que se toma en cuenta para poder proyectar lo que podía o no podía hacer en el trabajo cotidiano.

Para Heller (1982), en toda sociedad hay una vida cotidiana y todo ser humano cualquiera que sea el lugar que ocupe en la división del trabajo social tiene una vida cotidiana. Rockwell y Ezpeleta (1983) completaron esta idea al afirmar que es posible reconstruir lo que ocurre cotidianamente en cualquier lugar de la realidad social. El docente en su vida cotidiana reconoce su ambiente como algo dado. Esto se puede interpretar como el reconocimiento del campo laboral, el contexto en el que se realiza la práctica docente, sus delimitaciones, las prácticas culturales que se viven en él; pero sobre todo, las interacciones que permiten la construcción de identidad como profesionales de la educación.

Es decir, la vida cotidiana se compone de aspectos heterogéneos y jerárquicos que determinan la actividad desarrollada en las escuelas. Es este conjunto de acciones cotidianas los que coadyuvan al proceso formativo de los sujetos interactuantes en este proceso

G2A3:La jornada empieza a las 8:00 am, normalmente el profesor llega cinco minutos antes, porque va a la dirección y prepara sus clases, a veces tiene que sacar copias, o

buscar algún libro. El docente debe favorecer ambientes para aprender a aprender, en ese momento me percaté que debo poner en práctica mis mejores habilidades. Pero ¿existen las condiciones para que esto suceda?

La diversidad de asuntos que debe atender un docente de educación primaria da lugar a un estado mental desde el cual realiza de manera mecánica, una serie de tareas, que sin darse cuenta, están implícitas en su diario cotidiano. Además, la práctica cotidiana de un docente es una actividad dinámica, reflexiva, que comparte los acontecimientos ocurridos en la interacción entre docentes y alumnos. No se limita al concepto de cotidianidad, es decir los procesos educativos que tiene lugar dentro del salón de clases, incluyen siempre la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula.

Se concibe a la práctica cotidiana como una práctica pedagógica, una praxis en la que como señala Sánchez Vázquez (1980) el sujeto toma conciencia de la relación entre el hacer y el pensar. Se trata de un asunto complejo de actividades, en donde la relación entre el conocimiento, la conciencia y la actividad se sintetizan en un hacer pensado, crítico y creativo. Apropiando al docente de una manera diversa y dinámica, una praxis en donde los sentidos están ligados a fines específicos.

No necesariamente un plan de trabajo garantiza una buena enseñanza, un buen dominio de contenidos tampoco garantiza un buen aprendizaje. Hay muchos factores que están presentes dentro de la docencia, que de alguna manera hacen que el docente alcance buenos resultados educativos. Tardif (2004) consideró que la práctica docente cotidiana integra diversos tipos de saberes como los saberes de las disciplinas, los saberes curriculares, los profesionales y los de la experiencia, Por esta razón, el saber docente cotidiano, está

constituido tanto como por los conocimientos científicos, como por el saber de la experiencia. Los docentes no producen el conocimiento, como mencionó Gimeno Sacristán (1990) estos conocimientos no le pertenecen al docente, no son definidos por ellos. En esta situación las alumnas se tornan en meras transmisoras del conocimiento o ejecutoras del saber; que a través de modelos observados, tienden a la repetición de éstos. “Primero da los buenos días, luego les pregunta a sus alumnos, que tarea les encargo, luego ve su planeación para analizar lo que pondrá en el pizarrón y comienza escribiendo la actividad” (G2A4). Para explicar estas prácticas docentes cotidianas, Perrenoud (2004) de acuerdo con Bourdieu (1995) señaló la formación de un conjunto de disposiciones interiorizadas conocidas como, *habitus*. De esta manera refiere que el *habitus* está conformado por las experiencias pasadas que integran los esquemas de los que dispone el individuo en un momento menos determinado de su vida. Las estudiantes normalistas solamente recrean lo observado en las prácticas cotidianas del centro escolar “El profesor llega a la institución, firma su llegada en dirección, pasa al salón, acomoda a sus alumnos y pasa lista” (G2A3). Prácticas cotidianas que a partir de la repetición mecánica, se integran a los esquemas y modelos de comportamiento de los sujetos que interactúan en la vida escolar.

Por su parte, Connelly y Clandinin (1990) consideraron que las escalas del tiempo son producto de la particular cultura e historia de las instituciones educativas; y como tales, regulan la vida institucional de los docentes y estudiantes, aunque cada docente transita de diferente manera en los ciclos escolares. Lo planteado por estos autores permite pensar que los docentes realizan su trabajo de manera mecánica y que no se detienen a reflexionar; que

existen modelos pedagógicos para la enseñanza, estrategias didácticas para la interacción y metodologías que fundamentan la práctica docente.

G2A2: Es muy común, llegar temprano al salón, a sentarse y a comer algo, antes de empezar la clase; pero a veces, llegaba tarde, al inicio de la clase daba una breve lectura antes de pasar lista, luego preguntaba a los alumnos sobre la tarea.

La práctica de los docentes es considerada, en muchas ocasiones, como una actividad excesivamente monótona y mecánica, llega a ignorarse su valor como fuente de conocimiento profesional. Escasamente se preguntan ¿qué hago? ¿cómo lo hago? y ¿por qué lo hago? Situación que afecta en la socialización del conocimiento, las prácticas rutinarias se consideran poco significativas; y por lo tanto, quedan como una práctica privada. Según Jackson (2010) la mayoría de las veces esta infravaloración es fruto de admitir una separación entre el mundo de la teoría y de la práctica, suponiendo que esta es siempre una derivación de la teoría, se legitima una separación de entre quienes conocen y quienes aplica.

Asumir la dimensión práctica, así como las implicaciones éticas y de valor que son circunstanciales con la actividad profesional docente, tienen fuertes repercusiones en las disciplinas que contribuyen en la formación docente, puesto que las circunstancias por las que atraviesa cada docente son diferentes. Se supone, que la práctica docente cotidiana trasciende la concepción tecnicista de quien sólo se ocupa de aplicar técnicas en el salón de clase. El trabajo de un docente está situado en el punto en el que se encuentra el sistema escolar: con una oferta y una organización determinada y con grupos sociales particulares (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999). Pero, la verdad es que los docentes es su labor cotidiana producen un saber valioso, el docente se apropia y construye una realidad de saberes que constituyen un proceso

que se inician con un tema o problema en el aula, que continua con la búsqueda de información y de solución. La práctica construida por los docentes en la cotidianidad escolar es histórica y social, es decir implica considerarla como influencia de ámbitos culturales, económicos, sociales y políticos.

Las estudiantes normalistas expusieron, que cuando se habla de desarrollo y compromiso profesional, todo tiene que ver con un cambio de vida profesional y no únicamente con nuevos aprendizajes. La formación es una parte del proceso de este desarrollo en las estudiantes normalistas y está dado como un proceso dinámico, reconociendo con esto la importancia del conocimiento práctico en el quehacer del docente.

Habilidades docentes para el trabajo áulico.

Las habilidades docentes son las capacidades que éstos poseen para la realización las diversas tareas durante la jornada escolar. Pueden ser, didácticas, de organización, de grupo, para atender exigencias y problemas en el trabajo escolar: actividades de enseñanza y de aprendizaje, disposición de recurso didácticos, las formas de comunicación entre maestro y alumno y la distribución de tiempo y el espacio. Lo que significa que al interior de las instituciones educativas se debe realizar cambios importantes para seguir desarrollándose día con día, sin olvidar que el docente es un vehículo para que los alumnos aprendan, pero no a modo de brindar conocimientos para que estos absorban, si no enseñándoles a aprender, a que sigan su propio modelo de razonamiento moviendo su desarrollo cognitivo mediante uso de las habilidades docentes para el trabajo áulico.

Al describir las habilidades docentes de la práctica no fue fácil. Implicó adentrarse en un proceso de reflexión en torno a las relaciones que la atraviesan multidimensionalmente; sin

embargo, sistematizar las habilidades docentes del estudiante normalista requiere de la consideración de muchos aspectos más. Significa que la práctica del docente trasciende la función de quien se dedica exclusivamente a utilizar técnicas de enseñanza en un salón de clase debido a la compleja trama de relaciones que la docencia implica.

El ser experto en el área o materia que se imparte es, evidentemente una condición necesaria para ser un buen docente. Sterling (2009) consideró que las habilidades docentes son una secuencia breve de conductas del docente con un objetivo concreto y con algún principio psicológico subyacente que la orienta, guía y da sentido, que están en la base de cualquier actividad institucional del docente, independientemente del tipo de clase o método de enseñanza y que ayudan directa o indirectamente a que los alumnos aprendan.

Esto significa que se trata de habilidad del docente que va más allá del salón de clases, se engloban los valores personales con los institucionales, un docente debe ser responsable y puntual ya que implica que se atiene a las mismas expectativas y estándares que se exige a sus alumnos, debe ser justo e igualitario. Es sumamente importante que sea flexible porque es un profesional dinámico que debe reaccionar ante las necesidades de sus alumnos y del entorno que le rodea. Vollmer (2004), señaló que el docente tiene la oportunidad histórica no sólo de desarrollar competencias para el mundo profesional y laboral, si no para su desarrollo personal y ciudadano, lograr capacidades para la autonomía, la auto realización y la capacidad de comprensión y acción ante los problemas sociales. “Transmite valores, técnicas y conocimientos generales o específicos a las materias asignadas, es el encargado de facilitar el aprendizaje para el alumno” (G2A2).

Todos los días cuando el docente se dispone a trabajar va equipado de todo un bagaje personal de conocimiento teórico, práctico, vivencial y de conocimientos previos, fuertemente consolidado en el que también tiene espacio elementos inconscientes, prejuicios, recuerdos, vivencias personales, interpretaciones subjetivas (Schön, 1983).

Existen características personales y profesionales, que un docente sea considerado mejor que otro, por saber llegar a sus alumnos, por empatía, motivarlos en las tareas, porque de un momento a otro, algún alumno presentará ciertos problemas relacionados con la conducta y que cuanto más rápido actué mejores resultados tendrá. “El docente debe actuar como investigador y delimitar el contexto, los actores, los escenarios y las unidades de observación y entrevista que le ayuden a revisar algunas dimensiones de análisis para su reflexión” (Bertely, 2000, p.47).

Es fundamental que se considere que poner un límite no consiste únicamente en imponer reglas y castigos para lograr el cambio, si no que es fundamental comprender que detrás de todo problema hay varios factores que necesitan ser expresados. Según Mercado (2007) consideró que las habilidades docentes se desarrollan en la interacción con sus alumnos, con las propuestas pedagógicas que llegan al docente y que son articuladas por él, según sus propósitos de enseñanza.

Schön (1988) señaló que la práctica profesional incluye elementos de repetición, un profesional es un especialista que tiene en cuenta ciertos tipos de situaciones una y otra vez. En medida que su práctica se establece, se hace menos y menos el objeto de sorpresa. Su saber desde la práctica tiende a hacerse cada vez más tácito, espontáneo, automático y confiriéndole de este modo el beneficio de la especialización. “Saluda a los alumnos, pregunta el día, revisa

la tarea, acomoda los bancos y acomoda a los alumnos, conforme las necesidades del alumno, por comprensión de aprendizaje o por estatura” (G2A3).

La práctica de cada docente da cuenta de sus valores personales, a través de sus preferencias conscientes e inconscientes, de sus actitudes, de sus juicios de valor, todos los cuales definen una orientación acorde a la actuación cotidiana, que le demanda de manera continua la necesidad de hacer frente a situaciones diversas y tomar decisiones (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

Los trabajos del docente están obligatoriamente conectados con un conjunto de valores y requerimientos, tanto personales, sociales e institucionales. “Pasa lista, da algunos avisos por si tienen que pagar el periódico mural o los boletos, para juntar dinero para el salón, da los buenos días y empieza con las actividades” (G2A4). Conductas que son propias de la institución y obedecen a demandas del directivo escolar, de los padres de familia o necesidades del propio grupo. Aunque parezca un trabajo sencillo es de las profesiones que tienen un mayor reto profesional, sobre todo para los docentes que se dedican en la formación de estudiantes de educación primaria, porque su responsabilidad es que los alumnos sientan motivación por aprender, desarrollen sus competencias básicas y tengan la ilusión de desarrollar una carrera profesional universitaria. Un docente, en la mayoría de las ocasiones, también debe ejercer de mediador y centrarse en mostrar a sus alumnos habilidades y comportamientos que les ayuden en la resolución de conflictos.

Entre estos y otros aspectos se puede decir que las habilidades que ejerce el docente para incluir a sus alumnos dentro del grupo, destacan la inclusión y la integración. “Saca copias, saluda a los niños, pasa a firmar a la dirección, después da una reflexión para iniciar la

clase y al terminar da un abrazo grupal, para perder el miedo en el aula” (G2A5). En estas actividades se solicita la participación de todos los alumnos, guiados por el profesor; se reflexiona acerca de las conductas observadas en el aula, el pedir permiso, compartir materiales con el compañero que carezca de ellos, formar equipos para realizar los trabajos, entre otras. Cada docente de manera intencional o inconsciente está comunicando continuamente su forma de ver y entender al mundo, de valorar y entender las relaciones humanas, de apreciar el conocimiento y de conducir las situaciones de enseñanza, lo cual tiene gran trascendencia en la experiencia formativa que el alumno vive en la escuela (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999). Las alumnas normalistas deberán prepararse para atender esta diversidad, estilos y ritmos de aprendizaje para ser competentes en la aplicación de estrategias diversificadas a cada uno de sus alumnos. Sin olvidar que son líderes, que valiéndose de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores facilitarán el proceso de aprendizaje y desarrollo de sus pupilos.

En ese proceso de facilitación “Los maestros se ven obligados a tomar estrategias de tener que citar a los padres de familia para hablar de sus hijos que andan mal en la escuela.... o para pedirles su apoyo en la preparación del evento” G2A3) al considerar que la participación de padres de familia docente son colaboradores en la tarea de educar. En este sentido el papel del docente como agente que orienta, dirige y guía a través de los procesos de enseñanza, la interacción de los alumnos con el nivel colectivo culturalmente organizado, para que construyan su propio conocimiento. La tarea específica del docente según Fierro, Fortoul y Rosas (1999), consiste en facilitar el acceso al conocimiento para que se apropien de él y lo recreen en un proceso comunicativo y de reflexión. Haciendo referencia a la dimensión

didáctica para que el docente, como agente de a través de los procesos de enseñanza, oriente, facilite y guíe la interacción con los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado.

Sin embargo, la función del docente como profesional esta cimentada en las relaciones entre personas que participan en el proceso educativo, alumnos, maestros, directores y padres de familia. Estas relaciones interpersonales que ocurren dentro de la escuela son siempre complejas, pues se construyen sobre la base de diferencias individuales en un marco institucional. Las alumnas establecieron qué como futuras docentes, es importante analizar las dimensiones de la práctica educativa con el propósito de reconocer la educación como una actividad compleja que trasciende del plano del aula y de la institución escolar. “Atiende los problemas de los niños, como accidentes, y les da recomendaciones, como no traer las agujetas sueltas y que deben poner atención en clase” (G2A6). El rol docente abarca actividades dentro del aula y fuera de ella, su labor no sólo consiste en impartir conocimientos; asesora y escucha los problemas de los alumnos y realiza recomendaciones para una sana convivencia.

Para el análisis de estas afirmaciones se consideró lo señalado por Schön (1992) respecto a las zonas indeterminadas de la práctica, la incertidumbre y el conflicto de valores, siendo éstas en las dos últimas décadas las que han comenzado a ser pensadas por profesionales prácticos y observadores críticos de las profesiones, como centrales en la práctica profesional.

