



POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SEGE

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

**“EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA
FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. UN ACERCAMIENTO
DESDE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA BARROCA”**

TESIS

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

PRESENTA

HILDA ALICIA PUGA AGUILAR

DIRECTORA DE TESIS

DRA. ALMA MA. DEL AMPARO SALINAS QUINTANILLA

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

ENERO DE 2024

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

Estados que integran la Región:

Coahuila

Nuevo León

Tamaulipas

San Luis Potosí

Zacatecas



POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO DEL ESTADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

San Luis Potosí, S.L.P., 19 de enero del 2024.

MTRA.
HILDA ALICIA PUGA AGUILAR
PRESENTE. -

En mi calidad de Coordinadora Regional del programa de Doctorado Capítulo Noreste, de la Universidad Pedagógica Nacional, y después de haber sido analizado su **Trabajo de Tesis** titulado: **"Evaluación de prácticas profesionales en la formación inicial del profesorado. Un acercamiento desde la hermenéutica"**, 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 siete ejemplares y un CD requeridos como parte de su expediente institucional.

ATENTAMENTE



Vo. Bo.

DRA. YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS
Coordinadora Regional del Doctorado

SEGE
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

MTRO. PASTOR HERNANDEZ MADRIGAL
Director de la UPN, Unidad 241

"2024, Año del Bicentenario del Congreso Constituyente del Estado de San Luis Potosí"

Agradecimientos

A Dios que jamás me soltó de su mano y me ha bendecido tanto cada día de mi vida.

A mi madre e hijo quienes con su paciencia han sabido corresponder a cada esfuerzo, tiempo y dedicación para superarme y darles una mejor calidad de vida.

A mi familia, mi padre Guadalupe Puga (+) quien segura estoy se siente orgulloso de honrar su apellido y ponerlo en alto en la Escuela Normal, a mi hermano Juan Carlos (+) egresado de la Escuela Normal quien siempre me inspiro con su vocación y amor hacia sus alumnos. A mi hermana Doris quien me alentó a no perder la fe en Dios ni en mí, dándome palabras de aliento en los momentos más difíciles

Mi asesora de tesis Dra. Alma Ma. Del Amparo Salinas Quintanilla un ejemplo a seguir de quien admiro y he aprendido mucho, estoy infinitamente agradecida por todas sus enseñanzas que me brindó, sin ella nada de esto sería posible.

Mis compañeras de Doctorado Silvia, Sayra y Toñita quienes se volvieron más que eso, con las que compartí momentos increíbles y aprendí mucho de ellas.

A mis Directivos de la Escuela Normal quienes siempre me apoyaron, en todo momento que lo necesite

Finalmente, un agradecimiento profundo a mis exalumnas Liliana Estephany Villanueva López (+) Brenda Vanessa Zúñiga Reta, Anahí Moncerrat Delgado Sarreón, Miranda Dianey Cervantes Colchado (+) Diana Rubí Rodríguez Sánchez y a su asesora de grupo la Mtra. Laura Leal Pérez, quien me brindó en todo momento las facilidades con sus alumnas.

A todos, muchas gracias

Contenido

Agradecimientos.....	iv
Contenido.....	v
Indice de figuras y tablas.....	viii
Resumen.....	x
Introducción.....	1
La Hermenéutica, metodología para la comprensión del fenómeno de evaluación de prácticas profesionales	6
Conceptualización y naturaleza del proceso investigativo	6
Aproximación desde diversas posturas teóricas hermenéuticas.....	13
La Analogía, entre la univocidad y la equivocidad en el contexto mexicano.....	19
El paisaje de la evaluación de prácticas profesionales del profesorado en formación inicial	44
Acerca de la evaluación en la formación inicial del profesorado.....	44
Breve repaso a los aportes teóricos de la evaluación durante el trayecto de formación inicial del profesorado.....	56
Enfoque por competencias en la evaluación de las prácticas profesionales del profesorado en formación inicial.....	63

¿Cómo se evalúan las prácticas profesionales del profesorado en formación inicial?.....	72
La evaluación reflexiva en las prácticas profesionales del profesorado en formación inicial.....	76
Retos y desafíos en la evaluación de las prácticas profesionales del profesorado en formación inicial.....	93
Preconcepción del contexto teórico conceptual de prácticas profesionales	98
Conceptualización de prácticas profesionales en la formación inicial de profesores.....	98
Contextualización de las prácticas profesionales en la formación inicial del profesorado.....	103
Aproximación a la investigación de las prácticas profesionales en la formación inicial del profesorado.....	110
Hacia la reconfiguración del horizonte evaluativo de la práctica profesional en el contexto de formación inicial	119
El sentido atribuido a la práctica profesional del profesorado en formación inicial.....	119
Intencionalidades implícitas en la evaluación de las prácticas profesionales del profesorado en formación inicial.....	124

Entre lo posible y lo real, potencialidades en la evaluación de la práctica profesional del profesorado en formación inicial	136
Significado del yo puedo en la evaluación de la práctica profesional.....	136
Entre la potencia y no potencia en la evaluación de la práctica profesional	141
Conclusiones	148
Referencias	154
Apéndices	170
Apéndice A	
<i>Entrevista</i>	
Apéndice B	
<i>Relato</i>	

Índice de Figuras y Tablas

Figura 1

Corrientes filosóficas de la fenomenología

Figura 2

Corrientes filosóficas de la hermenéutica

Figura 3

Triple mimesis

Figura 4

*Malla curricular del plan de estudios 2018 Licenciatura en
Educación Primaria*

Figura 5

*Malla curricular del plan de estudios 2022, Licenciatura en
Educación Primaria*

Figura 6

*Estrategias para la evaluación del trayecto de práctica
profesional de la licenciatura en educación primaria, plan de
estudio 2018*

Índice de Tablas

Tabla 1

Niveles en la interpretación hermenéutica

Tabla 2

Niveles de reflexividad en la práctica docente

Resumen

La práctica profesional es considerada como un espacio que tiene el profesorado en formación inicial para poner en práctica todos los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos durante su formación profesional; sin embargo, evaluarla no ha sido una tarea fácil. En un acercamiento, los profesores en formación inicial identificaron inconsistencias a lo señalado en programas de estudio. Prevalece una evaluación alejada de un modelo humanístico en el que se priorice la reflexividad de la práctica misma a través del diálogo que se suscita en la interacción de la persona como ser social. Ante ello, se plantearon las siguientes interrogantes ¿cuáles son los significados que construye el profesorado en formación inicial durante la evaluación de las prácticas profesionales? ¿cuál es el sentido de las intencionalidades expresadas, mediante el lenguaje en los procesos de evaluación de las prácticas profesionales que realizan los profesores en formación inicial? ¿cómo se favorecen las potencialidades del profesorado en formación inicial en el proceso de evaluación de las prácticas profesionales? cuestionamientos que permitieron definir el propósito para interpretar y comprender el proceso de evaluación que el profesorado en formación inicial realiza de su propia práctica profesional en las escuelas de educación primaria. Se utilizó un diseño fenomenológico hermenéutico, a través de la triple mimesis, cuyos resultados permitieron que los participantes se reconocieran como personas de *carne y hueso*, protagonistas de sus haceres, insertos en contextos socioculturales altamente jerárquicos que poseen potencias; que en el caso de la evaluación de las prácticas profesionales requieren espacios de diálogos reflexivos y apoyo para llevarlas a la acción.

Introducción

Investigar la evaluación desde un enfoque fenomenológico hermenéutico representó una experiencia cuya explicación requiere de la interpretación para comprender el sentido y el significado que el profesorado en formación inicial otorga la evaluación de las prácticas profesionales. Tarea que exigió, en un primer momento un autoreconocimiento que permitiera reconocer el origen del problema. Por lo que, los primeros recuerdos que vienen a mi mente, como estudiante durante mi niñez, marcaron el rumbo en la problemática de esta investigación. Fue a partir de las primeras notas de calificaciones bajas, que recibí a los ocho años. Viene a mi mente una vez, que cursaba el tercer grado en la primaria, un maestro en la materia de español me calificó con un siete. En ese momento me pregunté «¿por qué el maestro es tan injusto?». Me había esforzado mucho por sacar una buena calificación. No lograba comprender las notas altas de mis compañeros. A decir verdad, el sentimiento fue de frustración ante tanta injusticia, pensaba «¿por qué mis compañeras sí podían obtener una buena nota y de mi parte no?». A partir de los sucesos fue que observé detalladamente los trabajos de mis compañeros, a veces me preguntaba de dónde les salía la inspiración para entregar sus tareas tan presentables y completas.