La atención puesta en estas zonas y la necesidad de un mayor conocimiento sobre ellas, permite redefinir la relación teoría práctica, pensamiento-acción y la necesidad de comenzar en las características y especificidad del conocimiento que

organiza la acción en este espacio, como es el conocimiento práctico Schön (como se citó en Viscaíno, 2008, p. 4).

De acuerdo con ello, Arteaga (2009) quien aseguró que el trabajo práctico del docente está presente antes de entrar al campo, de la misma manera que el trabajo teórico, siempre lo acompaña.

Las alumnas consideraron que para ser un buen docente se necesita ser ameno y saber conectar con los actores de la escuela, evitar el aburrimiento y motivar el aprendizaje a los alumnos, además el docente debe de manejar múltiples y diferentes estrategias que le permitan llevar a cabo buenas programaciones y debe saber explicar los contenidos de manera que se le entiendan bien. Además de todo ello, debe siempre mantener la calma cuando haya conflictos y saber dar una buena respuesta adecuada ante sus alumnos sin perder el control de la clase.

Las habilidades docentes que las alumnas utilizaron durante la práctica profesional se caracterizaron por retos para llevar a cabo su trabajo de esta manera estuvieron conscientes que ellas son las encargadas de llevar a cabo el conocimiento a diferentes instituciones por medio de las prácticas profesionales, en las cuales respondieron a la necesidad de trabajo en el aula con muy pocas herramientas metodológicas y prácticas.

En el tiempo del aprendizaje, suceden interacciones, docentes alumnos dentro de las cuales existen, conversaciones, en relación con los contenidos institucionales o en función de reglas conducidas por el docente o el alumno, en donde se realiza el intercambio información, como saberes previos o requeridos, que el alumno pregunta para conocer. El docente decide cómo usar su tiempo considerando varios factores como: el interés de los alumnos, la

necesidad de tener una clase, extensa o corta, organizando al grupo de formas diversas, acorde al tiempo escolar destinado para dicha actividad.

En los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) existe una tendencia a no extender la jornada escolar más allá de cinco horas en la escuela de educación básica. Se asume que para mejorar el aprendizaje no basta con solo más horas si no que además es necesario un aprovechamiento óptimo del tiempo escolar a través de un buen trabajo pedagógico. En algunos países la situación es muy heterogénea y los tiempos disponibles reales varían de acuerdo con diversos aspectos, el nivel socioeconómico de la población y el carácter rural o urbano de las escuelas (Martinic, 2015). El docente podrá hacer uso del tiempo escolar para atender a la diversidad de sus alumnos y de los contenidos que tratará en el aula.

La Escuela Normal representa, como colectividad en la que está inmersa, la práctica individual de cada docente. En ella se favorece la socialización de los saberes acerca del ejercicio docente, tradiciones, reglas tácitas, entre otras. Ideas que se visibiliza en la administración y los usos de los tiempos escolares, que se reflejan de acuerdo con los años de experiencia en la institución; la jerarquía en las comisiones y categorías de trabajo; la comunicación entre los miembros del centro escolar; pero sobre todo, en el ejercicio del trabajo áulico.

En el marco del trayecto de prácticas profesionales las estudiantes normalistas crean y recrean conocimientos en evaluación, organización, gestión, diseño, como parte del trabajo que se le deposita y se le responsabiliza el docente.

La tarea docente se realiza en un marco de complejidades que no solamente se relacionan con el procesos enseñanza aprendizaje, sino que realizan múltiples actividades, como elaboración de documentación administrativa, organización de ceremonias cívicas, organización semanal de la escolta, llevar el control de las aportaciones que los padres y madres de familia hacen para la compra de utensilios de aseo personal del grupo, materiales de papelería, organización de comisiones de limpieza y constantemente está al pendiente del funcionamiento de la luz eléctrica, el agua, la recolección de basura, entre otras cosas. “Realiza reuniones con los padres de familia para hablar de las calificaciones y asuntos pendientes de pago” (G2A1).

Al respecto señaló Aguilar (1995) que si bien las actividades de enseñanza son parte de la institucionalización de la labor docente y el aparato burocrático, también son resultado del precario financiamiento que reciben las instituciones de educación pública. Las actividades docentes que se realizan con un enfoque centrado en el aprendizaje del alumno requieren un mayor tiempo de dedicación a asuntos tales como la evaluación, la preparación de clase, las actividades extra escolares que implican mayor dedicación de tiempo para su planeación y retroalimentación tiempo que esta fuera del estipulado en contratos o en las cargas docentes establecidas por asignatura.

“Los maestros rara vez se reúnen entre ellos, a la hora del recreo, siempre sacan copias y están al pendiente de los niños” (G2A3). Las alumnas expusieron que como argumentó Dean (1993) el rol del docente no finaliza cuando terminan las clases en la escuela y que su empeño debe ser el de la participación voluntaria en el quehacer escolar y social, considerando que los centros educativos no son lugares aislados; por lo tanto, el docente debe aprender a

vivir en el entorno del aula y dentro del contexto. “El maestro los lunes es el responsable de la guardia de tocar el timbre y cerrar el portón en la mañana” (G2A2). La gestión del uso de tiempos escolares, implica reconocer la importancia del tiempo actual disponible en la escuela, como el de convertir el mayor porcentaje de él en el tiempo de aprendizaje, Se analizaron las respuestas de las alumna con respecto a las actividades que realiza el docente dentro de su jornada laboral, para Schön (1992) se trató de un conocimiento en la acción, que es tácito y no proviene de una operación intelectual.

La secuencia de acciones se origina a través de un problema que se presenta al inicio de las acciones, que permite buscar estrategias concretas para llegar a una meta. Durante el desarrollo se detiene a observar sobre sus acciones y nuevamente planifica tomando otras acciones desde la interpretación o explicación del primer proceso y toma decisiones que le permitan mejorar y aprender a manejar los problemas que se le presentan (Cassís, 2011).

Las alumnas manifestaron estar de acuerdo que un buen docente es aquel que explica los contenidos de su materia de forma que ellos entiendan. Un buen docente hace su clase amena y divertida. En la opinión de las alumnas el involucramiento y la asesoría de los docentes de la escuela normal y del titular de la escuela primaria, dan una mayor seguridad a su trabajo en las escuelas de práctica al estar en contacto con los niños. “Es muy importante escuchar consejos que otros maestros te dan porque vas aprendiendo todos los días y no te quedas rezagada en lo mismo, en mi caso a la próxima llevaré más material didáctico” (G2A3). Las futuras docentes tienen un campo de competencia propio, reconocido con debilidades; pero con la responsabilidad de generar espacios para la mejora continua. Esto

sólo se logra a través de la reflexión y retroalimentación que ofrecen los docentes tutores y el intercambio con los profesores del grupo, en el que realizan las prácticas profesionales.

El conocimiento práctico del profesor no se construye aisladamente, si no que es parte de una institución educativa y de una sociedad (Macchiarola, 2006). El docente necesita de la interacción con los otros para construir el conocimiento, desde su experiencia, tanto del alumno como otros profesores; es un conocimiento que se comparte con la comunidad escolar; y aunque es individual, al socializarse se transforma en normativo y convencional.

G2A3: Esta mañana de trabajo ha sido muy enriquecedora, viví en carne propia la complejidad de ser docente, de la serie de eventos que transcurren en una jornada laboral; de la importancia de contar con el apoyo de los padres de familia, de conocer sus vivencias para entenderlos y conseguir su participación en la tarea escolar.

Además, es un conocimiento que se da en un determinado contexto, en este caso, en la educación primaria; por tanto, es un conocimiento que no se puede analizar alejado de las circunstancias sociales de su producción.

La reflexión durante el prácticum no comprende un aspecto o momento en particular de éste, ni se deriva de manera exclusiva con la asignatura o contenido académico; este tipo de reflexión abarca diversos aspectos que configuran este proceso. Es como un fenómeno que fluye en diferentes contextos y que inicialmente es amplio, ambiguo, incompleto e incluso conflictuante; sin embargo, al ser intencionado de manera tutorada va facilitando en el estudiante el desarrollo de habilidades individuales para una reflexión más consciente y completa a nivel personal y académica (Domingo, 2013).

Respecto al conocimiento práctico procedente del saber en la acción, es algo tácito, espontáneo y dinámico en el cual se consolidaron elementos, los cuales se analizaron considerando conocimientos prácticos como: práctica docente cotidiana, habilidades docentes para el trabajo áulico, uso de los tiempos escolares.

En lo que respecta a los conocimientos prácticos, a medida que las alumnas van transitando en sus prácticas docentes con mayor experiencia de los propios aprendizajes adquiridos en el transcurso de su trayecto, pasarán a tener una mejor agilidad en la práctica docente y esta experiencia les aportará la seguridad necesaria para tomar decisiones y probar nuevas formas de enseñanza a través del uso y organización de su tiempo en los planes de trabajo.

Reflexión en y durante el prácticum

Reflexionar sobre la reflexión en la acción es una manera de comunicarse consigo mismos, de interiorizar los acontecimientos. La reflexión en la acción y durante la acción forma parte de las experiencias de pensar la vida cotidiana. En este sentido Schön (1992) centró su propuesta en el ejercicio de un prácticum reflexivo al que consideró como un recurso formativo por excelencia para el aprendizaje del conocimiento explícito e implícito, en las distintas situaciones de la práctica profesional del estudiante normalista. Se consideró, que la reflexión está implicada en la formación y en el quehacer cotidiano de la tarea docente. Sin embargo, se identificó que en los espacios dedicados a la práctica profesional hay poco tiempo para analizar lo que se hace y por qué se hace; las estudiantes normalistas se dedican a tareas prácticas e instrumentales, con el riesgo del descuido para el análisis y reflexión. Cuando los alumnos reflexionan en y sobre su práctica generalmente lo hacen con información limitada.

La mayor parte de sus pruebas sobre cómo actúan y han actuado se basa en sus propias impresiones personales, recogidas en los acontecimientos inquietantes y complejos de la propia práctica. Si bien estos juicios e impresiones son indudablemente útiles, no constituyen una base bastante sólida para su reflexión.

Según Schön (1983) se trata del pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa, como un proceso de reflexión en la acción o cómo una conversación reflexiva con una situación problemática concreta. Viene marcado por la inmediatez del momento y la capacitación in situ de las diversas situaciones que vive el docente.

En esta etapa las alumnas se plantearon interrogantes encaminadas a encontrar respuestas con los acontecimientos y los resultados que se producen en la acción para identificar posibles áreas de mejora y favorecer el cambio y la modificación de su propia práctica.

La reflexión en la acción cuestiona el conocimiento en la acción, debido a que este tipo de reflexión tiene carácter crítico, provocado por una situación inesperada o no prevista que conduce ágilmente a buscar nuevas estrategias de acción o la reestructuración de las ya utilizadas, a la vez que ayuda a la comprensión de la situación o a modificar la formulación de los problemas (Domingo y Gómez, 2014, p. 66).

Por otra parte, esta reflexión conduce a la experiencia in situ, y sobre la marcha. Esto significa reflexionar mientras se está produciendo la acción. Se idean y prueban nuevas acciones, se comprueban los nuevos enfoques, establecidos de forma provisional, así como también se verifica la nueva comprensión de la situación, también formulada de forma provisional. Apuntando a una experimentación in situ o con la intención de producir sorpresas

que conduzcan a nuevas reflexiones y experimentaciones. Produciéndose en espacios de tiempo muy reducidos, de manera que habitualmente el momento de la sorpresa llega junto con el de la interpretación (Domingo y Gómez, 2014). Con esto se considera que, la reflexión está implicada en la formación de las alumnas normalistas, para ello se debe establecer el diálogo con las actividades que comprenden la acción, formulando un análisis in situ que se caracterizó como emergente y espontáneo, que finalmente dio significado a la acción. Produciendo resultados inesperados en diversas situaciones donde se mantuvieron con una imagen y papel de docentes.

Reflexión in situ

In situ, es una expresión latina que significa en el lugar. Esta expresión se encuentra también bajo el nombre de formación situada, es decir, delimitada a unas condiciones de la práctica, del hacer cotidiano. La docencia situada como elemento que lleva a comprender, reflexionar e intervenir en la singularidad de las prácticas pedagógicas, implica considerar los contextos escolares en las dimensiones de espacio y tiempo como factores que intervienen en la definición de los modelos y estilos de docencia de los futuros profesionales de la educación. Considerando este aspecto el pensamiento reflexivo en y durante la acción ha de propiciar en los estudiantes normalistas la problematización de la práctica docente, su fundamentación e innovación identificando algunos elementos y relaciones que pueden ser eje para atender y reflexionar acerca de las contingencias, los imprevistos y la resolución de conflictos que conducen a los futuros docentes a tomar decisiones en la complejidad de las aulas.

La formación inicial de docentes, plan 2012 involucró progresivamente a los estudiantes en actividades de acercamiento a la práctica real en las escuelas primarias de

educación básica. Se forman realizando actividades primero de ayudantía y poco a poco se van haciendo cargo de las clases. Esta inserción en la realidad les permite a los futuros docentes aprender lo que solo se puede aprender en la escuela primaria, dado que la sensibilidad para percibir la reflexión solo se desarrolla en el contacto directo con los grupos escolares.

La reflexión del trayecto de práctica docente es una modalidad de formación que rescata la propuesta de diversos estudios de este fenómeno, tales como Dewey (1989), Schön (1998), Stenhouse (1987), Elliot (1991) y otros más que con sus debidas diferencias, plantean que la docencia no es una actividad que se pueda planificar rígidamente ni someter prescripciones absolutas, pues como afirma Chehaybar y Kuri y Ríos (1996) el profesor no puede ser un simple técnico que aplica las estrategias y rutinas aprendidas en los años de su formación académica, debe necesariamente convertirse en un investigador, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica.

De acuerdo con esta idea, se puede reconocer que cuando al estudiante normalista se le solicita que genere una reflexión acerca de su práctica, el primer problema que enfrenta es elegir de todo lo que vivió, aquellas experiencias significativas. En esta investigación las estudiantes realizaron ejercicios de reflexión donde se les facilitó hablar de los docentes titulares, los compañeros, los alumnos; sin embargo, cuando se trató de reflexionar acerca de la propia práctica, presentaron dificultad, no sabían que escribir. Los escritos se limitaron a describir acciones relacionadas con la administración del tiempo y las limitaciones que enfrentaron en sus prácticas “Yo entiendo que el trabajo del docente es trabajo de trato directo con otras personas, pero en cuestión de organizar actividades y reportes, no alcanza el tiempo

para ver todos los contenidos” (VRA1). En esta expresión aparecen elementos que enfrentan las vivencias personales y los retos al considerar el tiempo como un recurso importante en la organización de sus actividades. Sin embargo, no alude a los contenidos temáticos, los procesos de construcción del conocimiento, la interacción grupal y otros aspectos curriculares expuestos en los planes y programas de estudio.

Los aspectos curriculares son elementos esencial en la práctica reflexiva, el análisis de contenidos de planes y programas de estudio, sus enfoque teóricos, propuestas didácticas y de evaluación permite al docente responder a los ¿cómo? y los ¿por qué? de la practica cotidiana.

Gimeno Sacristán, Santos Guerra, Torres Santomé, Marrero Acosta y Jackson (2001) consideraron que los docentes se mueven más en la inmediatez, la rutina y la repetición al problematizar las vivencias que tienen los estudiantes; particularmente, porque se está acostumbrado a mirar hacia afuera y poco hacia el interior de cada uno.

Los docentes se mueven cotidianamente por rutinas, estas van haciendo que poco a poco en la práctica todo parezca obvio y natural. Los requerimientos que surgen día con día, ya sea por la parte pedagógica, administrativa, social o cultural, va marcando el ritmo de la propia práctica del docente en formación, de este modo es muy fácil involucrase en una práctica que con el paso de los días se vuelve lo mismo.