Cierta ocasión, cuando me encontraba sentada en el sillón de mi casa, me detuve a observar la mochila de mi hermana mayor y saqué algunos apuntes de sus cuadernos para ver las notas que el maestro le había puesto, me di cuenta de que sus notas eran excelentes. Ella representó una figura importante para mi formación, un ejemplo a seguir, me sentí, en esa ocasión, comprometida a mejorar mis notas, sabiendo que al igual que ella tendría excelentes notas.

Al término de mi adolescencia, una de las decisiones más difíciles de tomar en mi vida fue elegir una carrera profesional, mis padres me insistían mucho que entrara a la escuela

normal; pero, como no contaba con buen promedio, eso me desmotivaba y con el paso del tiempo sentí que los había defraudado. Razón que me llevó a elegir un trabajo y dejar de estudiar una profesión. Conforme pasaron los años, por cuestiones del destino y fallecimiento de mi padre entre a trabajar a la escuela normal, fue ahí que despertó mi interés el de retomar mis estudios de nivel superior y demostrarme a mí misma y a mis padres que sí era capaz de sacar buenas notas y de ser la mejor, lo cual fui demostrando. Cuando cursaba los semestres en la universidad fui observando que los profesores que impartían cátedra exigían criterios específicos y diferentes al momento de evaluar los trabajos; algunos de ellos, solo tomaban el criterio del examen en su totalidad, otros maestros asignaban, solo un porcentaje a las tareas, asistencia, examen. La reacción que me llevó a reflexionar dicha eventualidad, fueron las diferentes formas de evaluar que los docentes utilizaban, algunos solo se basaban en un solo criterio para evaluar o acreditar su asignatura; algunos otros, evaluaban el proceso del desarrollo de aprendizaje; pero, al final siempre cambiaba la nota convirtiéndose en subjetiva y no objetiva.

Una escena que me causó asombro, en los pasillos, fue cuando vi a unos compañeros suplicarle a una maestra para que les subiera un punto en su nota de evaluación. Me causó indignación, porque los estudiantes eran participativos en clase y sacaban buenas notas, comprendí que el maestro no evaluaba de forma objetiva y se dejaba llevar por la actitud y comportamiento de los jóvenes. Mi primer cuestionamiento fue —la evaluación no era del todo objetiva por parte del docente— hay que considerar que el profesor estaba dejando a un lado los criterios de evaluación que se consideran para emitir una nota aprobatoria. Por lo que, tal vez no eran los maestros, sino los estudiantes que no llegaban a un proceso reflexivo sobre sus notas y mucho menos los maestros lo propiciaban, eran pocos los que lo hacían. Finalmente comprendí la importancia de la evaluación vista como una oportunidad de mejora y no como un acto de determinar el valor de algo. Experiencias que sembraron la inquietud por profundizar

acerca del proceso de evaluación para lograr su comprensión. Dibujar los diversos y complejos horizontes de la evaluación de prácticas profesionales del profesorado en formación inicial.

El primer horizonte del apartado denominado *La Hermenéutica, Metodología para la Comprensión del Fenómeno de Evaluación de Prácticas Profesionales* aborda el camino de la naturaleza del proceso investigativo, el enfoque cualitativo que se trabajó bajo un diseño fenomenológico hermenéutico desde las diversas posturas teóricas cuyo propósito busco interpretar y comprender el proceso de evaluación que el profesorado en formación inicial realiza de su propia práctica profesional en las escuelas de educación primaria, así como el planteamiento de interrogantes que permitieron acercarse a la comprensión del fenómeno estudiado. Proceso de mediación que se trabajó mediante la triple mimesis propuesta por Paul Ricoeur, mediante el análisis de narrativas por medio de relatos contruidos por el profesorado en formación inicial que dieron cuenta de la dialéctica de la experiencia y el sentido de ésta, en el que se plasmaron diversas significaciones que fueron interpretadas por el lector, mediante el proceso de explicación e interpretación. Para culminar este apartado se hizo mención del contexto específico enmarcado en la formación inicial docente, en una escuela normal de Ciudad Victoria Tamaulipas y características de los sujetos. El siguiente horizonte denominado *El Paisaje de la Evaluación de Prácticas Profesionales del Profesorado en Formación Inicial* se adentra a un paisaje que represente la realidad del hecho estudiado de manera fidedigna a través del recorrido histórico desde las diversas posturas y modelos teóricos en la evaluación que la interpretan como un proceso que comprende diversos agentes y momentos, diagnóstica, permanente, formativa, para culminar con un modelo de evaluación actual de la nueva escuela mexicana, fue necesario consultar la normatividad alineada con los programas de estudios del nivel superior en la licenciatura en educación primaria para el fortalecimiento de la calidad y

excelencia educativa y responder a los requerimientos nacionales e internacionales, en este apartado se detallaron las causas y razones que llevaron a trabajar esta investigación para transformar la realidad estudiada, primero se profundizó en las subjetividades, del contexto e historia que conforman esa realidad, que condujeron al planteamiento del propósito e interrogantes permitiendo acercarse a la comprensión del fenómeno estudiado; al mismo tiempo, representaron retos y desafíos en el ejercicio de la evaluación reflexiva de prácticas profesionales. *Preconcepción del Contexto Teórico Conceptual de Prácticas Profesionales* es el horizonte que llevó indagar en un primer momento, lograr la comprensión del fenómeno estudiado la evaluación de prácticas profesionales del profesorado en formación inicial, además se profundizó en conceptos teóricos relacionados con la evaluación y las prácticas, el estado del arte, y la consulta de diversos estudios científicos para transitar a la contextualización del fenómeno estudiado; y con ello, llegar a la comprensión del mismo. El horizonte *Hacia la Reconfiguración del Horizonte Evaluativo de la Práctica Profesional en el Contexto de Formación Inicial* se aborda a la evaluación de las prácticas profesionales como una vivencia intencional que está conformada por la interpretación de las categorías de análisis denominadas horizontes, en la que se entremezclan caracteres subjetivos y aquellos construidos a través de la opinión y mediación entre el sujeto, el texto y el que interpreta. El horizonte, desde la perspectiva fenomenológica es considerado como una línea invisible y no rígida, acorde con el pensamiento del profesorado en formación inicial que da sentido a la acción realizada a través del sentido y significado de la acción. Y por último *Entre lo Posible y lo Real, Potencialidades en la Evaluación de la Práctica Profesional del Profesorado en Formación Inicial* permitió comprender a la evaluación de las prácticas profesionales, como un acto social, donde permitió al profesor en formación inicial ingresar a un mundo de potencias del poder hacer y, el no poder hacer. Construir significados desde la integralidad de aspectos cognitivos, sociales

y emocionales impresos en textos, permitieron al autor e intérprete migrar del yo puedo para transformar la acción y convertirla en espacios colaborativos en los que intervienen sujetos *de carne y hueso* que encarnan potencias. Para concluir en que la evaluación no debe ser considerada como ponderación o comprobación de los aprendizajes, sino como un medio para para reflexionar y comprender las potencialidades de las que somos capaz, para humanizar todo proceso que conlleva alcanzar un fin determinado.

La Hermenéutica, Metodología para la Comprensión de la Evaluación de Prácticas Profesionales

La investigación de las prácticas profesionales del profesorado en formación inicial requirió del acercamiento al fenómeno desde una mirada cualitativa para adentrarse, desde la fenomenología y la hermenéutica, en la naturaleza del mismo, los significados que construyen los sujetos y lograr su interpretación y comprensión. Adentrarse en el mundo subjetivo del profesorado en formación inicial para plasmar mediante textos, el sentido y significado de las prácticas profesionales que, posteriormente, fueron interpretadas y comprendidas desde la hermenéutica analógica barroca, a través del diálogo entre el autor y el intérprete.

Conceptualización y Naturaleza del Proceso Investigativo

Esta práctica investigativa se desarrolló bajo el enfoque de la investigación cualitativa con diseño fenomenológico hermenéutico, se buscó interpretar y comprender las contextualizaciones que configuran la realidad del fenómeno denominado evaluación de las prácticas profesionales del profesorado en formación inicial. Desde esta perspectiva, Mielles, Tonón y Alvarado (2012) consideraron que la investigación cualitativa

se deriva el surgimiento de diversos métodos y técnicas de investigación, que pretenden dar cuenta de asuntos tan complejos como los sentimientos, las emociones, las percepciones, la significación de las acciones humanas, entre otros, que requieren poner en juego el acervo teórico y la capacidad del investigador, pero también su creatividad, intuición, sentido ético y estético, para desarrollar procesos de investigación sistemáticos, rigurosos y documentados que cualifiquen las prácticas científicas, contribuyan a la comprensión de los hechos humanos e impulsen procesos de transformación y emancipación (p. 197).

Además, esta perspectiva metodológica permitió adentrarse en los significados subjetivos de experiencias vividas por los sujetos de la investigación. Dichas experiencias son variadas y guiaron al investigador a buscar la complejidad desde diversos puntos de vista, en lugar de reducir los significados en pocas categorías o ideas desde una postura unívoca.

En lo que se refiere al enfoque fenomenológico, según Husserl (2011) lo consideró como “una «ciencia de fenómenos puros» encaminada a formular claramente el problema del conocimiento y asegurar con rigor la posibilidad del mismo” (p.16); que, conlleva a interpretar y comprender la naturaleza de las cosas, la esencia, veracidad a través de los significados atribuidos a diversos fenómenos. Además, una de las tareas fundamentales de la fenomenología, consiste en superar y reemplazar el estrecho concepto empirista de experiencias por uno más amplio que conlleva la interpretación y comprensión.

cada momento es la diferencia entre el saber y la verdad y el movimiento en que esa diferencia se supera, la ciencia, por el contrario, no entraña esta diferencia y su superación, sino que -por cuanto el momento tiene la forma del concepto- conjuga en unidad inmediata la forma objetiva de la verdad y la del sí mismo que sabe (Hegel, 1985, pp. 471-472).

Es decir, la subjetividad, en tanto al concepto como momento, asume características de libertad y autonomía, pues se desprende de las sujeciones relativas a los objetos mismos; en tanto que el concepto, eleva el saber de sí y lo sabido a una identidad propia y absoluta. Asimismo, de acuerdo con lo expresado por Hegel (1985), la fenomenología se da “a través de este movimiento, los pensamientos puros devienen conceptos y sólo entonces son lo que son en verdad, automovimientos, círculos; son lo que su sustancia es, esencialidades espirituales” (p. 25); es decir, la experiencia es considerada como ente abstracto propio del ser sensible, que se

refiere a la inmediatez, a lo pensado, que requiere ser retomado para adquirir la naturaleza como tal.

En este sentido, Heidegger (como se citó en Soto & Vargas, 2017) expresó que el método fenomenológico puede dividirse en tres partes, destrucción, reducción y construcción. La primera, se refiere a la necesidad de hacer consientes los prejuicios y posturas frente al mundo. La segunda, señala al proceso de escucha del ente, una concreción particular del ser, con características determinadas, ante lo *no dicho*, tomando en cuenta que el ser utiliza los entes y su entorno con tal familiaridad; por lo que, en su relato solo es posible percibir la esencia, arrancando esta familiaridad y adentrándose en él; finalmente, la tercera parte denominada construcción fenomenológica, en ésta se espera lograr la comprensión del fenómeno dado. Cabe señalar que, de acuerdo con las autoras, esta acción no es un proceso inmediato y libre de supuestos, sino que se analiza y critica, a través de un proceso de preconcepción hermenéutica. Por consiguiente, el método fenomenológico, permite al investigador trabajar rigurosamente en la interpretación fiel y acabada de las vivencias obtenidas de la realidad, en este caso de la evaluación de las prácticas profesionales durante la formación inicial del profesorado.

Por otro lado, Gadamer (1998) señaló que la palabra fenomenología no significa únicamente la descripción de lo dado, sino que implica también “desvelar aquello que sirve para ocultar y que no tiene por qué consistir únicamente en falsas construcciones teóricas” (p.17) Es sin duda, hasta cierto punto el estado del arte fenomenológico de la descripción de la experiencia vivida. Expresiones que se rescataron de las vivencias de los sujetos de estudio, en este caso del profesorado en formación inicial.

PFI1: En mi caso yo soy foránea, al inicio de mi carrera si fue un poco pesada, en lo personal por el hecho de estar fuera de casa, tenía una noción muy diferente a lo que era la escuela normal y sus diversos métodos de trabajo. Siempre he sido una chica de

excelentes calificaciones porque toda la vida he crecido con la idea de que debo de tener siempre diez en todo. Y pues, cuando entré a la normal y recibí mi primer ocho, recuerdo que lloré y les comentaba a mis maestros que se me caía mucho el cabello por el estrés, pues yo no me acostumbraba a los nuevos métodos de trabajo de los maestros y se me hacían algo pesados; además, les platicaba a mis compañeros de salón que me sentía muy frustrada por cómo eran las clases ya que las sentía muy pesadas. Sin embargo, considero que todo esto es un proceso que se debe vivir para poder adaptarse a las nuevas formas y métodos de enseñanza de cada maestro.

En cuanto a lo mencionado con anterioridad, la profesora en formación inicial expresó su angustia y miedo al enfrentarse a los resultados obtenidos en la acción evaluadora, señaló que, siempre “he crecido con la idea de que debo de tener siempre diez en todo” (PFI2); por lo que, de acuerdo con el enfoque metodológico, esta aseveración permitió develar sentimientos, que aparentemente, permanecen ocultos; sin embargo, son parte importante en la vida del ser. Narrativas que permitieron adentrarse en el mundo subjetivo del otro para profundizar en el conocimiento del ser y con ello intentar interacciones que optimicen los procesos. Acercarse al mundo subjetivo de los sujetos permitió estructurar diversas configuraciones del contexto social, cultural e histórico en los que interactúa el autor con otros sujetos.

PFI2: Cuando eres foránea y estudias en otro lugar, siempre es muy difícil separarte de tu familia sobre todo cuando eres muy unida a ella, yo vivo con mi mamá y hermana, siempre hemos estado en las difíciles y en las peores, porque pues realmente yo no pudiese logrado haber estudiado en la normal si no fuera porque, mi mamá estuvo buscando trabajo en diferentes casas para apoyarnos, por lo que fue muy difícil para mí, ya que nunca había estado separada de ella. A veces quería dejarlo todo y regresarme con ella, pero me decía, si mi mamá está haciendo un esfuerzo, por qué, yo no, tenía que

culminar con mis estudios con esfuerzo también para no defraudar su confianza y así sacarla adelante. Y estoy muy agradecida con mis compañeras porque me acogieron como si fuera parte de su familia, sobre todo en esos momentos que sentía que ya no podía más, ellas me hicieron sentir que tenía otra familia.

El hecho de que la sujeto expresó que es foránea, influyó principalmente en el desprendimiento de las personas con las que tiene un lazo muy cercano de sangre, para poder ofrecer algo mejor a su familia. Aunque en esta nueva interacción existan enfrentamientos, especialmente con la subordinación representada por docentes y alumnos. Experiencias áulicas, necesariamente entrelazadas con la cultura y el poder, cuyos significados prevalecen en los estudiantes como formas de conocimiento escolar dominante en el que

El acto esencial del maestro era *explicar*, poner en evidencia los elementos simples de los conocimientos y hacer concordar su simplicidad de principio con la simplicidad de hecho que caracteriza a los espíritus jóvenes e ignorantes. Enseñar era, al mismo tiempo, transmitir conocimientos y formar los espíritus, conduciéndolos, según un orden progresivo, de lo más simple a lo más complejo (Rancière, 2002, p. 7).

Actos totalmente ajenos a las condiciones personales de cada sujeto, ante los que el docente formador se mantiene distante; pero, son las compañeras del grupo en las que encuentra el apoyo y la fortaleza para continuar en un proceso de formación inicial descontextualizado, ajeno a las condiciones socioculturales y afectivas de los participantes, los profesores en formación inicial. Sin considerar que la cultura constituye una realización diversa que ofrece la naturaleza humana, donde la única forma de alcanzar su naturaleza es atender la diversidad de sus expresiones, permitir la participación de sujetos conformados en contextos diversos.