El papel del docente es muy complejo, pues difícilmente se encuentra dos situaciones similares en el aula y puede reaccionar de diferentes maneras generando prácticas siempre diferentes. Sin embargo, es importante mencionar que la reflexión que el estudiante debe hacer sobre su práctica fortalecerá su visión sobre su profesión. La pertinencia teórica de

Schön (1983) ayudó a mejorar la práctica pedagógica genuinamente reflexiva cuando el estudiante normalista atiende ciertas zonas indeterminadas de la práctica como la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores que pasan desapercibidos para los cánones de la racionalidad técnica “La maestra del grupo casi no está al pendiente cuando estoy dando mis clases, se sale y regresa cuando ya es la hora de la salida, y la mayor parte del tiempo yo estoy sola con los niños” (VRA3). En esta expresión se manifiesta la incertidumbre y la falta de protección, que siente la estudiante normalista ante el ejercicio docente. Acción que debería ser ejercida por la profesora, titular del grupo.

Es fundamental el acompañamiento por parte del maestro titular de grupo, como del maestro responsable de la práctica; sin embargo, el desempeño profesional, así como su experiencia profesional van de la mano con todas estas situaciones que enfrenta dentro de las prácticas profesionales, las cuales darán elementos para comprender la complejidad del trabajo escolar.

Cuando Schön (1983) argumentó acerca de la visión del prácticum reflexivo, contribuyó a la reconceptualización del docente, que en este caso es el estudiante en formación, quien debe de coadyuvar en la formación de sus estudiantes, para la adquisición de formas en el desarrollo inteligente de las zonas indeterminadas de la práctica; es decir, un prácticum reflexivo que hecha la mano para el perfeccionamiento de su práctica.

Reflexionar la acción cotidiana áulica en todos sus ámbitos implica repensar el conocimiento después de la acción, con la finalidad de reflexionar y superar los obstáculos epistemológicos que frenan una educación de calidad, Schön (1983) argumentó que en la reflexión en la acción, el hecho de volver a pensar sobre alguna parte del conocimiento en la

acción lleva al individuo a la experimentación in situ y a pensar más allá, esta acción permite identificar áreas de desarrollo para mejorar lo que hacemos “Me siento muy insegura aún en algunos contenidos, me gustaría recibir alguna revisión por parte de mi maestro titular para mejorar” (VRA4). Cabe señalar que es de gran valía y experiencia profesional las recomendaciones que en algún momento les puedan dar a las alumnas practicantes sus maestros titulares, en dichas sesiones de trabajo, debido a esto podrán fortalecer sus competencias profesionales y dan más seguridad a las alumnas para el desempeño de su trabajo.

Se hace referencia al acto de reflexionar durante el mismo momento de la acción. Schön (1983) dio gran importancia al carácter experimental de la reflexión en la acción y estableció que los profesionales realizan una secuencia consistente en: acción rutinaria, incidentes no esperados, sorpresas imprevistas, reflexión y nueva acción.

VRA5: A veces los padres de familia se acercan a mí para preguntarme de sus hijos, cómo se portaron o cuál fue la tarea, esto me ha hecho más segura de mi misma y puedo entablar ya una conversación en ellos.

La opinión expuesta por la alumna da cuenta de su evolución favorable ante abordajes sorpresivos como, la demanda de los padres de familia para obtener información de sus hijos. Esta situación aunque parezca simple, en la práctica diaria es una actividad compleja, en la que se entretajan diversos aspectos como, la preparación de los padres, el nivel social, el tipo de actividades que desempeña y eso determina el tipo de relación que puede tener con el centro escolar. Este tipo de aprendizajes modela la actitud de la estudiante normalista, le favorece el desarrollo de la seguridad ante otros, al abordar temáticas educativas.

La reflexión in situ favorece en la estudiante normalista el desarrollo de habilidades cognitiva, afectivas y sociales que son necesarias en el ejercicio docente; y que permiten la vinculación de los saberes teóricos con los experienciales.

Creencias del estudiante normalista

Concretar una reflexión a partir de las creencias de las estudiantes normalistas, más que un compromiso y una orientación socializante, exigió un compromiso con la reflexión y la investigación. En este sentido las alumnas actuaron como un profesional reflexivo, cuyas opiniones llevaron a la apropiación de su trabajo y a la participación en la generación y apropiación del conocimiento en las prácticas.

Zeichner (1980) identificó algunos mitos asociados con el prácticum del docente en formación que se hacen presentes continuamente en sus prácticas profesionales, en las que se considera a las prácticas de enseñanza como el componente esencial de los planes de formación; es decir, para los estudiantes suele representar la mejor experiencia que contribuye a su formación como profesionales de la enseñanza.

Las estudiantes, como individuos con sus propias historias, construyen y reconstruyen los significados sobre la docencia durante las jornadas de trabajo ubicadas desde diversas perspectivas según los escenarios educativos. Desde estos espacios, en los que se evidenciaron y recrearon conocimientos teóricos y prácticos que permitieron el ejercicio de la práctica reflexiva, las estudiantes normalistas construyeron saberes relacionados con la tarea docente. Entre lo que saben y lo que es posible aprender, las valoraciones explícitas de las estudiantes se ordenaron articuladas con la visión de la dinámica escolar, construida desde la historia particular de cada uno de los grupos de práctica en las escuelas de educación primaria.

Por otra parte, existen una serie de creencias que provocan que los estudiantes confundan dos conceptos distintos: la práctica profesional real y las prácticas de enseñanza (Zabalza Beraza, 2011). En este análisis de las creencias de las prácticas se hace evidente que las estudiantes viven una situación conflictiva haciendo frente a conflictos académicos específicos de su carrera profesional y en condiciones reales de trabajo. Dando voz en el ámbito pedagógico a las estrategias para enlazar las tareas con los contenidos y ejercicios diarios, las formas de introducir el tema, orientar a los alumnos para que realicen las actividades, las formas y tiempos de revisar la producción de los niños.

VRA1: Puedo observar que no todos los alumnos me están prestando atención ya que unos no están siquiera sentados en sus lugares se encuentran parados platicando y haciendo otras cosas. Lo que se podría modificar en esta situación es buscar la manera exacta para que se logre llamar la atención de todos los niños y que así estos quieran aprender acerca del tema y estén todos en sus respectivos lugares, participando y comentando acerca de la lectura que estoy realizando.

La alumna identificó la atención de mantener ocupados a los alumnos en actividades que consiguen mantener la atención y el interés de éstos, la posibilidad de trabajar actividades, realizar ejercicios de reforzamiento es tarea y preocupación diaria del docente en formación dentro del periodo de prácticas. Cohen (1997) argumentó que los niños tienen una personalidad definida, temperamento y ritmo de trabajo diferente, se trata en este caso de principios de razonamiento sobre cómo aprenden los niños, de atributos valorados respecto a la posibilidad que representan para la realización de las acciones propuestas y el control de grupo. En este sentido la alumna intentó dar dignidad y estatus al conocimiento práctico que

debe de poseer acerca de la tarea que realizaba. La validez y la pertinencia de la experiencia docente, en otros momentos puede ser vista como una debilidad, pero aquí es considerada como fundamental y una fuente válida de conocimiento y reflexión. Según Elbaz (1990) las rutinas y el conocimiento que poseen los docentes de cómo hacer su trabajo (explicar los contenidos, enseñar estrategias, crear un clima de trabajo en clase, relacionarse con los padres de familia y con otros compañeros) constituyen el conocimiento del oficio.

La reflexión conduce a la experimentación in situ y sobre la marcha. Esto significa reflexionar mientras se está produciendo la acción. Se diseñan y prueban nuevas acciones, se comprueban los nuevos enfoques, así como también se verifica la nueva comprensión de la situación. Todo esto producido en espacios de tiempo muy reducidos, de manera que habitualmente el momento de la sorpresa casi se solapa con el de la interpretación misma (Domingo y Gómez, 2014, p.4).

VRA2: En cuanto comienzo a hacer las preguntas los alumnos empiezan a participar poco a poco, pero cuando les muestro que hay premios, todos comienzan a levantar la mano creo que es una buena manera de incitarlos a participar, pero a la vez pienso que no sería bueno utilizar ese método siempre, ya que cuando no llegue a utilizar premios tal vez los alumnos no tengan las ganas de participar pues no recibirán nada a cambio. Consigo tener la atención del grupo lo cual es bueno, creo que la actividad de hacer preguntas está bien ya que despierta las mentes de los niños para poder aprender el tema, estoy teniendo más experiencia al estar frente a grupo y poco a poco práctico nuevas maneras de enseñar.

Invitar a los alumnos a participar en clase, realizar comentarios verbales e incluirlos en las participaciones promueve la comunicación entre docente y alumno. El niño necesita alicientes para esforzarse, pero se debe tener cierta precaución al utilizar este tipo de estrategias, ya que podría caer en principios de conductismo, donde el cambio relativamente permanente refleja una adquisición de conocimientos o habilidades a través de un estímulo, Pavlov (1927). Sin embargo, la alumna consideró que está cumpliendo con dar bien la clase como ella lo expuso; y que se encuentra abierta a seguir aprendiendo con la práctica, teniendo en cuenta que la enseñanza implica una inmensa labor emocional y esta clase de tarea necesita a la vez una coordinación de mente y sentimientos, que a veces surgen de la propia identidad, de forma tan valiosa y profunda como la personalidad. Este compromiso emocional forma parte de las creencias sustantivas del estudiante, que se va a ir enriqueciendo con experiencias de aprendizaje y la cultura profesional que será proporcionado por el contexto diario de su trabajo.

Cuando el proceso de aprendizaje está mediado por una reflexión activa, intencionada e instrumentada, se ve significativamente enriquecido al integrar más dimensiones vivenciales y emocionales, la experiencia, la intuición, las vivencias, los sentimientos, los valores, la creatividad y la singularidad de cada persona. Las habilidades reflexivas aportan los elementos que le añaden valor, significado, funcionalidad (Ausubel, 1975) y relevancia (Pérez Gómez, 2008).

Por otra parte, se puede señalar que el conocimiento que se desprende de la reflexión en y durante el prácticum se encuentra limitado por las presiones espacio temporales y por las demandas psicológicas y sociales del escenario en que tiene lugar la acción.

Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprender de forma crítica y vital. Implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar (Schön, 1992, p. 89).

Al profundizar en el análisis de las formas de trabajo para organizar y conducir actividades del grupo en su conjunto, la alumna atiende a los alumnos de manera diferenciada y establece un ambiente de orden en el aula.

VRA3: Esa actividad la puse para que los niños se conozcan y también para que pongan atención y sepan escuchar a los demás. Me faltó controlar un poco más al grupo, porque muchos se distraen y no ponían atención al alumno que estaba realizando la actividad, creo que también cambiaría que no tuviera siempre las manos en las bolsas del pantalón, porque a veces soy tímida para interactuar con los niños. Algo que sí me sorprendió es que los niños la mayoría se conocen y sabe de quién se trata cada biografía.

Donna y Charlier (1990) consideraron que el docente toma en cuenta de forma deliberada, a partir de un proyecto de formación claramente explicitado, el mayor número de parámetros de la situación en formación y de manera crítica los elementos de dicha situación (gracias a sus teorías personales y colectivas). La alumna practicante prevé distintas posibilidades de acciones y toma decisiones (elige, resuelve, proyecta, planifica y estudia a

sus alumnos). En la práctica de situaciones concretas se puede comprobar la adecuación de su acción, ajustándola, adaptándola para obtener conclusiones para más tarde.

Se cuestionó el conocimiento en la acción debido a que este tipo de reflexión tiene carácter crítico, provocado por una situación inesperada o no prevista que conduce ágilmente a buscar nuevas estrategias de acción o la reestructuración de las ya utilizadas, a la vez que ayuda a la comprensión de la situación o a modificar la formulación de los problemas.

VRA2: Puedo observar que los niños tiene una forma de expresar lo que ellos entendieron del dicho desde su forma de pensar, los dichos son parte de nuestra sociedad y es importante que el niño razone lo que estos quieren decir, los corrijo cuando un niño confunde las cosas pero en este caso mi maestra tutora intervino por que un niño expreso de una manera que no era exactamente lo que significaba el dicho y lo corrigió, me sentí mal porque no sabía qué significaba y considero que debo de tener la capacidad de corregir cuando algo no es correcto.

El argumento que fundamentó la alumna fue de no conocer el significado de un tema y no tener la capacidad de corregirlo cuando es pertinente, el ejercicio de la docencia encierra una serie de conceptos a los que el futuro docente debe enfrentarse de forma coherente, aceptándolo y superándose para conseguir que su trabajo docente sea agradable y permita su auto realización con una visión positiva del problema superar, con la idea de que no es un sabelotodo, y la mejor manera de supéralo es conocerlo, reconocerlo y afrontarlo.

Villegas-Remser (2003) señaló como característica del desarrollo docente el hecho de que esté basado más en un modelo constructivista que en un modelo transmisor de conocimientos, implica la consideración de los docentes como aprendices activos implicados

en la preparación, observación y reflexión de su tarea docente. Considerándolo un proceso a largo plazo, reconociendo que el docente aprende con el tiempo. Por lo tanto, dicho proceso, por el que se relacionan nuevas experiencias con los conocimientos ya adquiridos por los docentes estiman importante la consideración del contexto en que se desenvuelven. Y de esta manera, el practicante, a través de la reflexión sobre su práctica y los efectos de esta, va construyéndose un saber de la experiencia en evolución (Tardif, 2004).

Con el paso de los años y la evolución de la sociedad las funciones de la escuela han sufrido modificaciones y en consecuencia el papel del docente. Actualmente, los docentes pasan por momentos de crisis, en los que se cuestiona su identidad. enfrentan dificultades para construir una imagen positiva del yo profesional. Según el paradigma personalista, o humanista el docente es, ante todo, una persona en evolución que a través del diálogo y la interacción con otro sujetos busca llegar a ser el mismo (Paquay, 2005). Sin embargo, es necesario que desde la formación inicial se movilice al estudiante hacia un desarrollo personal y relacional.

VRA5: Considero que tengo el control de los niños, aunque hablo muy bajito. Observo que cuando estoy explicando ningún niño está volteando o hablando y que todos están poniendo atención. Tal vez tendría que poner más actividades para que todos los niños puedan participar.

Schön (1983) estableció que en un momento dado, las respuestas rutinarias producen sorpresas, por un resultado inesperado, bien agradable, bien desagradable. La existencia del efecto sorpresa conlleva captación de atención, ya que podría suceder que el resultado inesperado no fuese detectado por el individuo. Destacando que la sorpresa debe interpretarse

en este contexto como variación respecto de lo esperado, ya que en general las respuestas espontáneas o sorprendentes no suelen salir del ámbito de lo familiar. Estableciendo una reflexión dentro de una acción en el presente.

Estos procesos reflexivos que experimenta la alumna permiten la construcción de pensamientos de forma consciente dentro del prácticum. Cuando estos interactúan con concepciones previas, movilizan estos conocimientos, son cuestionados o corroborados, fluyendo de esta forma a un proceso satisfactorio, dado que las conclusiones o resultados que las alumnas perciben como un logro propio y desde ahí lo significativo de este aprendizaje.

VRA6: No soy como los típicos maestros que se quedan sentados en el escritorio, sino que pasé por todas las filas para ver si mis alumnos están poniendo atención, les resuelvo todas las dudas que se les lleguen a presentar, es importante el dominio de contenido. Me gusta ayudar a resolver sus dudas, y a que hagan uso de su espacio en el salón. Algo que tal vez cambiaría es que las clases fueran más entretenidas y con juegos. También trato de pasar a todos los lugares y siempre mantener el diálogo para resolver algunas dudas que ellos tengan acerca del tema.