PFI3: Yo siempre de niña quería entrar a la normal, cuando pasaba por la escuela normal, siempre me decía, yo voy a estar ahí; pero, en aquel tiempo todos decían que era muy

difícil entrar ahí, que solo los hijos de los maestros eran los que quedaban. Yo me decía, aunque mis papás no sean maestros yo voy a estudiar ahí, aunque todo mundo me decía que porque no estudiaba mejor en una universidad otra carrera, siento que lo mío era enseñar a los demás sobre todo a los niños. Estuve casi un año y medio, ya para salir del CBTis, en una escuela primaria, de ahí comprendí que era lo mío. Y me puse de meta si no paso el examen en la normal, intentare el otro año; y así, sucesivamente, insistir e insistir hasta que quede.

Expresiones que denotan la idea de pertenecer a una escuela formadora de docentes, institución de mucho reconocimiento y valor para ella, sin ni siquiera conocerla, percepciones en las que influyen el ámbito sociocultural en el que interacciona el sujeto y que son determinantes al seleccionar una carrera profesional. En este sentido, Nava Avilés (2003) señaló que la cultura es importante no sólo como fuente generadora que da vida, sino también porque es ella la que define el contexto en el cual se formará el sujeto, que sin duda alguna exige cada vez la sociedad. Es decir, las ganas de formar parte de una institución formadora de docentes, con una cultura escolar prestigiosa, representa en ella la oportunidad de adquirir mejor formación profesional para cumplir con la meta deseada, el ser profesora de una escuela primaria. En este contexto, existen características culturales e históricas propias del desarrollo e interacción de los profesores, que definen los procesos formativos subyacentes a la tarea de enseñar.

De acuerdo con Nussbaum (2001) desde una postura multicultural, la formación inicial de los profesores deberá hacer

énfasis en la diversidad en los currículos es, sobre todo, un modo de hacerse cargo de los nuevos requisitos de la condición de ciudadano, de los deberes, derechos y privilegios que le son propios; un intento de producir adultos que puedan funcionar

como ciudadanos no sólo de algunas regiones o grupos locales, sino también; y más importante, como ciudadanos de un mundo complejo e interconectado (p. 25).

Por consiguiente, no es únicamente la palabra que se manifiesta en el pensamiento de lo que trae consigo un significado, sino el actuar en la vida, que se manifiesta en la relación entre concepto y palabra que lo designa y con ello, la relación entre pensamiento y lenguaje. Situación que permite el vínculo entre lo hermenéutico y lo fenomenológico, en el que se presentan; en primer lugar, los pensamientos que se transmiten a través del lenguaje, para poner en un primer plano su carácter conversacional. Supuestos que están presentes en los diversos enfoques filosóficos metodológicos que sustentan estos enfoques teóricos (Ver Figura 1).

Figura 1

Corrientes filosóficas de la fenomenología



Nota: La fenomenología ha sido el motor de importantes líneas del pensamiento filosófico; que en, coadyuvancia con la hermenéutica permitió la interpretación y comprensión del fenómeno de estudio.

Constructos que permitieron la comprensión del fenómeno relacionado con la evaluación de prácticas profesionales del profesorado en formación inicial desde esta filosofía ligada a la naturaleza del ser. Desde donde la conciencia aflora a través de la experiencia y ésta se manifiesta mediante símbolos como, el lenguaje “La experiencia no sólo conduce al saber en el sentido restringido del término, sino a la concepción de la existencia” (Hyppolite, 1946/1974, p.15). Evidencias en las que el profesorado en formación inicial expresó a través de los relatos las experiencias vividas durante su trayecto de formación inicial.

Aproximación desde Diversas Posturas Teóricas Hermenéuticas

Para lograr la comprensión de los relatos elaborados por los profesores en formación inicial se hizo necesario recurrir a la hermenéutica; considerarla como algo más que un método al utilizarla en la reflexión y el análisis de los textos. Para ello, se revisaron detalladamente diferentes posturas que permitieron profundizar en el significado e intencionalidades de lo expresado en los relatos.

Gadamer (1993) a finales del siglo XVIII y principios del XIX señaló que, la presencia de la palabra «hermenéutica» en algunos escritores muestra que la expresión procedente al parecer de la teología era de uso corriente y designaba tan sólo la facultad práctica de comprender, es decir, una perspicacia sutil e intuitiva para conocer a los demás. Algo que se elogiaba mucho en el director espiritual, por ejemplo. Yo he encontrado la palabra en el escritor alemán Heinrich Seume (que había estudiado, por cierto, con Moros en Leipzig) y en Johann Peter Hebel. Pero también Schleiermacher, el promotor de la nueva orientación de la hermenéutica hacia la metodología general de las ciencias del espíritu, señala expresamente que el arte de la comprensión no se requiere sólo en el tratamiento de los textos, sino igualmente en el trato con las personas (p. 293).

Esta corriente teórica adquirió importancia a principios del siglo XIX; anteriormente, solo se utilizaba en el ámbito teológico como una forma de comprender y conocer a los demás, incluso fuente de inspiración para verificabilidad metodológica de la comprensión de la sagrada escritura.

un ser que se comprende es lenguaje» debe leerse en este sentido. No hace referencia al dominio absoluto de la comprensión sobre el ser, sino que por el contrario indica que no se experimenta el ser allí donde algo puede ser producido y por lo tanto concebido por nosotros, sino sólo allí donde meramente puede comprenderse lo que ocurre (Gadamer, 1993, pp. 17-18).

En tal sentido, la naturaleza de la hermenéutica radica en lo que el intérprete intenta interpretar y comprender, no solo a través de una relación de sujeto a objeto, sino como intercambio subjetivo que, hace complejo el establecimiento de la verdad interpretativa. Tiene su relevancia en la incorporación de la autorreflexión, es decir, una acción de construcción de lo humano, donde el texto puede tomarse como fuente de conocimiento, concebida ésta como la configuración de la experiencia del mundo de la vida.

Ricoeur (2002) señaló que una de las tareas fundamental de la hermenéutica consiste en “hacer distinción entre distinguir claramente la cosa del texto y no la psicología del autor” (p. 51). Es decir, la cosa del texto se refiere a la estructura general de lo que conforma el texto, incluida la proposición, el sentido, significado. De manera que, en la proposición, en ocasiones, no se simpatiza con el sentido, que es su objeto ideal para la comprensión e interpretación, sino que, se cuestiona por su referencia, su valor ideal de la verdad en el texto. Mientras la fenomenología alude a lo esencial que se mantiene a través de las interpretaciones; es decir, todo aquello que es esencial de un fenómeno; desde una postura hermenéutica se enfatiza que el sistema neuronal interno que construimos y se realiza en el momento de entrecruzamiento de

códigos que se identifican en un texto, se hace explícito el mundo; es decir, el texto proyecta una realidad cotidiana, tanto del que construye el texto como el que lo interpreta. Para Beuchot (2015) la hermenéutica es la forma de interpretar los textos; y afirmó que, aunque puede haber varias interpretaciones válidas de ellos, no todas lo son por igual; unas lo son más que otras, por lo que

los textos pueden ser escritos, hablados y actuados. El texto supone un autor, que es quien lo ha producido, y un receptor o intérprete, que no siempre es el destinatario que el autor tenía en mente. Así, en el texto confluyen dos intencionalidades, a veces opuestas: la del autor y la del lector. La intencionalidad del autor es aquello que éste quiso expresar en su texto, y la del lector es lo que él interpreta en el texto. Como se ve, las dos intencionalidades no siempre coinciden; el lector en ocasiones no interpreta en el texto lo que el autor quiso que se interpretara (p. 8).

Esto es sin duda alguna, una forma de interpretar y comprender los textos en un sentido más dinámico, en el cual se va profundizando cada vez más en el significado que le dé tanto el autor como el lector. En ese sentido, el autor mencionó que en ocasiones el lector no interpreta el texto lo que el autor quiso que se interpretara y es, en ese punto intermedio donde entra la analogía, entendida esta como “un modo de significación intermedio entre el unívoco y el equívoco” (Beuchot, 2015. p. 9). Es decir, el significado unívoco hace referencia al ser idéntico, claro y distinto; el equívoco es lo contrario, lo diferente. En cambio, el significado analógico es en parte idéntico y en parte diferente, predominando la diferencia, porque la similitud misma así se muestra en la experiencia humana. Por lo que, la hermenéutica analógica “permite la interpretación con cierto grado de diversidad, tratando de comprender y explicar con las propias palabras del intérprete lo que quiso decir el autor. Sujetándose, además, al contexto del texto,

evita la multiplicación infinita de interpretaciones” (Beuchot como se citó en Saavedra Ramírez, 2000, p. 40).

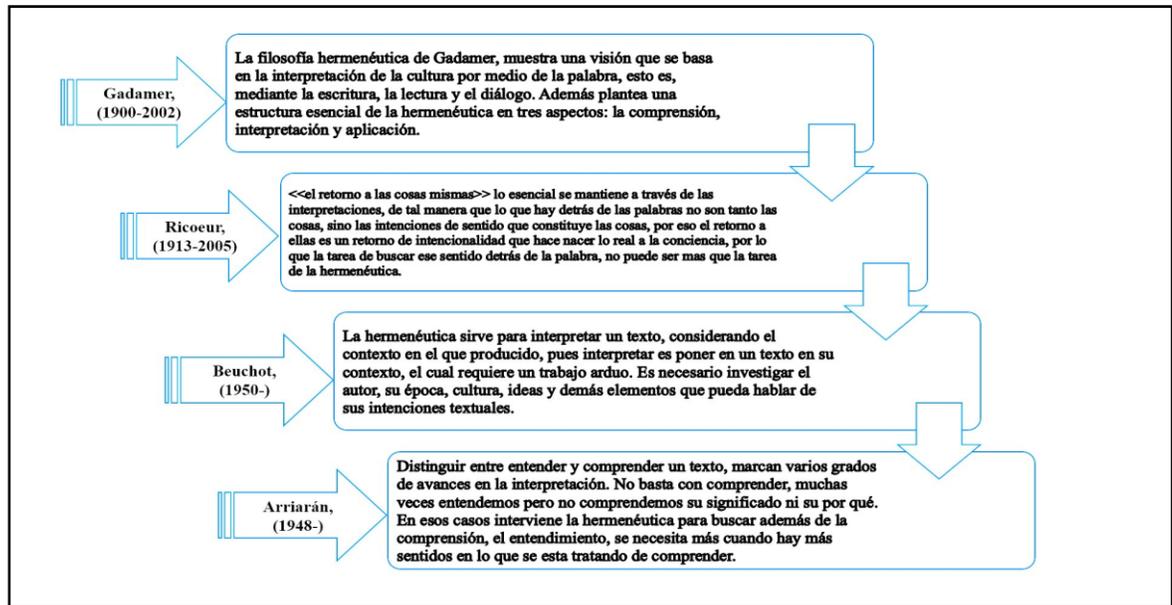
Por su parte, Arriarán (2000) definió a la hermenéutica como una disciplina de la interpretación, que lleva a la comprensión de textos, su intención es reducir ambigüedades “no basta con comprender, muchas veces entendemos algo y no comprendemos su cabal significado ni su por qué. En esos casos interviene la hermenéutica para buscar la comprensión, además del entendimiento” (p.10) se necesita de la subjetividad propia del bagaje histórico y contextual para llegar a la comprensión.

lo que el intérprete intenta comprender no puede darse, como en la ciencia, a través de una relación de sujeto a objeto, sino como intercambio subjetivo que, si bien hace complejo el establecimiento de la verdad interpretativa, tiene su relevancia en la incorporación de la autorreflexión, es decir, una acción de construcción de lo humano, donde el texto puede tomarse como fuente de conocimiento, ya que se concibe como la configuración de la experiencia del mundo de la vida (Hernández Álvarez, 2020, p. 6).

De manera que, la hermenéutica no es lo que el intérprete intenta comprender a través de una relación de sujeto a objeto, sino un intercambio subjetivo que tiene una filosofía idónea que va a permitir ese tipo de análisis y comprensión del fenómeno estudiado, la evaluación de las prácticas profesionales del profesorado en formación inicial. Posturas teórico metodológicas que permitieron la mediación entre el autor del texto y la tarea del intérprete (Ver figura 2).

Figura 2

Corrientes filosóficas de la hermenéutica



Nota. La hermenéutica, además de corriente filosófica implica una metodología que permite la interpretación y comprensión de textos en los que el sujeto expresa sus vivencias. Mediante éstos se establece un diálogo entre el autor y el intérprete.

Las anteriores posturas hermenéuticas pertenecientes a diversas corrientes filosóficas permitieron analizar e interpretar mejor el fenómeno estudiado de la evaluación de las prácticas profesionales del profesorado en formación inicial. En un primer momento, desde la postura gadameriana se pretendió interpretar los textos de los autores, a partir de la identificación de rasgos culturales expresados por medio del lenguaje escrito; además, se recuperaron los aportes de Ricoeur (2006) quien consideró a la hermenéutica como la esencia que se da a partir de la lectura de un texto, para identificar e interpretar; es decir, hacer visible una realidad vivida por determinados sujetos, ante la que el lector tiene un acercamiento. Aspectos coincidentes con la postura de Beuchot (2007) quien concibió a la hermenéutica como la interpretación de un texto a partir del contexto para conocer datos del autor, cultura e historia, elementos que puedan ofrecer indicios de las intenciones plasmadas en el texto. Finalmente, se recuperaron las ideas expresadas por Arriarán (2001) respecto a la comprensión del texto mediante la identificación

del significado y sentido del lenguaje utilizado en una situación concreta vivida por el autor, en la que se mezclan elementos subjetivos con la experiencia inserta en un contexto. Por lo tanto, al realizar el análisis hermenéutico, el intérprete intentó lograr su comprensión apegada a una realidad que permitió el flujo de ideas desde la plurivocidad.

Actualmente, el uso de la hermenéutica en educación adquiere relevancia; primero, porque para poder interpretar la realidad hay que comprenderla y la única forma que lograrlo es a través de su propia historia. Historia que se encuentra inserta en una realidad muy compleja; específicamente, en el campo educativo donde confluyen diversas áreas del conocimiento, como la pedagogía, la historia, la filosofía, antropología, política, ética, entre otras; y que están imbricadas en la formación docente; por lo tanto, la hermenéutica se convierte en una herramienta metodológica y filosófica adecuada para realizar estudios que permitan la interpretación y comprensión de problemáticas específicas de esta área del conocimiento.

Acorde con lo señalado por Beuchot (2007), desde una perspectiva hermenéutica analógica, en educación existen tareas pendientes “la mayoría de ellas de resolución de problemas teóricos al paso de la experiencia y la praxis, pues es donde los puntos teóricos adquieren claridad y coherencia” (p. 24) como el caso de la evaluación de las prácticas profesionales por los profesores en formación inicial. Fenómeno que exige de la comprensión desde el contexto en el que se realiza esta acción mediada por saberes que el profesor en formación inicial construye desde diversos espacios, aula, familia, sociedad, que de manera conjunta la definen como un ritual en el que se siguen ciertos pasos, que en la mayoría de las ocasiones son dictados desde la autoridad que ejerce el docente formador, ajenos a un ejercicio mediador que permita la reflexión y comprensión del fenómeno de la evaluación de prácticas profesionales.

Con la inserción del contexto, como elemento clave en la comprensión del fenómeno estudiado, Nava Avilés (2003) acorde con lo expuesto por Arriarán (1999) recuperó el término barroco como el apropiado para detallar y describir la naturaleza cultural del profesorado en formación inicial, propia de la cultura latinoamericana, del proceso donde se mezclan los estilos, para dar lugar a una interpretación que es otro estilo, u otra cultura. El barroco se constituye para plantear un análogo en la evaluación de las prácticas, cuyo resultado sea la integración de una nueva forma de actuar que responda con mayor rigor a la formación profesional del profesorado.

De manera que, la hermenéutica barroca constituye un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos — a través de— un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan sus conocimientos y sus actitudes...”; en la que están presentes toda una serie de emociones, sentimientos, el cuerpo, la razón, los deseos, frustraciones, malestares, alegrías, verdades, incertidumbres, búsquedas, placeres, encuentros y desencuentros con uno mismo y con el Otro (Nava Avilés, 2003, pp.181-182).