El análisis que realizó la alumna respecto a su propia práctica, permitió reconocer los diferentes enfoques que puede llegar a tener de sus clases, las maneras que hace los trucos, las rutinas y desarrolla sus competencias en un determinado campo, pueden ser considerados según Perrenoud (1988) como un docente que improvisa, o más bien como un artesano que sobresale en el arte reunir y estructurar un proyecto y darle sentido de forma intuitiva. El docente puede ser alguien que decide por sí mismo. Por lo general, las numerosas decisiones que toma no son reflexivas, están automatizadas y basadas en representaciones, en esquemas

de análisis, de situaciones que le permiten encontrar respuestas adaptadas en situaciones cotidianas.

Schön (1992) desarrolló una epistemología alrededor de la práctica profesional cuyo objetivo central es demostrar que el conocimiento de la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias y del hacer que se comparte; en el acto de aprender el arte de una práctica profesional, no importa cuán alejado de la vida ordinaria pueda parecerse en un principio, aprendemos nuevas formas de utilizar competencias que se posee.

Al aplicar la reflexión in situ las alumnas normalistas promueven un aprendizaje reflexivo donde consideran que la reflexión sobre la práctica ayudará a desarrollar una práctica de mejoramiento personal. Esta reflexión se producirá cuando nos encontramos en medio de una acción, y al hacerla y mostrarnos reflexivos decidimos. Para Schön (1992) lo que distingue la reflexión en la acción de otras formas de reflexión es la significación inmediata para la acción lleva a un experimento sobre la marcha y a nuevos pensamientos que influyen en lo realizado, en cada situación; y quizá también, en otras que parezcan similares a ella.

En resumen, las alumnas practicantes analizaron sus situaciones singulares y fueron capaces de tomar decisiones de forma reflexiva con narraciones potencialmente ricas para desarrollar la reflexividad y el pensamiento reflexivo del prácticum. Como afirmó Contreras (2011), la escritura reflexiva sitúa al alumnado en una relación pensante con lo que hace y le pasa para aprender consigo mismo, por sí mismo y desde sí mismo.

Teorías implícitas en el desarrollo del prácticum

Las teorías implícitas son consideradas constelaciones complejas de conocimientos y creencias intuitivas difíciles de explicar, que se elaboran con fines pragmáticos de utilidad y tienen como fuente el almacenamiento la suma de experiencias personales dentro de determinados contextos culturales. El enfoque de estas teorías implícitas asume que los futuros docentes regulan su práctica en gran medida influenciados por ellas (Bruner, 1997) cumpliendo con cierta función de cohesionar para comprender o construir el escenario a través del cual organiza su práctica educativa. Varios autores argumentan que la significación que poseen varios docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje determina las estrategias y prácticas que realizan dentro de las aulas para que sus alumnos aprendan las temáticas establecidas en los contenidos educativos (Fernández, 2011, Monereo y Pozo, 2011).

Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2011), consideraron que los docentes asumen básicamente tres tipos fundamentales de teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, la directa, la interpretativa y la constructiva. Organizándose en varios principios ontológicos, epistemológicos y conceptuales. La directa se focaliza en los resultados, sin considerar los procesos que intervienen antes y durante el aprendizaje. Se fundamenta en una epistemología semejante a la del realismo ingenuo, algo referente entre el conocimiento logrado y la realidad. Los resultados son valorados en una lógica de todo o nada. Ontológicamente se argumenta que el aprendizaje es un resultado independiente sin relación con algún tipo de proceso o circunstancias conceptuales. La interpretativa se explica el conocimiento como un proceso lineal reconociendo la participación de los procesos cognitivos y las acciones del

aprendizaje. Ontológicamente se sustenta en que el aprendizaje se presenta como un proceso que se adquiere con la práctica y el tiempo.

Mientras que la teoría constructivista fundamenta que el aprendizaje es el resultado de una descripción de los contenidos, sustenta que cada sujeto puede construir un significado diferente ante un mismo contenido, que no solo los esquemas tradicionales se van modificando, sino que también se presenta una transformación del contenido original del aprendizaje.

VRA2: Las reflexiones que fueron surgiendo, al momento de realizar la práctica, me permitieron detenerme en aquellos aspectos que determinan el ejercicio de la práctica docente, la planeación y el uso de diversas estrategias que permitan la construcción de aprendizajes en ambientes de respeto, que permitan a los alumnos la participación y colaboración ¿cómo lograr esto?

La existencia de un conocimiento implícito que se activa con la acción del prácticum y permite el conocimiento instantáneo de situaciones problemáticas y respuestas intuitivas son características de una práctica profesional experta (Domingo, 2013).

VRA1: El primer día que di clases en el grupo de 2° A me percaté que se caracterizaban por ser unos niños que terminaban muy rápido los trabajos, mis actividades no daban abasto. Elaboré más material, les enseñé a trabajar en equipo y la verdad me esforcé tanto que mejoré mucho, perdí el miedo, aprendí a equivocarme.

Cornejo (2003) consideró que el docente encuentra diversas alusiones al pensamiento reflexivo, que se asumen estrechamente a la profesionalización docente. En este sentido la alumna utilizó ciertos estándares para la formación inicial, siendo explícita en el trabajo de los

materiales con los que trabajará su clase y adoptando una actitud de esfuerzo constante de análisis crítico respecto a su trabajo docente, contrastando siempre sus expectativas con la realidad. Considerando que la enseñanza es mucho más de lo que sucede en el aula, la alumna amplía la necesidad de analizar los procesos pedagógicos, lo cual implica la reflexión sobre su propia práctica.

El prácticum debe ser una guía, que oriente la búsqueda constante de conocimiento, de información y de fortalecimiento en los procesos de reflexión de la práctica pedagógica de las futuras docentes es por eso que con estas teorías implícitas de las alumnas se van entretrejiendo conocimientos, aprendizajes y saberes educativos “Dentro de mis jornadas de práctica utilice el castigo como estrategia para dejar a varios niños sin recreo, porque no terminaban su trabajo, yo sé que suena horrible, pero eran muy inquietos y no me quedaba de otra” (VRA2). Respecto a esta reflexión la alumna se siente culpable del castigo que impone a los niños al dejarlos sin recreo. El castigo forma parte de la educación desde hace mucho tiempo, y ella la utilizó como herramienta para controlar o detener el comportamiento inadecuado de sus alumnos que no quieren trabajar. Korthagen (2010) asumió que la reflexión es un proceso mental que intenta estructurar y reestructurar una experiencia, un problema o un conocimiento. Se enfatiza el rol básico de la formación de nuevas estructuras mentales durante el proceso de aprendizaje y que la reflexión puede tener lugar después de la acción.

VRA3: La relación con mis alumnos no fue regular, tuve algunas dificultades con los niños y con los padres de familia porque la maestra de grupo me exigía que revisara quién había pagado el uniforme, la situación fue muy incómoda para mí, porque los llevé a la dirección y el director los regresó a su casa.

VRA5: Fue una jornada difícil, se presentaron muchas situaciones complicadas, lo que más se me dificulta fue la indisciplina de los alumnos. A pesar de esto me sigue gustando mi carrera y no me dejaré vencer por los alumnos.

VRA4: Acomodo a los alumnos en lugares estratégicos para así dar mejor mi clase. A los que menos saben, van enfrente, a los que más platican separados y a los de capacidades diferentes a un lado mío, esta táctica me ayudó mucho a la hora de desarrollar mi clase.

El análisis de la tarea realizada permitió recrear la situación, al mismo tiempo, que permite la visualización de posibles escenarios que permitan un ejercicio de la docencia acorde a las necesidades de los alumnos y del contexto en los que se inscribe la tarea docente. Las estudiantes normalistas al enfrentarse con el prácticum como el espacio para vincular los contenidos teóricos y la práctica, en el que intervienen conocimientos, habilidades y actitudes mostraron un modelo instrumentalista en el que los elementos teóricos, que actúan como marcos interpretativos, estuvieron ausentes o se soslayaron.

La reflexión como continuum

Desde esta perspectiva, se conceptualiza a la reflexión como una acción que exige orden y permanencia en el cambio permanente. De acuerdo con Schön (1992) esta práctica se realiza antes, durante, en y a posteriori de la acción desarrollada, en este caso, el prácticum. Constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del docente. En el que se interactúa con la situación, a través de diseños flexibles de enfoque progresivos que experimentan y reconducen de forma continua a la reflexión. En este caso según Domingo y Gómez (2014), el conocimiento aparece como un instrumento de

evaluación, análisis que utiliza el alumno normalista para retroalimentar situaciones que vivió dentro de la práctica y su contexto. “En este ejercicio de prácticas he aprendido que debemos de reflexionar constantemente en las actividades que realizamos ¿cómo las hacemos? ¿qué estrategias utilizamos? por ejemplo” (DCA2).

Un proceso permanente de aprendizaje, experimentación, comunicación y reflexión compartida, docente y alumno. Este proceso de acción, reflexión, de indagación es objeto de reconstrucción cuando el docente lo concibe como un proceso interminable de reflexión y acción compartida. Según Pérez Gómez (2008), la reflexión sobre la acción es un proceso que el docente debe usar constantemente para darse cuenta de lo que sucede en el aula y para autoevaluar su desempeño, con la finalidad de identificar áreas de oportunidad que se puedan mejorar con una intervención oportuna, así como la detección de situaciones problemáticas.

La reflexión sobre la acción es una estrategia que permitirá analizar y comprender situaciones referentes al proceso de enseñanza, mediante ella se detectarán situaciones en las cuales pueden intervenir las alumnas de manera oportuna para solucionarlas y mejorar su función profesional. Permitiendo asumir una autonomía relativa de su rol, haciendo posible la recreación de su práctica en las múltiples posibilidades de ejercer un trabajo creativo que favorecerá su crecimiento como seres humanos.

La experiencia de la reflexión sobre la acción será lograda a partir de la reflexión de las alumnas para mejorar fortalezas y debilidades de lo que ellas planifican, se ejecutan los resultados obtenidos, la alumna consciente y crítica de su labor formadora, la construye y transforma, de ahí que Schön (1992) consideró

La reflexión sobre la acción es el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción, nos lleva a la experimentación y a pensar más allá, y esto afecta a lo que hacemos, tanto en la situación inmediata, si no quizá también en otras que juzguemos similares (p.39).

Repensar el conocimiento y, en este caso la práctica docente, convierte la tarea de educar en una tarea constante de reflexión para el crecimiento y el mejoramiento, llevando a las alumnas normalistas a un nivel de retroalimentación cognitiva y práctica.

Sistematización de la reflexión

La reflexión sobre la acción corresponde al análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Schön (1992) explicó este proceso como el análisis que a posteriori realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. Esta fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del docente. Se trata de un conocimiento de tercer orden que analiza las etapas preactiva e interactiva en relación con la situación y su contexto. Siempre ocurre después de que la acción haya ocurrido. A través de este proceso, los profesionales pueden aportar nuevos elementos al corpus profesional. Estos elementos hacen referencia al lenguaje utilizado para la descripción de la realidad que definen los fenómenos o los marcos operativos desde los que las alumnas establecen las rutinas y tareas en el prácticum (Domingo y Gómez, 2014).

Algunos autores como Yanow y Tsoukas (2009) argumentaron que, aunque Schön (1992) desarrolló ampliamente la epistemología de la práctica reflexiva basándose en los procesos generados a partir de la reflexión sobre la acción. En relación con esta cuestión, es

necesario hacer referencia a aquellos imprevistos ocurridos durante la práctica profesional y que obligan al operador a dar una respuesta para poder resolver la situación y continuar con la acción. En general, este tipo de incidentes rompen con las acciones rutinarias, crean duda y sorpresa en los profesionales y generalmente provocan reflexión. De esta manera la capacidad de improvisar hace referencia a este conocimiento tácito, del que hablamos en la etapa interactiva. Posteriormente durante la fase de reflexión sobre la acción se abordarán los procesos que se pusieron en práctica para resolver las situaciones no previstas.

Al finalizar la jornada de práctica docente en las aulas de la escuela normal se reunieron a las estudiantes para analizar sus experiencias de observación y práctica vividas en la escuela primaria, con el fin de propiciar la reflexión y la confrontación de puntos de vista entre ellas y con los planteamientos de algunas lecturas revisadas durante el curso “Si no hubiéramos llevado el diario de campo, en el que registramos la actividad desarrollada, no tendríamos oportunidad de identificar las debilidades en el ejercicio de la práctica profesional” (DCA2).

Se aseguró el sentido formativo de esta experiencia por medio de dos categorías de reflexión para el auto análisis, aprendizajes durante el prácticum y momentos para innovar durante este proceso, mismas que orientaron a las estudiantes a la reflexión y a la discusión de experiencias contando los acontecimientos más relevantes ocurridos en cada salón de práctica en lo particular, las actividades y problemas comunes que los docentes e enfrentan en el trabajo con los niños, las relaciones entre las actividades del maestro de grupo y ciertas características tales como, sus formas de comunicación y de trabajo, los contenidos escolares que abordan y los recursos educativos con los que contaron en el aula.

Aprendizajes durante el prácticum

Las experiencias docente y los resultados de algunas investigaciones muestran que la tarea del docente demanda, además de un sólido dominio de los contenidos y de las estrategias de enseñanza, habilidades y actitudes para interpretar los sucesos en el salón de clases y tomar decisiones adecuadas que permitan organizar el trabajo en las jornadas de práctica de todos sus alumnos, atender especialmente a aquellos que lo requieren y resolver conflictos que se presentan durante la jornada en las escuelas primarias, para alcanzar las competencias profesionales. “A través de mis prácticas he aprendido que no siempre se lleva al pie del cañón nuestro plan de trabajo pues siempre suceden factores que nos atrasan” (DCA2).

Según, Zabalza Beraza (1998) la planeación pedagógica tiene un antes y un después que constituyen las piezas y ejes centrales en toda práctica educativa, la planeación y la evaluación son una parte inseparable de la actuación docente, la intervención pedagógica nunca se puede entender sin un análisis que contemple las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración. Este conjunto de prácticas requiere que la estudiante normalista posea una gran capacidad de comunicación para expresar con claridad a los alumnos las instrucciones, explicaciones o preguntas y para escucharlos e interpretar las ideas que expresan, identificando sus reacciones en la clase.

“Aprendí que soy capaz de solucionar algunas situaciones que no conocía de mí. Noté que me faltaba prepararme más para dar bien la clase de los temas que explicaré” (DCA3). La alumna forma y elabora su propio juicio acerca de su dominio de contenidos mediante el cual juzga su propio desempeño. Desarrollando nuevos conocimientos y tareas que inconscientemente desarrolla en su prácticum y en su interacción con otros.

En ciertas escuelas de formadores de docentes impera la necesidad de concepción del maestro como un transmisor de conocimientos disciplinarios y que debe convertirse en maestro experto. Tal enfoque normativo plantea muchos problemas sobre todo para los estudiantes en formación. El paradigma del maestro ilustrado tiene consecuencias muy importantes en la manera de estructurar y organizar la formación inicial (Paquay, 2005).

La docencia implica una gran responsabilidad para ejercer la profesión; por lo que se deben definir las características y actitudes fundamentales como los son, mente abierta, honestidad y responsabilidad.

Al considerar una evaluación general de esta categoría, se demostró que las alumnas tienen dificultades para generar alternativas frente a las situaciones problemáticas y de control del grupo. Al parecer esto sucede por razones como: falta de conocimiento respecto a cómo los alumnos aprenden y cómo generar estrategias de control del grupo.

Es importante que la alumna considere que en la escuela surgen múltiples conflictos y situaciones imprevistas que demandan la intervención de ciertas competencias genéricas y profesionales y debe actuar aprovechando y encauzando de tal forma que no impidan la realización adecuada de las actividades de enseñanza.

Momentos para innovar en el prácticum

La acción reflexiva obliga a considerar el activismo, la perseverancia y la consideración persistente que se requiere para innovar. Uno de los propósitos fundamentales del trayecto formativo de la práctica profesional, dentro del programa de la licenciatura en educación primaria, señala que, al concluir las jornadas de práctica, el alumno normalista será capaz de desarrollar la capacidad para aprender de las experiencias obtenidas, al tratar

contenidos de enseñanza con grupos escolares en las escuelas primarias y proponer nuevos retos a través del análisis y la reflexión de la práctica.