Aspectos que estuvieron presentes en los retos de los profesores en formación inicial, e interpretados desde la plurivocidad por el docente investigador ante las particularidades del fenómeno estudiado, la evaluación de las prácticas profesionales del profesorado en formación inicial en una *escuela normal* en el contexto mexicano.

La Analogía, entre la Univocidad y la Equivocidad en la Evaluación de las Prácticas Profesionales en el Contexto Mexicano de una Escuela Normal

Ante el ejercicio de evaluaciones de la práctica profesional carentes de procesos reflexivos, en los que predominan criterios tradicionalistas emanados de modelos teóricos conductuales, en los que se conjugan elementos desde la experiencia, carentes de fundamentación teórica que conllevan a prácticas de evaluación carentes de significado y ajenas a los postulados de planes y programas de estudio.

PFI4: Considero que obtuve un gran desempeño en la práctica, basándome principalmente en los comentarios de la maestra titular y supervisora; así como, del director, pero también en el aprendizaje que los alumnos demuestran, además de que su reacción al despedirme de ellos lo dice todo, habla del bueno trabajo que se estuvo realizando y me siento completamente satisfecho, pero más que nada orgulloso.

Expresiones que visibilizan el carácter empírico de la evaluación, basado en subjetividades que le restan objetividad y alejado de explicaciones teóricas. Ante esta realidad, surge la necesidad de buscar alternativas para el ejercicio de prácticas de evaluación plurales y participativas en las que el profesorado utilice un abanico de posibilidades de interpretación del fenómeno estudiado, sin caer en la univocidad, desde una mirada racionalista; ni en la equivocidad cargada de subjetivismos. Para ello, se visibilizó a la hermenéutica analógica como el dispositivo que permitió una mejor interpretación de los relatos expuestos por el profesorado en formación inicial, insertos en contextos diversos y multiculturales; por lo que,

es muy conveniente tener un modelo de hermenéutica analógica, para evitar el escollo de la univocidad, ciertamente ideal, pero inalcanzable; y el de la equivocidad, que amenaza con hundirnos en el caos. Solo así se podrá avanzar con cierta seguridad en este campo tan difícil y a veces movedizo, siempre amenazado por la ambigüedad, y

siempre pidiendo ser rescatado y hasta arrebatado de la misma. Este modelo interpretativo, además, es analógico, porque tiende a un pluralismo, no a un relativismo extremo sino a un relativista con límites (Beuchot, 2007, p.12).

En este caso la hermenéutica analógica permitió orientar al intérprete, profesor investigador (PI) al momento de realizar su tarea, para no caer en la equivocidad; sino, de tratar de alcanzar el pluralismo y con ello, lograr una mejor comprensión del fenómeno estudiado en el contexto mexicano en el que se inserta la evaluación de las prácticas profesionales del profesorado en formación inicial. Desde esta postura teórico metodológica no se debe considerar un solo significado de la interpretación del texto, o una interpretación errónea. No se debe caer en una práctica univocista, que restrinja las posibilidades de la interpretación hasta el punto de no poder discernirse entre una buena interpretación y otra que no lo es.

La hermenéutica analógica tiene características mediadoras entre una hermenéutica unívoca; y otra equívoca. Ricoeur (2003) señaló que la forma analógica, que ofrece la hermenéutica, consiste en

valorar el discurso en la comprensión y modificación en la interpretación del mundo, pero está sujeta a un control metodológico tomando en cuenta las características del lector con relación a la obra narrativa. Entender un texto es seguir sus movimientos desde el significado a la referencia: de lo que dice a aquello de lo que habla. En este proceso el papel mediador que desempeña el análisis estructural constituye tanto la justificación de la aproximación objetiva como la rectificación de la aproximación subjetiva en el texto en el texto (p.100).

El significado del texto está definitivamente obligado a identificar la comprensión de éste, desde una captación intuitiva de la intencionalidad que le subyace. En este sentido, Arriarán (1999), desde la hermenéutica analógica barroca, señaló que

La hermenéutica educativa (como cualquier otro paradigma de investigación cualitativa tiene su propio enfoque teórico metodológico) también es investigación aplicada y aquí empieza por la observación de problemas de la educación en México. Pero no se queda en la descripción o simple delimitación y descripción con metodologías positivistas (tal como procedería la investigación cuantitativa) sino más bien de analizar el problema social compleja que necesita ser transformada (sobre todo las cuestiones de gestión y administración escolar, problemas de aprendizaje, la necesidad de mejorar los criterios de evaluación, etc.). Más que hacer listas de datos o descripciones positivistas, se trata de comprender, es decir ir más allá de las relaciones de causalidad y efecto. Comprender significa interpretar y tomar múltiples causas e incluso admitir el carácter contradictorio de muchas prácticas sociales y culturales (pp.17-18).

De acuerdo con lo anterior, el sistema de interpretación aplicado en la evaluación de la práctica profesional del profesorado en formación inicial, permitió el ejercicio de una dialéctica que, en un primer momento, buscó la proporción de lo que sería una evaluación entre la que designó el profesorado en formación inicial y la profesora investigadora; por ello, lo que se buscó no es el justo medio entre ellos, sino el predominio de la diferencia de uno de los polos, que en este caso es el profesorado en formación. Sujetos, que presentan diferencias culturales que han de tomarse en cuenta, por el intérprete, para comprender su actuar en el proceso evaluativo de las prácticas profesionales; es decir, comprender al otro para comprenderse a sí mismo.

Por lo que, la utilización de la hermenéutica analógica barroca como una alternativa metodológica permitió la interpretación dialéctica entre el que considera que tiene la verdad absoluta y el extremo opuesto de quien interpreta el sentido de lo que observa, dice o muestra. Con ello, se introdujo en un proceso interpretativo entre el univocismo el equivocismo; es decir,

por una parte, los significados construidos por el profesorado en formación inicial, durante el proceso de evaluación de las prácticas profesionales, la construcción simbólica que desarrollan a partir de lo que se interpreta mediante procesos cognitivos, que van más allá de lo subjetivo y sólo se encuentran en posibilidad de manifestación a través del lenguaje. Caracterizado éste por considerarse como una transmisión simbólica que implica un diálogo intersubjetivo. Díaz Montiel (2007) al referirse al diálogo, señaló que “a través de éstos que el lenguaje alcanza su sentido, la condición pragmática que lo orienta hacia un entendimiento que debe ser discutido, reflexionado y consensuado” (p. 48); es decir, del lado del que interpreta y da sentido a las intencionalidades expresadas por los profesores en formación inicial. Actos que son expresados mediante el lenguaje, a partir de la construcción de relatos de experiencias vividas, sus historias personales, componentes culturales. Historias que retratan la realidad que viven estos sujetos en el contexto de la formación inicial; y que, su estudio requiere de perspectivas metodológicas que coadyuven en la interpretación, apegada a la realidad donde se originó el fenómeno de la evaluación de las prácticas profesionales del profesorado en formación inicial.

Para el logro de esta tarea, la hermenéutica analógica barroca permitió replantear la experiencia vivida a través de analogías con la finalidad de lograr la comprensión del fenómeno de la evaluación de las prácticas profesionales del profesorado en formación inicial. Desde esta perspectiva metodológica se percibió al fenómeno estudiado como un acto intercultural en el que se visibilizó como una acción intercultural, tal como lo señala Beuchot (2010) “como unión de culturas que interactúan entre sí, pues ya no es posible aislarlas o separarlas, como si se colocaran en reservaciones incomunicadas” (p. 81). Acto dialogante en el que participaron sujetos, profesores formadores y profesores en formación, en un contexto específico enmarcado en la formación inicial docente, la escuela normal. Espacio geográfico en el que se desarrolló la tarea investigativa.

Contexto en el que cobra vida la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas, fue fundada por el Ing. Luis Puebla y Cuadra el 1° de septiembre como un Instituto Científico y Literario de carácter particular en el año de 1934. Como parte de su cultura, cuenta con un himno escolar denominado marcha normalista compuesta por el profesor Rafael Balandrano, que ha sido identificado y representado por años por sus estudiantes. De igual manera en el año 2014, dentro del marco conmemorativo de los 125 años de la fundación de la institución, se compone el himno al Ing. Luis Puebla y Cuadra escrito por la alumna Lucero Abigail Heredia Guerrero. La institución actualmente ha sido dirigida hasta el día de hoy por 52 directores. Es la primera escuela normal certificada en el Estado por los comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior (CIEES) obteniendo el nivel máximo de acreditación. Actualmente es una institución pública que ofrece licenciaturas en educación primaria; y en inclusión educativa con el lema de labor *omnia vincit*, el trabajo todo lo vence, Virgilio (2004) lema que por años ha sido representado por el esfuerzo, dedicación y desempeño. Además, posee la denominación de institución benemérita, que de acuerdo con la Real Academia Española (RAE) se definió como digna de galardón o reconocimiento por los méritos obtenidos en los servicios prestados, que reconfigura a la institución educativa como un elemento central en la formación del profesorado.

Institución formadora del profesorado, inserta en un modelo sistémico regulado a nivel central por el organismo denominado Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), quien, a su vez, pertenece al macrosistema de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Estructura en la que el estado mexicano aparece como organismo regulador en la tarea de formación docente desde políticas públicas de equidad y excelencia; lo que obliga al organismo estatal a ofertar procesos formativos, apegados a la norma institucional, en instalaciones adecuadas, con recursos materiales necesarios que

permitan el cumplimiento de una educación equitativa y de excelencia. Esta institución se ubica en la capital del Estado de Tamaulipas, lugar en el que se asientan los poderes del mismo; situación que le otorga a la institución escolar un foco de atención de los diversos niveles gubernamentales; lo que compromete a estudiantes, profesores y directivos en la observancia de modelos educativos con pertinencia en las tareas desarrolladas en la comunidad. Elementos identitarios del centro educativo, que coadyuvaron en la comprensión del contexto sociocultural en el que interactuaron los sujetos, profesores en formación inicial y profesor investigador.

Según Ricoeur (1985/2004), desde una postura hermenéutica, la institución educativa parte de las características reales de la identidad de la propia historia de los fenómenos colectivos, de los individuos que actúan en común acuerdo, solos o en grupos que los representan; por ello, es necesario comprender dichas acciones; sobre todo, profundizar en la vida de los individuos que las conforman. Situación, que implicó abordar el contexto escolar desde la identidad institucional en la que están inmersos los sujetos de estudio, los profesores en formación inicial, como elemento importante en el proceso de interpretación de la realidad vivida.

Los sujetos participantes en esta investigación fueron seleccionados por convocatoria; por lo que, su participación fue de manera voluntaria. En un primer momento, en la etapa de prefigurativa, se realizó acercamiento mediante un formulario diseñado en Google Drive, el cual se compartió con los profesores en formación inicial del octavo semestre, grupo B, compuesto por 12 sujetos, (PFI1, PFI2, PFI3.....PFI12, F”), (Ver Apéndice A) y la docente formadora del trayecto de prácticas profesionales (DF), tarea mediadora que permitió identificar problemáticas relacionadas con la evaluación de éstas.

En el caso del trayecto de prácticas profesionales, específicamente en el sexto semestre, trabajo docente y proyectos de mejora escolar, una de las evidencias de aprendizaje sugeridas en los planes de estudio, son las lecciones aprendidas. Dispositivo que permite la sistematización, análisis y reflexión de este trayecto. Por lo que, en un acercamiento, desde datos empíricos, se pudo identificar que docentes y estudiantes relacionan a la práctica profesional como el acercamiento al contexto de una escuela primaria, durante un período específico, en la que tienen oportunidad de poner en práctica los saberes adquiridos durante su formación, al mismo tiempo que adquieren habilidades específicas de la tarea docente.

La práctica en la escuela primaria, la cual es de una semana a dos, dependiendo del semestre, donde tenemos que planear las asignaturas que se nos otorgan (PFI1-F).

Es el proceso mediante el cual los futuros docentes ponemos en práctica nuestras habilidades y conocimientos adquiridos del quehacer docente, en escenarios reales, que nos permiten seguir aprendiendo y apropiándonos, ganando experiencia en el oficio docente (PFI4-F).

Es el proceso que se realiza de manera formal en donde se pone en juego las habilidades, destrezas, capacidades, actitudes y conocimientos de lo aprendido durante el transcurso de la carrera, además de que se adquiere experiencia y permite contrastar entre lo aprendido y la realidad del contexto laboral (PFI9-F).

Por su parte, la docente formadora señaló que,

Entre las diversas funciones que llevó a cabo como docente, una de ellas, es la de revisar y guiar el proceso del diseño y aplicación de la planeación didáctica que realiza el profesorado en formación durante sus prácticas profesionales. Cuando los estudiantes regresan a las aulas una vez culminado el periodo de su práctica profesional, realizan un informe de su práctica escolar, donde analizaban sus las fortalezas y debilidades del

diseño y aplicación de estrategias didácticas aplicadas para el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, además realizan un documento escrito con argumentos de su práctica para exponerlos en un foro de discusión, mediante el cual me pude percatar que la mayoría de los profesores en formación no llegan al análisis reflexivo de su propia práctica profesional, ya que carecen de una adecuada evaluación de su práctica (DF).

Estas expresiones muestran claramente la interpretación que hacen de la tarea ejercida durante el trayecto denominado práctica profesional, la relación existente entre la formación áulica y la vinculación con el campo laboral, la escuela primaria. Sin embargo, al cuestionarse sobre cuáles son los significados que construye el profesorado en formación inicial durante la evaluación de las prácticas profesionales, se pudieron identificar ciertas inconsistencias que enfrentan lo señalado en planes de estudio, como la conceptualización de evaluación como producto, en la que se consideran criterios normativos; y algunos estudiantes enfatizaron en la utilización de procesos analíticos y reflexivos, que

Mediante los resultados obtenidos por los alumnos, que temas les resulta de mayor interés y qué estrategia de enseñanza-aprendizaje puedo aplicar para obtener mejores resultados (PFI10-F).

Reviso cumplir con todos los requisitos establecidos por los planes y programas. También evalúo mi trabajo mediante los aprendizajes que los niños demuestran obtener por medio de actividades (PFI11-F).

Semanalmente se reflexiona junto con los alumnos, el modo de trabajo y los problemas u obstáculos que han presentado. De este modo, de forma colaborativa se plantea una solución y una nueva o mejorada forma de trabajar. Todo esto, considerando que los alumnos logren trabajar a distancia y adquirir un aprendizaje significativo (PFI12-F).

Expresiones que denotan un ejercicio de evaluación compleja, alejada totalmente de un modelo humanístico de la formación del profesorado, en el que se priorice la reflexividad de la práctica misma a través del diálogo que se suscita en la interacción de la persona como ser social.

En la etapa de configuración, considerando el carácter voluntario para participar en la investigación, el grupo se conformó, solamente, por cuatro profesoras en formación inicial pertenecientes al sexto semestre de la licenciatura en educación primaria, que oscilan de entre 21 y 22 años; una docente formadora encargada de planificar, coordinar y dar seguimiento a las prácticas profesionales. (PFI1, PFI2, PFI3 y PFI4); una docente investigadora (DI). Protagonistas de la investigación, quienes desde una perspectiva hermenéutica compartieron experiencias e historias de vida, en forma de relato, (Apéndice B) para identificar sus formas de expresión, sentimientos y pensamientos. Experiencias vividas que permitieron la interpretación y comprensión del fenómeno estudiado, la evaluación de las prácticas profesionales en el contexto de formación inicial del profesorado en una escuela normal.

DI: Las primeras notas de calificaciones que recibí a los ocho años de mi niñez fueron bajas. Viene a mi mente una vez, que, cursaba el tercer grado en la primaria, un maestro en la materia de español me calificó con un siete. En ese momento me pregunté ¿por qué el maestro es tan injusto? Me había esforzado mucho por sacar una buena calificación.

Expresiones que describen el sentimiento vivido ante lo que se percibe como una injusticia; mismo que se ocasiona a partir del prejuicio que conduce a un oyente a otorgar un nivel injusto de credibilidad al conocimiento de un hablante. De acuerdo con Ricoeur, (2009) señaló que “la simple justicia, sin la `fuerza del juicio´, ha infligido a los hombres los más terribles sufrimientos. Solo la fuerza superior posee el derecho de juzgar, la debilidad solo puede

aguantar” (p. 986). Por lo que, el sentimiento de injusticia está presente en la vida del ser como experiencia relacionada con las prácticas de evaluación; así como la decepción ante el ejercicio de esta tarea.