Cabe resaltar que el acompañamiento de los docentes de práctica de la escuela normal, son fundamentales para identificar en las estudiantes áreas de oportunidad y para el cumplimiento y logro de las competencias profesionales. Dentro del momento de sistematización y reflexión las estudiantes son invitadas a pensar cómo generar estrategias innovadoras dentro del prácticum y generar un ejercicio reflexivo.

DCA1: Planear sin hacer un diagnóstico de grupo, sin saber cómo los niños trabajan, es algo muy común por lo que yo creo pasamos todos los practicantes, no sabemos si el método que utilizaremos es correcto o si nuestras estrategias ayudarán a una buena enseñanza.

Reaccionar a las situaciones del aula de forma autónoma y rutinaria y adaptar las enseñanzas a las necesidades de los alumnos, está basado en un alto nivel de reflexión para la aplicación del conocimiento didáctico y el análisis reflexivo de su práctica, al planear y hacer un diagnóstico previo a las jornadas de práctica.

Es muy común, al calendarizarse las jornadas de práctica dentro de la escuela normal, destinen un día para la solicitud de contenidos, en el cual las alumnas asisten a la escuela primaria y mucha de las veces el maestro del grupo, no le entrega en tiempo y forma dichos contenidos “Como futura docente tengo la responsabilidad de buscar nuevas estrategias para motivar a mis alumnos e inducirlos por el camino del saber” (DCA2). Se advirtió que la estudiante consideró que el ser docente implica la responsabilidad de conocer estrategias para trabajar con el grupo de práctica.

Zavala Vidiella (2000) recomienda que los alumnos aprendan la necesidad de utilizar estrategias de representación de información o de conocimientos como lo prevé la estudiante “Note que me hace falta trabajar con más dinamismo en las actividades con mis alumnos y poner más atención a las relaciones afectivas con los que me rodean” (DCA3). El claro objetivo de la alumna es animar la participación de los alumnos y consideró que no posee esa habilidad, pero le interesa promover la interacción de sus alumnos. La falta de atención de sus alumnos en su clase le obliga a pensar que está mal en ella y a realizar una introspección acerca de las relaciones afectivas que observa a su alrededor. “Fue un gran reto, un reto que me gusto y que logre concluir con mucha satisfacción, solo que es importante considerar que el maestro frente al grupo, esté de acuerdo en recibir al practicante en su salón” (DCA4). La estudiante normalista logró establecer conexión con el maestro del grupo, cabe mencionar que previo a ello se establece una vinculación entre autoridades educativas de la escuela normal y autoridades educativas del nivel básico. Estando en común acuerdo para el recibimiento y la estancia de dichos alumnos en las escuelas de práctica. Las estudiantes normalistas no sólo atendieron las prácticas profesionales desde formatos rígidos “dar clase” si no, que realizaron actividades relacionadas con el conocimiento de los alumnos de educación primaria, como una tarea básica para la adecuación de temáticas y contenidos programáticos.

DCA5: Cada estudiante es diferente y cada uno necesita recibir atención por parte del docente no todos aprenden igual y se debe de integrar a todo el grupo. El expediente del alumno es una buena herramienta para conocerlos.

DCA6: Es importante la supervisión del maestro de prácticas y las observaciones de la maestra del grupo. Me hubiera gustado que fueran a revisar mi trabajo y que la maestra de grupo me califique con honestidad y no con puro 10.

En el análisis reflexivo de su práctica la alumna expone que no fue visitada dentro de su jornada por ningún docente de la escuela normal y que la profesora responsable de grupo no mostró interés por la evaluación de su jornada, ni por hacer ningunas recomendaciones. Es importante que los alumnos reciban retroalimentación por parte de los docentes de la práctica y los docentes del grupo ya que les permite corregir el rumbo de sus acciones. La supervisión les permite ajustar el desarrollo de sus actividades para que las alumnas se sientan seguras de realizar un buen trabajo. La retroalimentación dentro de sus prácticas es importante ya que les permite detectar errores en sus actividades.

Al considerar a la reflexión como un continuum, que permite el aprendizaje durante el prácticum, se pudo identificar que existen vacíos que inhiben la consecución de esta tarea. Existen áreas de oportunidad en la sistematización de las prácticas profesionales que permitan la creación de espacios para el análisis y la reflexión.

Conclusiones

La investigación cualitativa realizada para analizar e interpretar los procesos de reflexión en el prácticum, durante el trayecto reflexivo del estudiante normalista de la licenciatura en educación primaria, desde la perspectiva teórica de la reflexión en la acción, fue un proceso conformado por tres fases: conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción; y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (Schön, 1992).

Investigar acerca del cómo reflexionan las estudiantes normalistas durante el desarrollo del prácticum, así como, la caracterización de sus conocimientos utilizados antes, durante y después de este proceso, fue un proceso complejo que permitió en la fase pre activa, de acuerdo con Martínez Bonafé (1988) el análisis del conocimiento en la acción permitió identificar los componentes del prácticum, el conocimiento teórico y el conocimiento práctico. Aspecto fundamental para un ejercicio reflexivo, que en este caso observó debilidades para la vinculación de fundamentos teóricos que coadyuven en la explicación del desarrollo de la práctica docente reflexiva. Sin embargo, aunque este tipo de conocimientos no aparecen manera específica, se pudieron identificar, entre líneas rasgos de los enfoques teóricos que caracterizan a la formación inicial docente, como los requerimientos expuestos en diversos documentos normativos como los planes y programas de estudio, en los que se prioriza una formación por competencias que permita atender los objetivos de una educación de calidad, como lo expresan diversos documentos de la UNESCO, aprender para la vida. La investigación evidenció que, actualmente la formación inicial docente se caracteriza por repetir modelos tradicionalistas, basados en los saberes experienciales y que los fundamentos teóricos quedan en el olvido; situación que dificulta y/o anula el ejercicio de prácticas

docentes reflexivas. Las tareas esenciales de la práctica docente, planeación didáctica, interacción áulica, organización de los tiempos; y seguimiento y evaluación de la tarea, sigue adoptando prácticas empíricas carentes del elemento reflexivo, lo que conlleva a procesos de simulación e improvisación. En este sentido, se hace necesario la sistematización y análisis del ejercicio docente desde ella propia escuela de formación inicial.

Respecto al conocimiento práctico procedente del saber en la acción de la práctica profesional, se identificó un conocimiento espontáneo y dinámico en el que se consolidaron elementos, inconscientes, prejuicios, interpretaciones subjetivas. Además, se resaltaron los compromisos con la ética y la normatividad en el desempeño docente.

Reflexionar en torno a la práctica docente requiere de sujetos que sean capaces de percibir la realidad educativa con una visión crítica, exige la reflexión sobre la acción, por lo que se debe aprender primero a reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones estandarizadas; luego a razonar sobre los casos problemáticos, a partir de las reglas generales de la propia educación. Entonces, se podría explicar una práctica en el que la reflexión es el eje fundamental para transformar la realidad.

Desde esta perspectiva, la reflexión es acción necesaria para establecer en el trayecto formativo del estudiante normalista. El trayecto de práctica profesional, es un espacio destinado para la reflexión, análisis e intervención e innovación de la docencia, así lo establece el Plan y programas 2012 de la licenciatura en educación primaria, donde por medio de este trayecto se pudo descubrir los significados interpretativos que tienen las alumnas acerca de su reflexión.

Es importante señalar que la reflexión de acuerdo con Schön (1998) no es “meramente un proceso psicológico individual, que puede ser estudiado desde esquemas formales independientes del contenido, del contexto y las interacciones” (p.417), si no un proceso que implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia en donde juegan los valores, intercambios simbólicos, intereses afectivos, sociales y políticos. Aspectos que en investigaciones posteriores se deberán de considerar.

En la segunda fase de la investigación, correspondiente a un conocimiento en segundo orden que trata del pensamiento producido por las estudiantes ¿Cómo reflexionan las estudiantes normalistas durante el desarrollo del prácticum? sobre lo que hacen según como actúan. Es la inmediatez del momento y la reflexión in situ, en las que, las creencias de las estudiantes normalistas estuvieron presentes como un referente para el ejercicio docente y las teorías implícitas en el desarrollo del prácticum. Esta reflexión aunque no se verbalice, se produce de forma consciente, al menos en cierta medida. El pensamiento reflexivo, se nutre tanto de una situación o respuesta inesperada, como del conocimiento en la acción que da lugar a su detección. En este momento de reflexión, se producen preguntas como las siguientes: ¿Está ocurriendo algo que me sorprende y no es habitual?, ¿Es adecuado en este momento lo que estoy haciendo?, ¿Tengo que modificar, enmendar, cambiar lo que estoy haciendo? ¿Debo comprobar conmigo misma que estoy en buen camino?, Si no estoy en buen camino, ¿hay alguna forma mejor de proceder?

En este proceso, la reflexión permitió la internalización de los procesos inherentes a la práctica docente. Las estudiantes normalistas entablaron el diálogo consigo mismas a través de la crítica, para responder a preguntas que proporcionaran las respuestas a las dudas del

quehacer docente. Sin embargo, se identificaron vacíos en la formación inicial docente, en lo relacionado con las argumentaciones teóricas para el hacer y deshacer la práctica cotidiana. En el proceso de práctica reflexiva, el repertorio teórico configura los marcos interpretativos de la acción; en este caso, la reflexión en el prácticum. Ante la ausencia de referentes teóricos este proceso es un modelo inacabado, que requiere de una revisión y adecuación de contenidos; pero sobre todo, de una visión integradora que migre de las prácticas docentes tradicionales a prácticas reflexivas que favorezcan ambientes de aprendizaje para la formación del profesional reflexivo.

En este proceso, el conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención de la práctica. Se trata de un conocimiento que analiza las dos anteriores etapas por medio de una dinámica en cuestionamientos individuales y colectivos. En donde las estudiantes analizaron sobre las características de la situación problemática considerada, los procedimientos que han entrado en juego en el diagnóstico y la definición del problema, la determinación de las metas, la elección de los medios y la propia intervención que ponen en acción con las decisiones tomadas así como las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad vivida por el profesional práctico.

En la fase final de la investigación, para encontrar las respuestas a ¿Cómo se caracterizan las reflexiones que utilizan las estudiantes normalistas sobre el desarrollo del prácticum? se analizaron a posteriori los procesos y características de la acción, se incluyó en estos procesos la reflexión simultánea y colectiva con las estudiantes, a través de la

sistematización de la información, aprendizajes durante y momentos para innovar en el prácticum.

El análisis evidenció dificultades para la innovación, para generar alternativas frente situaciones problemáticas y de control del grupo. Para ello, se propuso el ejercicio de tutoría por parte de los docentes de práctica de la escuela normal y una auténtica evaluación de la maestra titular del grupo. El acompañamiento en la tarea docente aparece como una necesidad. Como un espacio para favorecer el desarrollo de habilidades pedagógicas, intercambio de experiencias, problemáticas y experiencias, que consideran necesario implementarlo en la escuela normal para fortalecer su formación profesional y su trayectoria académica.

Se puede concluir que los procesos de reflexión sobre el prácticum constituyeron un valioso instrumento para el análisis e interpretación. Procesos que permitieron el desarrollo del pensamiento crítico para el autoanálisis, antes, durante y después de realizada la acción. Lo que da sentido y significancia al prácticum y favorecer espacios para la innovación. Se rescata lo que se está haciendo bien; y desde allí se diseñan mejores estrategias para el desarrollo del trayecto de práctica profesional.

El procedimiento metodológico, observado en esta investigación favoreció el desarrollo de la reflexión durante el prácticum de las estudiantes normalistas; la investigación del conocimiento en la acción, la reflexión en y durante la acción; y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción permitieron un análisis integral de los diversos componentes del fenómeno estudiado; y con ello se logró el propósito de esta tarea, el análisis e interpretación del fenómeno estudiado, los procesos de reflexión en el prácticum durante el trayecto formativo del estudiante normalista de la licenciatura en educación primaria.

Las evidencias identificadas en esta investigación pueden ser útiles para los estudiantes normalistas y los docentes formadores, asumir el uso de las metodologías de la reflexión en la acción coadyuva en los procesos formativos de estos sujetos. Se propone continuar y profundizar en esta línea de investigación como una oportunidad para ofertar una formación docente acorde con los postulados señalados en documentos normativos, favorecer el desarrollo de competencias para la vida, aprender a aprender.

Referencias

- Adler, A. (1991). *El sentido de la vida*. Biblioteca libre. Omega Alfa.
- Aguilar, C. (1995). El trabajo extra enseñanza y la construcción social de la escuela. Rockwell, E. (coord.). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Aguilera, A., Mendoza, A., Racionero, S. & Soler, M. (2010). El papel de la universidad den las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 45-56.
- Álvarez, J.M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Alzate Yepes, T., Puerta C., A. M & Morales, R. M. (2008). Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo. *Revista Ibero Americana de Educación*, 47, 4, 1-10. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2301>
- Alliaud, A. & Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aike.
- Ander Egg, E & Aguilar Idañez, M. J. (1995). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. (18va ed.). Lumel.
- Argyris, C. (1999). *Conocimiento para la acción*. Granica.
- Arteaga Martínez, P. (2009). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. Tesis que para obtener el grado de maestria en ciencias con especialidad en investigaciones educativas. Centro de Investigación y estudios avanzados del instituto politecnico nacional. México, D.F.
- Ausubel, D. (1975). *Cognitive structure and transfer. How students learn*. Institute for Reseach and Development in Post Compulsory Education.

- Ávalos, B. (2000). *El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro*. UNESCO
- Barquín Ruiz, J. (2001). La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado. *Revista de Educación*, 357, 267-283.
- Bazdresch, M. (2000). Vivir la educación, transformar la práctica. México: *Revista Educar*. Secretaría de Educación de Jalisco.
- Beyer, B. K. (1988), Developing a Scope and Sequence for Thinking Skills Instruction, *Educational Leadership*, Boston, Allyn and Bacon, pp. 45, 7, 26-30.
- Bertely, M. (2000) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1982). *Investigación cualitativa para la educación. Una introducción a la teoría y a los métodos*. Allyn and Bacon.
- Bourdieu, P. (1995). *Habitus, illusio y racionalidad, en Respuesta por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Bradley, J. (1993). Methodological issues and practices in qualitative research. *The Library Quarterly*, 63(4), 431-449
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Calderhead, J. & Shorrock, J. (1997). *Understanding Teacher Education*. Falmer Press.

- Carvalho, M. de L. (2015). Iniciación a la práctica profesional. Una mirada reflexiva a los estudiantes de educación básica. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- Cassis, J. (2011). Donald Schön: Una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Compas empresarial*, 3, 54-58.
- Castro-Zubizarreta, A. & García-Ruiz, R. (2016). Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 9, (18), 193-208.
- Civera, A. (2006). La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11, (28) 269-291
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher Educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21, 219-225.
- Cochran-Smith, M., Feiman Nemser, S., McIntyre, J., & Demers, K. (2008). *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts* (3rd edition). Taylor and Francis, Publishers.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Akal.
- Cohen, D. (1997). *Cómo aprenden los niños*. SEP/Fondo de Cultura Económica.
- Colas, P. (1992) *La metodología cualitativa. Investigación Educativa*. Alfar.
- Connelly, F.M & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19 (5), 2-14.

- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill Interamericana.
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 32, (1), 343-373.
- Cornejo, J. & A. Padilla. (2008). Reflexión y aprendizaje de la enseñanza entre profesores experimentados y principiantes. En Cornejo, J. & Fuentealba, R. (eds). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* Universidad Católica Silva Henríquez
- Correa Molina, E. (2015). *La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización*. *Educar*, 51, 259-275.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2a. ed.). Sage.
- Cohen, D. (1997). *Cómo aprenden los niños*. SEP/Fondo de Cultura Económica.
- Contreras, P. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. Alliaud, A. & Suárez, D. H. (coord.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. CLACSO.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19 (5), 2-14.
- Chacón Corzo, M. A. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educare*, 12 (41) 277-288.
- Chehaybar y Kuri, E. & Ríos Everardo, M. (1996). *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*. CISE-UNAM.

- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Dean, J. (1993). *El rol del maestro, en la organización del aprendizaje en la escuela primaria*. Paidós.
- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Heath.
- _____. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós.
- _____. (1993). *Educación comparada*. UNESCO
- Denzin, N. K., Lincoln, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994b). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Diario Oficial de la Federación. Tomo DCCVII. N.14. México D.F. 20 de agosto de 2012. 1-29
- Díaz Barriga Arceo, F. & Barroso Bravo, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en MÉXICO. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 53, (1), 36-56.
- Diker, G. & Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes: de la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia

- Domingo, A. & Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva, bases y modelos*. Narcea.
- Doyle, W. (1986). Organización y gestión del aula. Wittrock, M. C. (Ed.). *Manual de investigación sobre la enseñanza*. Macmillan.
- Dreher, J. (2012). Fenomenología: Alfred Schutz & Thomas Luckman. De La Garza, E. & Leyva, G. (2012). *Tratado de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. Universidad Autónoma Metropolitana y Fondo de Cultura Económica.
- Ducoin Watty, P. (2013). *La escuela normal. Una mirada desde el otro*. IISUE.
- Elbaz, F. (1990). Knowledge and Discourse: The Evolution of Research on Teacher Thinking. Day, Ch. y Denicolo, P. (Eds.) *Insights into teachers thinking and practice*. The Falmer Press.
- Elola, N. (2001). *Evaluación y aprendizajes. Aportes para el debate curricular*. GCABSAS, Secretaría de Educación.
- Elola, N. & Toranzos, L. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Recuperado <http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf>
- Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Escalante Gonzalbo, P. (2010). *Historia mínima de la educación en México*. COLMEX.
- Escudero Muñoz, J. M., González González, M. T. & Rodríguez Entrena, M. J. (2014). *Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando?* Educación XXI.
- Farías Martínez, G. M. & Ramírez Montoya, M. S. (2010). Desarrollo de cualidades reflexivas de profesores en formación inicial a través de portafolios electrónicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XV (44), 141-162.

- Farol, H. (1916). *Administration Industrielle et Generale. Le texte fondateur du management (Strategie Manag)*. Dunco.
- Fernández, T. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clase de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 16, 49, 571-596.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999) *Transformando la práctica docente*. Paidós.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. Morata.
- Fourtoul Olivier, M. B. (2008). *La concepción de la enseñanza según los estudiantes*. Perfiles educativos, 72-89.
- Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. SigloXXI.
- Fullan, M. (2014) *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje a profundidad*. Pearson.
- Gadamer, H. G. (1996) *Verdad y método*. Sígueme.
- Gaete Vergara, M. (2015). Didáctica, temporalidad y formación docente. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 62, 595-617.
- Galván, L. E. (1985). Los maestros y la educación pública en México. Ciesas.
- García Gil, M. E. (2011). El vídeo como herramienta de investigación. Una propuesta metodológica para la formación de profesionales en Comunicación. *Enlaces: revista del CES Felipe II*, 13. Recuperado de <http://www.cesfelipesecondo.com/revista/articulos2011/Monica%20Garcia.pdf>
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorroutu.
- Gimeno Sacristán, J. (1990). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. Barcelona, [Pres. en la *Jornada sobre modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE*, Universitat de Barcelona, 1990]
- _____. (1998). *Poderes inestables en educación*. Morata.
- _____. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. I. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J., Santos Guerra, M.A., Torres Santomé, J., Marrero Acosta, J. & Jackson, P. W. (2001). *Ensayos sobre el currículum. Teoría y práctica*. Morata.
- Goodson, I. F. (1996). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, 19, 733-758.
- Gomes Lima, P. (2002). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes. *Educar*, 30, 57-67.
- Gómez, M. M. (2006). *Introducción a la Metodología de la Investigación Científica*. Brujas.
- González Sanmamed, M. & Fuentes, E.J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza su teoría y su práctica*. Akal.

- Guyton, E., & McIntyre, D. J. (1990). Student Teaching and School Experiences. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan.
- Habermas, J. (1992) *Teoría de la Acción Comunicativa*. Taurus.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford, (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Wiley & Sons.
- Hargreaves, A. (1979). *Las relaciones interpersonales en educación*. Narcea.
- _____. (1992). *El tiempo y el espacio del profesor*. Morata.
- _____. (2003). *Enseñar en la Sociedad del Conocimiento*. Octaedro.
- Hargreaves, A & Goodson, I. (Eds) (1996). *Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional*. Seminario Internacional sobre formación inicial. Santiago de Chile.
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10 (6), 623-637.
- Heller, Á. (1982). *La revolución de la vida cotidiana*. Península.
- Heritage, J. (1990). Conversation Analysis, *Annual Review of Anthropology*, 19, 1, 283-307.
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29 (2), 25-49.
- Imbernon, F.(2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó.

- _____. (2010). *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*.
Universidad de Barcelona/Horsori.I
- Inciarte, A.; Parra-Sandoval, M.C. & Bozo de Carmona, A.J. (2010). *Re conceptualización de la universidad. Una mirada desde América Latina*. Astro Data.
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I240.pdf>.
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Morata.
- Kaufman, R. (1973). *Planificación de sistemas educativos*. Trillas.
- Korthagen, F.A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-101.
- Kovacs, K. (2012). *La Planeación educativa en México: La Universidad Pedagógica Nacional (UPN)*. Recuperado de http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/HN3UF4RHV59NXSK1YPH42.pdf.el.
- Lampert, M. (2001). *Teaching problems and the problems of teaching*. Yale University Press.
- Latorre, A. (2003). *La investigación educativa*. Narcea
- Listón, D. & Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata.
- López Barajas, E. (1998). *La observación participante*. UNED
- Macchiarola, V. (2006). *El Conocimiento de los profesores universitarios: de qué tipo de conocimiento estamos hablando*. Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. 1, 5. Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo05.pdf>.

- Mardones, J. M. & Ursúa, N. (2001). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Anthropos.
- Martínez Bonafé, J. (1988). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Miño y Dávila.
- Martinic, S. (2015). el tiempo y el aprendizaje escolar. La experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (61), 479-499.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Addison Wesley.
- Medina, A. (1989). *Didáctica e interacción en el aula*. Cincel Kapelusz
- Meirieu, P. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?*. Octaedro
- Mercado, E. (2007). *Ser Maestro. Prácticas, Procesos y Rituales*. Plaza y Valdez.
- Mercado, R. y Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- Mérida, R. (2007). El prácticum y la formación en competencias del Maestro de Educación Infantil en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42/7. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/expe/1613Merida.pdf>
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Monereo, C (s.f.). *Las competencias profesionales de los docentes*. Recuperado de <https://www.encuentro-practico.com/pdf10/competencia-profesional.pdf>
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2011). *La identidad en psicología de la educación. Necesidad, utilidad y límites*. Narcea.

- Moral, C. (2000). Formación para la profesión docente. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 171- 186. Recuperado de http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=118065&orden=64129
- Morin, E. (1993). *El Método. Naturaleza de la naturaleza*. Cátedra.
- Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las escuelas normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17, 25, 17-34.
- Nemiña, R. E; García Ruso, H. M., & Montero Mesa, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y Problemas. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13, 2, 1-13.
- Nérici, I. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. Kapeluzs.
- Ocampo López, J. (2005). José Vasconcelos y la Educación Mexicana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 139-159.
- Olson, J. (1990). The Influence of Time on the Science Curriculum. Peretz, B. & Rainer Bromme, M. (eds.). *The Nature of Time in Schools. Theoretical Concepts, Practitioner Perceptions*. Teacher College Press y Columbia University.
- Ornellas, C. (2007). *La formación permanente del profesorado de secundaria en tecnologías de la información y la comunicación: El caso de Cataluña*. (Tesis doctoral no publicada), Universidad Autónoma de Barcelona.
- Paquay, L. (2005). *La formación profesional del maestro. estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage.

Pavlov, I. P. (1927). *Reflejos condicionados: una investigación de la actividad fisiológica de la corteza cerebral*. Oxford Univ. Prensa.

Pérez Gómez, A. I. (1988). *Currículum y enseñanza*. Universidad de Málaga.

_____. (2008). La función y formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión: diferentes perspectivas. *Comprender y Transformar la enseñanza*. Morata

_____. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 17-33.

_____. (2012). *El sentido del practicum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría. Aprender a enseñar en la práctica*. Graó.

Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. (vol 2). La Muralla.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

_____. (2010) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Colofón.

_____. (2012). *Reflexionar los procesos de enseñanza*. Morata.

Porlán Ariza, R. & Martín Toscano, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Diada.

Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez, P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Pozo, J. et al., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Grao.

Putnam, H. (1983). *De las propiedades*. Instituto de Investigaciones Filosóficas.

- Ragin, Ch. & Howard, B. (1992). *What is a case? Exploring the foundation of social inquiry*. Cambridge University Press.
- Ramírez Rosales, V. (2010). El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 1. 2, 98-113.
- Remedi, E. (1988). *La identidad de una actividad: Ser maestro*. UAM.
- Ricoeur, P. (1990). *Freud: Una interpretación de la cultura*. Siglo XXI.
- Rockwell, E. & Ezpeleta, J. (1983). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. DIE-CINVESTAV.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sánchez Vázquez, A. (1980). *Filosofía de la praxis*. Grijalbo.
- Sáez Carrera, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social: revista interuniversitaria*, 16, 9-20.
- Santos Guerra, M. A. (2017). Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica. *Praxis educativa*, 21,3, 79-80.
- Sañudo de Grande, L. E. (2006). *El proceso de significación de la práctica como sistema complejo*. En *la significación de la práctica educativa*. Perales Ponce, R. C. (Coord). Paidós.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Temple Smith.

_____. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

_____. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Schütz, A. (1993). *La comprensión significativa del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós.

Secretaría de Educación Pública. (1997). *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria*. SEP.

_____. (2011). *Plan de estudios 2011*. SEP.

_____. (2012a). Licenciatura en educación primaria. https://www.dgespe.sep.gob.mx/web_old/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular

_____. (2012b). *Lineamientos para la evaluación de los estudiantes en los planes y programas de estudio. El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. DGESPE.

_____. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. SEP.

Serrano, J. A. (2005). Tendencias en la formación de docentes. Ducoing, P. (coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación*, 171-269.

Shulman, L. S. (1988). A union of insufficiencies: Strategies for teacher assessment in a period of educational reform. *Educational Leadership*, 46 (3), 36-41.

Sparks-Langer, G. & Colton, A. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*, 48 (6), 37-44.

- Stake, R. E. (1995). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- _____. (1998). *Case studies*. Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Sterling, D. R. (2009). Classroom Management: Setting Up the Classroom for Learning. *Science Scope*. 32 (9), 29-33.
- Stringer, E. (1999). *Action research*. Sqge.
- Tardif, M. (2005). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Taylor, F. W. (1911). *Principios de la administración científica*. Orbis.
- Taylor, S.J. & Bodgan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Dykinson.
- Tedesco, J. C. (2003). *Los pilares de la educación*. Fundación Jaume Bofill y FUOC.
- Tejada, J. (2006). El prácticum. *Actas de las jornadas sobre el futuro grado de pedagogía*. Universidad de Barcelona.
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L. & Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 91-114. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp.
- Tenti Fanfani, E. & Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. Siglo XXI.
- Tom, A. (1984). *Teaching as Moral Craft*. Longman.

- Torres, R. (2009). Investigar y escribir las prácticas educativas. *En conferencias magistrales del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- UNESCO. (2017). *Datos*. Bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS.
- Vaillant, D. (2002). Formación de formadores: estado de la práctica, en *Cuadernos de PREAL*, 25, PREAL
- Van Manen, M. (1997). *El tacto de la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- _____. (1997). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-208.
- _____. (1998) *Niveles de reflexividad sobre la práctica docente*. pp. 205-208.
- _____. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Vargas-Manrique, P. J. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica Gen. José María Córdova*, 14, (17), 205-228.
- Vásquez y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Paidós.
- Vergara Alonso, H. (2012). La reflexión, un cambio necesario en la práctica educativa de los formadores de docentes. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 8, Recuperado de <http://1-11.ride.org.mx/index.php/RIDASECUNDARIO/article/view/54/53>.

- Villalobos, J. (2009). Los docentes y sus necesidades de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las ciencias sociales*, 14, 139-166.
- Villegas-Remser, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Recuperado de UNESCO. www.unesco.org/iiep.
- Viscaíno, A. (2008). El conocimiento práctico en la formación docente: una construcción histórica entre actores e instituciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, (1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4612015>
- Vollmer, M. I. (2004). Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar y la profesionalización de los docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5. OEI. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie05a01.htm>.
- Watts, G. & Castle, S. (1992). *The time dilemma in school restructuring*. (Ponencia presentada en la Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Yanow, D. & H. Tsoukas, H. (2009). What is Reflection-In-Action? *A Phenomenological Account Journal of Management Studies* 46, 1340-1364. Doi:10.1111/j1467-6486.2009.00859.x
- Yin, R K.(1981). The Case Study Crisis: Some Answers. *Administrative Science Quarterly*, 26, 58-65.
- _____. (1989). *Case Study Research, Design and Methods, Applied Social Research Methods*. Sage.
- _____. (1994): *Case Study Research: Design and Methods*. Sage.
- _____. (2009), *Case Study Research*. Sage.
- Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Grao.

Zabalza Beraza, M. A. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, XLVIII (186), 295–317.

_____. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

_____. (2009). Prácticum y formación: ¿en qué puede formar el prácticum?

Raposo, M et alt. (Coords.) *El prácticum más allá del empleo. Formación vs. Training*. (pp. 45-65). Actas del X Symposium Internacional sobre Prácticum y prácticas en empresas en la formación universitaria. Imprenta Universitaria

_____.(2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

Zeichner, K.M. (1980). Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31(6), 45-55.

_____. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en formación del profesorado en la Universidad. *Revista Inter universitaria de Formación del Profesorado*.123-149

Ziegler, W. (1972). *Some notes of how educational planning looks at the future, The future education*. Charles E. Jones Publishing Co.

Apéndices

Apéndice A: Guía 1 de autorreflexión

Guía 1: Auto reflexión

Instrucciones: En este espacio se te solicita analizar y reflexionar acerca de los conocimientos teóricos construidos y desarrollados en el trayecto formativo y en los procesos de interacción social. Para ello se te presentan cuatro ejes de análisis y las siguientes interrogantes respectivas.

Planeación Pedagógica:

¿Qué es la planeación?

¿Cuánto conozco de la planeación?

¿Para qué me sirve la planeación?

Interacción Áulica:

¿Cómo es la interacción con el grupo escolar?

¿Cómo te comunicas con los alumnos?

¿Qué rol asumes cuando estás con el grupo escolar?

Organización del trabajo:

¿Qué estrategias y recursos utilizas en el trabajo escolar?

¿Qué ambientes de aprendizaje diseñas para favorecer los aprendizajes?

Seguimiento y apoyo de las tareas desarrolladas:

¿Cómo es el proceso de evaluación de la práctica docente?

¿Por qué consideras que es importante evaluar la práctica docente?

¿Qué elementos consideras importantes en la evaluación de los aprendizajes?

Registro de auto reflexión G1A2

Contexto: Escuela primaria pública ubicada en colonia popular, en población de la frontera norte del Estado de Tamaulipas.

Propósito de la actividad: Analizar y reflexionar sobre las actividades propias de la tarea docente e identificar los supuestos teóricos que las fundamentan.

Desarrollo de la actividad: Son las 8:00 hrs. (suena la música que marca la entrada a los salones).

Al llegar la docente (responsable del grupo) se dirige a la explanada de la primaria, organiza a los niños para su entrada en el salón de clases, en filas primero las niñas y después los niños (de manera mecánica, cada alumno se forma en la fila del grupo correspondiente).

La docente inicia las clases dando los buenos días y pasando lista de asistencia (los alumnos al escuchar su nombre contestan presente). La docente asume una manera muy indiferente para recibir a los alumnos ¿por qué no recibirlos de una manera más cálida, con una palmada y preguntándoles ¿cómo se sienten? Me cuestiono ¿qué pasaría si modificamos ese formato tan impersonal y buscamos otras formas para iniciar la tarea cotidiana?

Durante el pase de lista, la docente no voltea a mirar a los alumnos, sólo repite el nombre de cada uno de ellos, situación que los alumnos aprovechan para seguir con su plática, contando sus vivencias y mostrando algunos objetos que traen de sus casas.

Los niños y las niñas están dispersos por todo el salón con excepción de dos alumnos indisciplinados que están al frente (por disposición de la docente) necesita tenerlos cerca para tener un mejor control de la disciplina. Pero ¿cómo podemos captar el interés de un niño de 8 años en la tarea escolar? ¿qué necesitamos, como docentes, hacer para despertar el interés de

los alumnos y realicen las actividades en el aula? Maslow señaló que existen diversos tipos de motivación y que, de acuerdo con la pirámide, el alumno primero deberá tener satisfechas sus necesidades básicas, como la comida, el vestido, la salud para tratar de satisfacer otras, como el reconocimiento. ¿será que el alumno, llega a la escuela con otro tipo de preocupaciones que no le permiten centrarse en la tarea solicitada por el docente?

La docente permanece revisando cuadernos y poco o nada se interesa por platicar con los alumnos y preguntarles por ¿cómo se sienten? ¿qué les pasa?

De repente interrumpe la revisión para pedirles que se callen y que sigan contestando un ejercicio en su cuaderno. Tal parece que no existe una planeación previa. Ésta es una herramienta indispensable para todo docente, además de que es importante incluir en ella las estrategias didácticas, que nos van a permitir motivar al alumno a la construcción de su conocimiento, así como también a implementar la aplicación de algunas actividades elegidas cuidadosamente tomando en consideración algunos factores, tales como las características del grupo, conocimientos previos.

Las distintas asignaturas, las abordó sólo con una lectura, cada alumno tenía un libro distinto y debían leerlo y analizarlo. Las actividades que propuso a los niños en cada asignatura eran leer, participar y dar a conocer de qué trataba la lectura.

Los organizo el que quisiera participar levantando la mano y de forma individual.

No utilizó los libros de texto.

Las estrategias que utilizó fue que dieran ellos a conocer su lectura. La docente planteó preguntas abiertas y retroalimentó las respuestas de los alumnos. No realizó otras actividades en el transcurso del día.

No mantuvo el orden en el aula, ya que habla muy bajo y los alumnos son bastante inquietos.

Respecto a la evaluación de la práctica, que es un punto esencial muy importante, ya que nosotros como futuros docentes en práctica necesitamos saber si realmente estamos haciendo bien el trabajo para mejorar nuestras fallas. El autor Álvarez (2005) habló acerca de la evaluación y nos menciona que evaluar es para conocer, examinar para excluir; sin embargo, la docente no realizó ningún registro de notas que permitiera evaluar las tareas realizadas ¿en qué momento se realizará esta práctica? ¿cómo sistematiza, la docente, el proceso de aprendizajes de los alumnos? aparecen ante mí muchas interrogantes respecto a la evaluación como una herramienta para sistematizar e identificar vacíos en el trabajo cotidiano.

De pronto, dos alumnos tenían malestares estomacales y les llamo a sus padres, que no tardaron en acudir al llamado de la docente. Aquí me surge una reflexión acerca de la importancia de contar con el apoyo de los padres de familia, por cualquier imprevisto; pero sobre todo, par realizar, de manera conjunta, la educación de sus hijos. Deberá existir esa relación de confianza es la que determina, matiza y da forma al binomio familia - escuela, que debe estar marcado por una actitud de responsabilidad compartida y complementaria en la tarea de educar a los hijos. Ello implica una verdadera relación de comunicación donde padres y maestros establezcan una vía abierta de información, de orientación, sobre la educación de los hijos, constructiva y exenta de tensiones por el papel que cada uno de ellos desempeña.

Antes de la hora de salida, la docente encargó tarea, una investigación sobre el tema de los ecosistemas y pidió trajeran materiales para apoyar las tareas del día siguiente.

Esta experiencia me deja muchas dudas relacionadas con el ejercicio docente ¿cómo ser una buena docente? ¿qué pasa con los contenidos que aboradamos en la Escuela Normal? ¿por qué en la práctica cotidiana asumimos roles diferentes a la formación como docentes? ¿cuáles son los supuestos teóricos que fundamentan el ejercicio de la practica docente?

Apéndice B: Guía 2 de Auto reflexión

Guía 2: Auto reflexión

¿Qué hace un docente durante la jornada?

Instrucciones: Esta actividad se realiza al regresar de las estancias en la escuela primaria y apoya el análisis de las observaciones. (Tomada del libro de observación y práctica docente (2003) III semestre Lic. En educación Primaria p.20)

Con el propósito de que los estudiantes se percaten de la diversidad de tareas que desarrollan los maestros, dentro y fuera del aula, del carácter simultáneo y complejo de esas acciones y del tipo de problemas y situaciones imprevistas que los profesores enfrentan durante la clase, discuten y comparan sus observaciones acerca de la jornada de un profesor tomando en cuenta los siguientes aspectos:

Práctica docente cotidiana

¿Qué hizo el maestro al llegar a la escuela?

¿Qué asuntos atendió antes de entrar al aula? ¿Cómo organizó a los niños para entrar al salón de clase?

¿De qué manera inició el día de clases en el aula?

¿Qué les dijo a los niños?

¿Cómo organizó al grupo escolar al empezar la jornada?

¿Cuáles asignaturas abordó antes del recreo y cuáles después?

¿Qué tiempo dedicó a cada una de ellas?

¿Qué contenidos abordó en las distintas asignaturas?

¿Qué actividades propuso a los niños en cada asignatura?

¿Cómo los organizó?

¿De qué manera utilizó los libros de texto?

¿Qué otros materiales educativos y recursos utilizó en el aula?

¿Qué estrategias utilizó para hacer participar a los niños?

¿Cómo los apoyó en el desarrollo de sus actividades?

¿Qué otras actividades realizó en el transcurso de la clase?

Habilidades docentes para el trabajo áulico

¿Cómo mantuvo el orden en el aula?

¿Qué problemas individuales manifestaron algunos niños y cómo los atendió?

¿Qué acciones llevó a cabo el maestro para captar la atención de los alumnos e involucrarlos en la clase?

¿Cómo influyeron las características del grupo en la actividad del maestro?

¿De qué manera respondió el maestro a los diversos intereses que manifestaron los niños?

¿Qué situaciones imprevistas se le presentaron durante la clase?

Uso de los tiempos escolares

¿Por qué motivos salió de clase?

¿Qué hizo durante el recreo?

¿Qué comisión específica desempeño?

¿Cómo dio por concluida la jornada de clase en el aula?

¿Qué hizo antes de salir de la escuela?

¿En qué momentos buscaron las madres o los padres al maestro? ¿Qué asuntos trataron?

Guía de Auto Reflexión 2 (G2)

Contexto: Escuela primaria pública ubicada en colonia popular, en población de la frontera norte del Estado de Tamaulipas.

Propósito: Reflexionar acerca de las acciones que se desarrollan cotidianamente en el aula, los conocimientos prácticos que caracterizan la práctica docente.

Desarrollo de la actividad: Son las 8:00 hrs. y se inicia una jornada escolar.

Estudiante normalista: Me encamino al salón del grupo de cuarto grado, que está conformado por 23 alumnos, 12 niñas y 11 niños. La jornada empieza a las 8:00 am, normalmente el profesor llega cinco minutos antes, porque va a la dirección y prepara sus clases, a veces tiene que sacar copias, o buscar algún libro.

Estudiante normalista: Buenos días.

Alumnos: (en coro) Buenos días, maestra.

Estudiante normalista: Hoy vamos a tener una mañana de trabajo en la que nos vamos a divertir, aprendiendo. (el papel del docente consiste en motivar al alumno, a despertar el interés por aprender ¿No es lo que expresa la UNESCO? El docente debe favorecer ambientes para aprender a aprender).

(En ese momento me percaté que debo poner en práctica mis mejores habilidades). Pero ¿existen las condiciones para que esto suceda?

Los alumnos se encuentran sentados en sus mesabancos (individuales), ponen atención a lo que les digo. Las condiciones físicas del aula son aceptables. un escritorio con su respectiva silla, un pizarrón (un poco deteriorado). En una esquina, una mesa con papeles y lápices de colores.

Alumno: ¿le ayudo a pasar lista?

Estudiante normalista: ¿Por qué pasamos lista? ¿es importante hacerlo? creo que son prácticas rutinarias que prevalecen desde hace muchos años; como muchas otras; por ejemplo, el profesor llega a la institución, firma su llegada en dirección, pasa al salón, acomoda a sus alumnos y pasa lista. Saluda a los alumnos, pregunta el día, revisa la tarea, acomoda los bancos y acomoda a los alumnos, conforme las necesidades del alumno, por comprensión de aprendizaje o por estatura.

Estudiante normalista: Vamos a integrar equipos para realizar lectura del texto que aparece en la página 36 del libro de ciencias Naturales.

Alumno: La ciencia y la cultura de la prevención de accidentes.

Estudiante normalista: Exactamente.

Alumna: Ese libro se me quedó en la casa, maestra.

Estudiante normalista: Puedes hacer la lectura con tu compañerita. (Debemos estar muy atentos a las conductas de los alumnos, a todo lo que sucede en el aula e intervenir para solucionar los conflictos que se presenten). Entre las dos discutan y platicuen algunas experiencias con los accidentes y las formas en que los han tratado.

Secretaria del director de la escuela: Maestra, le hablan en la dirección.

Estudiante normalista: enseguida regreso, niños.

En la dirección de la escuela se encuentran las madres de familia de los alumnos que van a participar en honores, la próxima semana. Generalmente los maestros se ven obligados a tomar estrategias de tener que citar a los padres de familia para hablar de sus hijos que andan

mal en la escuela. en este caso, les he llamado para pedirles su apoyo en la preparación del evento.

Estudiante normalista: Buenos días ¿cómo están?

Madres de familia: Muy bien maestra. Aquí estamos. ¿Qué pasó con mi niña?

Enseguida les explico que me tienen que apoyar para la realización de los honores, que sus hijos van a participar. (una madre de familia se mantiene seria y no opina) mientras el resto se entusiasman y hacen planes.

Madre de familia: Maestra, creo que mi niño no puede participar, su papá no ha trabajado y apenas nos alcanza el dinero. no podemos hacer otros gastos.

Estudiante normalista: (En ese momento, recuerdo lo que nos dicen en la Escuela Normal, es muy importante la relación con los padres de familia. La educación es un proceso colaborativo en el que participan alumnos docentes, directivos, padres de familia y comunidad). No se preocupe señora, lo vamos a solucionar, diré el apoyo al director y a mis compañeros docentes. Usted, preocuparse porque el niño memorice el texto que le tocó.

Madre de familia: Gracias.

Al regresar al salón se percibe mucho ruido, se acerca la hora de salir al recreo y les pido a los alumnos guarden silencios y cierren sus libros y cuadernos.

Estudiante normalista: Al regresar continuamos con el tema.

durante los 20 minutos del recreo, aprovecho para platicar con una docente que su salón de clase está al lado del de cuarto grado. Aunque, los maestros rara vez se reúnen entre ellos, a la hora del recreo, siempre sacan copias y están al pendiente de los niños. sin embargo, aprovecho unos minutos para platicarle el caso del alumno con problemas económicos.

Profesora del grupo contiguo: Platícale al director, siempre hay dinero de la tienda escolar y en estos casos se les apoya.

Estudiante normalista: Se lo voy a comentar, ya lo había pensado.

Al regresar del recreo continuamos con el análisis del texto, los alumnos participaron, contaron experiencias personales y de algún conocido, sin embargo, sentí que debí llevar a alguna persona experta (médico o enfermera) y otro tipo de material para enriquecer esta tarea. Comprendí que es muy importante escuchar consejos que otros maestros te dan porque vas aprendiendo todos los días y no te quedas rezagada en lo mismo, en mi caso a la próxima llevaré más material didáctico.

Esta mañana de trabajo ha sido muy enriquecedora, viví en carne propia la complejidad de ser docente, de la serie de eventos que transcurren en una jornada laboral; de la importancia de contar con el apoyo de los padres de familia, de conocer sus vivencias para entenderlos y conseguir su participación en la tarea escolar.

Apéndice C: Vídeo Registro (VR fragmento)

VR: Reflexión en y durante la acción

Contexto: Vídeo registro tomado en escuela de educación primaria durante la segunda jornada de prácticas profesionales de las alumnas de la licenciatura en educación primaria, tercer semestre.

El aula se encuentra ambientada con materiales alusivos a temáticas como carteles de plantas, diversos ecosistemas. El grupo de quinto grado se encuentra conformar por 15 alumnos; 9 niñas y 6 varones. En un rincón del aula se encuentran algunas cajas con material y libros, un poco desordenados.

Estudiante normalista 2: Buenos días niños ¿cómo están? hoy vamos a trabajar con algunos refranes ¿saben lo que es un refrán?

En cuanto comienzo a hacer las preguntas los alumnos empiezan a participar poco a poco, pero cuando les muestro que hay premios, todos comienzan a levantar la mano creo que es una buena manera de incitarlos a participar, pero a la vez pienso que no sería bueno utilizar ese método siempre, ya que cuando no llegue a utilizar premios tal vez los alumnos no tengan las ganas de participar pues no recibirán nada a cambio. Consigo tener la atención del grupo lo cual es bueno, creo que la actividad de hacer preguntas está bien ya que despierta las mentes de los niños para poder aprender el tema., estoy teniendo más experiencia al estar frente a grupo y poco a poco práctico nuevas maneras de enseñar.

Todos los alumnos: yo, yo, yo, yo.....

Estudiante normalista: ok, pasa por favor.....pásale (señala a una alumna).

Alumno: De tal palo tal astilla

Estudiante normalista: Alexa, Qué significado puede tener ese refrán...

Alumna: Alguien que parece o se parece.

Estudiante normalista: Y el la clase anterior qué refrán dijimos que se parece a este...porque ya dijimos que hay refranes que hay un parecido en ellos.

Alumnos: Yo,yo, yo.

Estudiante normalista: A ver ... (señala a un alumno)

Alumno: Cada oveja con su pareja.

Estudiante normalista: A qué crees que se refiere?

Alumno: Al matrimonio

Estudiante normalista: ¿Por qué crees que se refiere al matrimonio?

Alumno: Porque en el matrimonio debemos estar con la pareja.

Estudiante normalista: De qué otra forma lo interpretan de este lado?...Cada oveja con su pareja....nadie? El que sigue...?

Alumna: El que ríe al ultimo, ríe mejor....

Estudiante normalista: A qué creen que se refiere eso? Cuándo podemos utilizar ese refrán?

Alumno: Cuando una persona hace trampa en algún lado y la otra persona, se da cuenta de que hizo trampa y la otra persona..gana.

Estudiante normalista: Pues más o menos la idea. Faltó un poquito la idea. Otro alumno

Alumno: No pues algo así como cuando haces una broma.

Estudiante normalista: A ver vamos a explicarlo con otra situación....

Alumno: Yo pienso que cuando hacen las cosas al último

Maestra del grupo: No tanto que las haga al ultimo, si no que las hace como, a ver...

Alumno: Con calma

Maestra de grupo: Con calma...exactamente. El que hace las cosas con calma, le van a salir mejor al final.

Estudiante normalista: Ya sus compañeros les dieron algunas ideas, ya nada mas que ustedes escriban. Puedo observar que los niños tiene una forma de expresar lo que ellos entendieron del dicho desde su forma de pensar, los dichos son parte de nuestra sociedad y es importante que el niño razone lo que estos quieren decir, los corrijo cuando un niño confunde las cosas pero en este caso mi maestra tutora intervino por que un niño expresó de una manera que no era exactamente lo que significaba el dicho y lo corrigió, me sentí mal porque no sabía qué significaba y considero que debo de tener la capacidad de corregir cuando algo no es correcto.

Estudiante normalista: Tenemos que hacer participaciones...acuerdense. Aqui yo tengo tres ejemplos de refranes. Y en el escritorio está la frase que le corresponde. Toma uno, elige el que tu quieras y luego vas a elegir el que corresponde y el que está en el escritorio. Primero, elige uno de estos tres, cual quieres?, una vez que lo elijas, vamos a ver. ¿Qué es lo que dice tu refrán?

Alumno: A caballo regalado, no se le mira el diente.

Estudiante normalista: ¿A qué refrán corresponderá?

Alumno: A éste (el alumno sela un dibujo)

Estudiante normalista: Muy bien, corresponderá al dibujito, el refrán de este?

Alumnos: Siiii.

Estudiante normalista: Aquí esta el caballo, se le ven los ojitos y dice el refrán que no se le deben de ver los dientes. A ver (nombra a otro alumno)... Ahora, tu lo vas a hacer al revés que lo hizo tu compañero, escoge uno de estos dibujitos, ponlo aquí en medio también, ¿Qué es lo que está pasando en el dibujito? Pero ahora fíjate cual de estas descripciones corresponderá al refrán que tienes ahí?... En el dibujo.

De pronto interrumpe la sesión una persona (Abre la puerta y pregunta)

Desconocido: Maestra, ¿qué grupo es este?

Alumno: Es quinto.

Desconocido: Ehh.

Alumno: Es quinto.

Estudiante normalista: (continúa con la clase) ¿corresponderá a la descripción? a ver léelo en voz alta, por favor.

Alumno: Aunque la mona se vista de seda, mona se queda.

Estudiante normalista: Corresponderá.

Alumnos: Siii

Estudiante normalista: A ver, hace rato estábamos hablando sobre el significado explícito y el significado implícito. Recuerden que el significado es la imagen mental que le adjudicamos a la palabra y el significado explícito se refiere a las características, rasgos que podemos ver. ¿Cuál será el significado explícito de este refrán?

Los alumnos se concentran en realizar esta actividad, mientras reviso los temas abordados.

Apéndice D: Diario de Campo (DCA2)

Contexto: Escuela primaria pública ubicada en colonia popular en la población de la frontera norte del estado de Tamaulipas.

Llegamos a las 7:30 am para presentarnos con el director del plantel:

Esta institución educativa fue fundada en el año de 1998, tiene aproximadamente 21 años de antigüedad, es de organización completa con servicio turno matutino y horario de jornada escolar de 8:00 am a 12:30 pm. El personal con el que cuenta el plantel es un total de 12 integrantes de quienes se distinguen un directivo, seis docentes, un docente administrativo, una asistente educativa, un asistente de servicios; y dos docentes de apoyo en área de inglés y educación física. Estos mismos se encargan de atender un total de 132 alumnos distribuidos en seis grupos. El ambiente de trabajo en el plantel es muy favorable ya que existe el trabajo colaborativo, el apoyo mutuo; al igual que, alcance a distinguir que se tienen muy presentes los valores de cordialidad y respeto y las virtudes de paciencia y tolerancia.

Para la asignación de los grados al personal docente, comenta la directora, que se toma en cuenta las aptitudes, virtudes, cualidades y preferencias de cada uno de los docentes. El clima laboral y de participación del plantel es favorable para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. El personal docente asiste a reuniones todos los viernes de cada mes donde se lleva a cabo el intercambio de experiencias a través del Consejo Técnico Escolar con el propósito de cumplir con el programa escolar y de mejora continua para así elevar el servicio educativo de calidad.

El plantel cuenta con los servicios públicos de energía eléctrica, teléfono, agua y drenaje. Su infraestructura está conformada por seis aulas didácticas, climatizadas, con vitropiso y con

pantallas led, cubículo para el maestro de educación física; y dos servicios sanitarios, para niños y niñas . Áreas de juegos y techumbre en plaza cívica.

Está delimitado por media barda y tela ciclónica, las condiciones físicas del plantel son buenas, únicamente habría que resaltar que no cuenta con los señalamientos necesarios de áreas peligrosas, rutas de evacuación ni adaptaciones para personas discapacitadas.

Inicia la Jornada:

Alumnos, personal docente y administrativo; así como, las estudiantes normalistas nos reunimos en la explanada cívica para realizar honores. Durante la ceremonia se entregaron los reconocimientos para los grupos que participaron en la olimpiada de los valores; posteriormente, la directora nos invitó a que pasáramos al frente para presentarnos a toda la escuela, eran alrededor de 200 alumnos y yo estaba muy nerviosa.

La maestra de práctica nos acompañó a la dirección para que la directora de la escuela primaria nos guiará a nuestras aulas y nos presentará con el grupo. En lo particular, me sentí muy acogida por la docente, responsable del grupo de cuarto grado. La presencia de la maestra de práctica me dio mucha seguridad para realizar el ejercicio docente; su compañía me permite contar con un experto y cualquier duda, le puedo preguntar.

Al llegar al salón de clases con los niños de 4° “A” la docente titular les explicó que estaría con ellos para darles clases en los próximos días, me presente con los alumnos, entregue gafetes.

El aula cuentan con biblioteca, tiene libros tanto literarios como informativos, de inglés, materiales didácticos para apoyo a diversos aprendizajes, cuenta con pintarrones que brindan

apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, mobiliario de sillas y mesas infantiles en estado regular y muebles para el guardar los materiales.

Posteriormente, explique a los niños el reglamento y que esto nos serviría para tener un buen ambiente de trabajo, donde todos nos respetáramos; y trabajar tranquilos. Expliqué los derechos y obligaciones de los niños y se dieron los ejemplos necesarios para que los niños entendieran lo que se estaba hablando. Les expliqué que cada estudiante es diferente y que cada uno necesita recibir atención por parte del docente, no todos aprenden igual y se debe de integrar a todo el grupo. El expediente del alumno es una buena herramienta para conocerlo. Así que en el primer receso fue a revisar los expedientes de los alumnos y tener una idea más clara de quiénes son.

En las paredes del aula están pegadas cartulinas con las normas y reglas, los alumnos participan de manera activa ante las actividades, sin embargo, existe un alumna que necesita mayor motivación para comenzar con las actividades ya que su ritmo es más lento, esto sucede porque es muy sociable, razón por la cual presta más atención a platicar y no a la elaboración de su trabajo. La mayoría de los niños expresan cuando algo es correcto o incorrecto y explican su punto de vista ante situaciones en las que observa que alguien no sigue las reglas.

Continuamos con la mañana de clase y la docente, titular del grupo, se ausentó durante toda la mañana.....como futura docente tengo la responsabilidad de buscar nuevas estrategias para motivar a mis alumnos e inducirlos por el camino del saber. La motivación es muy importante para despertar el interés de los alumnos; por lo que, debemos realizar alguna tarea que sea

muy motivante para los alumnos, leer cuento, ver una película, hacer una visita a diversos escenarios, realizar algún juego....

En cuanto a la disciplina en general los alumnos no respetan los acuerdos de convivencia en el aula que se establecieron al inicio de la jornada escolar, con la docente titular;pero también, hay dos casos de niños en los que la conducta no es la mejor ya que no siguen indicaciones, se paran de su lugar durante la clase, entre otras cosas más y tratar de que entiendan las consecuencias de sus actos resulta difícil.

Ese día tuve problemas con la disciplina al grado que quitaba minutos del descanso, no era mi estrategia más orgullosa, pero el grupo no me dejó opción, la docente del grupo, cuando regresó estuvo totalmente de acuerdo,ya que ni a ella le hacían caso, pero me funcionó, lo máximo que quitaba era 10 minutos. La mayoría del salón estaba en el castigo, por dentro yo me sentía muy mal. Utilizar el castigo no es la mejor opción, lo que me permitió identificar debilidades en las estrategias desarrolladas. Debo de planificar mejor la práctica docente, utilizar actividades que despierten el interés de los alumnos, entre otras cosas. Me sentí mal conmigo misma, siento que no estoy lo suficientemente preparada para trabajar con el grupo escolar.

Al revisar, en la Escuela Normal, las diversas teorías que favorecen el aprendizaje, recordé que el desarrollo cognitivo del grupo está relacionado con la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1920) el cual menciona que esta teoría enfatiza la interacción entre las personas en desarrollo y la cultura en la que viven. Además, esta teoría también sugiere que el aprendizaje humano es, en gran medida, un proceso social y se enfoca no sólo en cómo los adultos y los compañeros influyen en el aprendizaje individual, si no también, en cómo las creencias y

actitudes culturales impactan en el modo de aprender. También, noté que me hacía falta trabajar con más dinamismo en las actividades con mis alumnos y poner más atención en las relaciones afectivas con los que me rodean.

Analizó que antes de aplicar lo anterior ya había utilizado otras estrategias como, el semáforo de conducta, tabla de estrellas, Pepe y Toño, etcétera y nada funcionaba, es más muchos en la escuela a ese salón le llamaban guardería, al grado que no me dejaron opción de llevar esa estrategia drástica que me funcionó a la perfección y espero que nunca tenga que volver a utilizarla. Zavala Vidiella (2000) recomienda que los alumnos aprendan la necesidad de utilizar estrategias de representación de información o de conocimientos como lo prevé la estudiante.

Dentro del grupo cada uno de los alumnos construye su conocimiento mediante las interacciones sociales y aprenden mediante la exploración y la participación. La convivencia es una de las claves para el mejoramiento de su aprendizaje, ya que es un grupo al cual les gusta mucho el trabajo en equipo y brindar apoyo a compañeros que necesitan ayuda, siempre que un alumno termina una actividad antes que los demás, ofrecen su ayuda a los que les cuesta un poco más de trabajo.

Una de las grandes fortalezas, que noté en este grupo, es que los alumnos son muy inquietos, creativos, participativos, alegres y muestran entusiasmo e interés por aprender algo nuevo cada día, gracias a la entrevista que les realicé a algunos de los alumnos pude percatarme del gran gusto que tienen por la escuela y por aprender ya que la mayoría mencionó que les gusta la escuela porque ahí realizan trabajos, juegan e incluso se mencionó el gusto por las actividades donde escribían en su cuaderno.

Entre las áreas de oportunidad pude encontrar la fácil distracción de los alumnos teniendo como resultado la desigualdad en la forma de trabajar ya que les gusta platicar mucho y eso los lleva a no prestar atención o enfocarse durante la realización de los ejercicios, en algunas de las actividades se tiene que dedicar más tiempo a algunos de los alumnos y esto implica la inquietud en los alumnos sobresalientes. Lo que se necesita implementar por medio del trabajo diario es la aplicación de estrategias para las diversas situaciones que se presenten durante clase. Como experiencia personal, en esta nueva práctica aprendí que soy capaz de solucionar algunas situaciones que no conocía de mí. Noté, también, que me faltaba prepararme más para dar bien las clases de los diversos temas. A través de mis prácticas he aprendido que no siempre se lleva, al pie del cañón, nuestro plan de trabajo, pues, siempre suceden factores que nos atrasan.

En este ejercicio de prácticas he aprendido que debemos de reflexionar constantemente en las actividades que realizamos ¿cómo las hacemos? ¿qué estrategias utilizamos? por ejemplo.

Finalmente, las reflexiones que fueron surgiendo, al momento de realizar la práctica, me permitieron detenerme en aquellos aspectos que determinan el ejercicio de la práctica docente, la planeación y el uso de diversas estrategias que permitan la construcción de aprendizajes en ambientes de respeto, que permitan a los alumnos la participación y colaboración ¿cómo lograr esto? Si no hubiéramos llevado el diario de campo, en el que registramos la actividad desarrollada, no tendríamos oportunidad de identificar las debilidades en el ejercicio de la práctica profesional.

En la próxima práctica trataré de poner mayor atención a estos aspectos.

Apéndice E. Conceptualización de la categoría. Conocimientos presentes en el prácticum

Categoría	Definición	Componentes	Definición	Componentes
Conocimientos presentes en el prácticum	Se consideran como el saber proposicional de carácter teórico que corresponde a lo adquirido por medio del estudio dentro de la asignatura y lo que puede llamarse coloquialmente el saber del libro; por otro lado, está el saber en la acción, procedente de la práctica profesional y que es algo tácito, espontáneo y dinámico (Schön, 1998).	Conocimiento o teórico Conocimiento o práctico	Tipo de conocimientos que las alumnas construyen durante el prácticum; y que se relacionan con temáticas de la práctica docente. Se considera como el repertorio de las representaciones de experiencias que posee un profesional relacionadas con la práctica.	Planeación didáctica Interacción áulica Organización del trabajo en el aula Seguimiento y apoyo de las tareas desarrolladas en el prácticum. Práctica docente cotidiana Habilidades docente para el trabajo áulico

Apéndice F. Conceptualización de la categoría. Reflexión en y durante el prácticum

Categoría	Definición	Componente	Definición
Reflexión en y durante el practicum	Es el tipo de pensamientos, creencias y teorías producidas por el individuo sobre lo que hace según actúa. Se considera un proceso de reflexión en la acción o cómo una conversación reflexiva con una situación problemática propia de la práctica profesional. (Schön, 1983).	<p>Reflexión en situ</p> <p>Creencias del estudiante normalista</p> <p>Teorías implícitas en el desarrollo del prácticum</p>	<p>Implica las acciones de comprensión, reflexión e intervención en las prácticas pedagógicas. Implica considerar los contextos escolares en las dimensiones de espacio y tiempo como factores que intervienen en la definición de los modelos y estilos de docencia de los futuros profesionales de la educación.</p> <p>Se consideraron a las ideas, historias y representaciones mediante las cuales, las estudiantes construyeron y reconstruyeron los significados sobre la docencia en las jornadas reales de trabajo que se ubicaron en diversos sentidos y perspectivas según los escenarios.</p> <p>Consideradas como constelaciones complejas de conocimientos y creencias intuitivas, que se elaboran con fines pragmáticos de utilidad y tienen como fuente el almacenamiento teórico y la suma de experiencias personales dentro de determinados contextos culturales</p>

Apéndice G. Conceptualización de la categoría. La reflexión como continuum

Categoría	Definición	Componente	Definición
La reflexión como continuum	Implica la sistematización de la reflexión sobre la acción. Es el hecho de volver a pensar sobre los aprendizajes construidos en la acción, en este caso, el prácticum. (Schön, 1992)	<p>Sistematización de la reflexión.</p> <p>Aprendizajes durante el prácticum.</p> <p>Momentos para innovar en el prácticum.</p>	<p>Análisis que realiza el estudiante, a posteriori, sobre las características y procesos de su propia acción, en este caso, el prácticum.</p> <p>Se consideraron los convencionalismos, limitaciones, lenguajes, sistemas de valoración, repertorios de ejemplos, su conocimiento sistemáticos y sus patrones de conocimiento en la acción.</p> <p>Espacios para la reflexión y adecuación de contenidos, estrategias y metodologías en el desarrollo del prácticum</p>