DI: Al término de mi adolescencia, una de las decisiones más difíciles de tomar en mi vida fue elegir una carrera profesional, mis padres me insistían mucho que entrara a la escuela normal pero como no contaba con buen promedio, eso me desmotivaba y con el paso del tiempo sentía que había decepcionado a mis padres. Razón que me llevó a elegir un trabajo y dejar de estudiar una profesión.

Sentimientos que favorecen en el sujeto la desmotivación hacia la forma de enfrentar la realidad; pero, sobre todo en la práctica de la evaluación, que aunados a otros aspectos experienciales favorecen inseguridades y confusiones que cobran vigencia ante experiencias que guardan similitud con el acto vivido.

DI: Cuando me encontraba cursando el quinto semestre observé que los profesores, que impartían cátedra, al llegar el periodo de evaluación exigían diversos criterios en la entrega de trabajos, algunos de ellos solo consideraban el valor del examen en su totalidad, otros maestros evaluaban por medio de porcentaje a las tareas, asistencia, examen, etc. La reacción que me llevo a reflexionar dicha eventualidad, además de las diversas formas de evaluar que los docentes utilizaban, fue que algunos de ellos solo se basaban en criterio para acreditar su asignatura, pero al final cambiaba la nota a lo que ellos creían que era lo correcto. Finalmente comprendí que la evaluación constituye un proceso continuo de cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente.

Sentimientos y preocupaciones que hoy están presentes en los actos cotidianos de la evaluación de prácticas profesionales. Experiencias vividas por la intérprete, profesor

investigador, trasladadas al mundo del lenguaje para registrar una realidad que se transformó con el acto experienciado y que permitió la creación de nuevos saberes mediante el proceso investigativo; porque

El padre podrá emancipar a sus hijos si empieza por conocerse a sí mismo, es decir, por examinar los actos intelectuales de los cuales él es el sujeto, por atender el modo en el que utiliza, en esos actos, su poder de ser pensante (Rancière, 2002, p. 23).

Considerar al lenguaje, en este caso el relato, como agencia mediadora en el análisis hermenéutico de la evaluación de prácticas profesionales del profesorado en formación inicial, para adentrarse en el mundo del ser participante de la investigación permitió recuperar relatos de otros de participantes.

PFI4: Soy una joven de piel morena, ojos grandes de color café oscuro, mido 1.52 m. y peso 43 kg. Mi cabello es color negro el largo es a los hombros. Me gusta escuchar música cristiana, en mis tardes libres me gusta convivir con mi familia y amigos. Soy de un carácter fuerte, enojona y un poco testaruda, aunque tengo un gran corazón. Soy una persona en la cual puede confiar mi familia y amigos, ya que si necesitan ayuda no dudo en brindar mi apoyo con lo que este a mi alcance. Trato de esforzarme y ser mejor persona cada día. Soy muy agradecida con las personas que me ayudan a salir adelante. Soy una chica de buenas calificaciones, ya que siempre me ha gustado mucho la escuela. Aunque, debo reconocer, que en los momentos de evaluación, logro sentir temor ante los resultados obtenidos.

Aportes que describen al sujeto de carne y hueso en la que se mezclan diversos sentimientos; pero, se resalta el esfuerzo por la tarea realizada para obtener buenas calificaciones. Desde una postura hermenéutica, de acuerdo con Ricoeur (1990) señaló que "El espíritu se esfuerza, lo mismo en cuanto posee ideas claras y distintas como en cuanto que tiene

ideas confusas, por perseverar en su ser en forma infinitamente duradera y tiene conciencia de tal esfuerzo" (p. 398).

Percepciones ligadas a la conceptualización de la evaluación como una tarea de competencia en los procesos de formación inicial del profesorado, que son legitimados por un número como el equivalente al esfuerzo realizado en la consecución de estos. Actitud que prevalece asociada a diversos actos en la vida del sujeto, como

PFI4: Estudié en la preparatoria, la cual fue una de mis mejores etapas de vida, ya que en ella conocí grandes personas que me motivaban a seguir adelante con mis estudios, tanto como grandes amigos y maestros. En esta etapa tenía que estudiar y trabajar lo cual nunca me quejé de eso, ya que podía ayudar a mis padres con mis estudios, preferí siempre quedarme en casa, que salir a fiestas y cosas de esas. Trabajaba por las mañanas y por las tardes iba a la escuela y los fines de semana era puro trabajar, así fue como con esfuerzo pude comprarme mi primer celular, mi laptop que hoy en día es de mucha ayuda en la escuela, entre otras cosas útiles.

Sin duda alguna, el esfuerzo para ella ha significado un parte importante en su vida; ya que, en sus expresiones, constantemente asevera que es gracias al esfuerzo ha conseguido lo que tiene y llegado a donde desea llegar. Actitud que aparece reiteradamente al reflexionar sobre la evaluación de los trayectos educativos.

PFI4: En la trayectoria de la preparatoria fue cuando decidí estudiar para ser docente, ya que mi servicio social lo hice en una primaria y quedé enamorada de esta profesión. Al finalizar la preparatoria salí con un promedio de nueve puntos ocho así fue como concluí mi educación media superior. Mi primer semestre en la escuela normal fue un reto para mí, ya que se me hacía muy complicado acoplarme al ritmo de las materias, lo cual se me hacían difíciles por el exceso de tareas que encargaban, después trate de organizar

mi tiempo para poder salir adelante con todas y cada una de las materias. Sabía que no me podía dar por vencida tan rápidamente así que continúe dando lo mejor de mí, esforzándome cada día que pasaba en la institución.

De manera que, el reto que se le presenta al sujeto representa un desafío en las diversas situaciones difíciles que se le van presentando en su vida; lo que implica una realización de esfuerzos que permitan alcanzar la meta planeada.

PFI4: Al pasar al segundo semestre fue lo mismo, ya que me tenía que acoplar al ritmo de los diferentes maestros que me tocaron, pero sabía que todo al final valdría la pena, me di cuenta de que para lograr esto tenía que ser mucho más responsable con todas las materias, ya que la preparatoria no se comparaba con la escuela normal, ya que debes ser mucho más cumplida y entregar los trabajos a tiempo, así que en el aspecto de responsabilidad si cambie y aun trabajo en ello. Algunas de las materias por las que muestre preferencia fueron (planeación y evaluación), ya que en ella aprendí la base de mis conocimientos, también (prácticas sociales del lenguaje), ya que en ella abordamos la importancia de las prácticas y en que nos servirán más adelante, todo esto en conjunto para poder ser una gran docente.

Sentimientos y actitudes generadas a partir de experiencias vividas relacionadas con los procesos formativos; pero, sobre todo con el ejercicio de evaluación de tareas diversas en este contexto.

PFI4: Tuve una materia donde aprendí la importancia de ser un maestro innovador, ya que no todo lo viejo es malo ni todo lo nuevo es bueno, ya que innovar se trata de saber implementar estrategias que den resultados favorables en tus alumnos y así poder ayudarlos a desarrollar habilidades y destrezas con el fin de ser mejores estudiantes. Y actualmente sexto semestre conocí un nuevo grupo de prácticas y trabajé con ellos por

medio de clases en línea, en este tiempo aprendí muchas cosas para compartirlas a mis alumnos y poder acoplarnos en estos tiempos de pandemia dando lo mejor de mí e implementando estrategias para que los alumnos aprendieran a distancia y hacerles saber que aunque estemos en casa podemos aprender, y las videollamadas fueron de mucha ayuda, ya que podía comunicarme con mis alumnos y enseñarles los contenidos más didácticos por medio de páginas de internet, diapositivas, juegos en línea, etc. Al finalizar mi práctica el maestro encargado del grupo me dijo que estaba muy contento con mi forma de trabajar y con mis estrategias implementadas en el grupo, ya que ayude mucho a los niños aprender cosas nuevas.

De acuerdo con lo expresado por Ricoeur, (2003) “la experiencia vivida permanece en forma privada, pero su significación, su sentido, se hace público a través del discurso” (p. 56). Si bien el discurso toma sentido tanto para el que escribe como para el que lo lee, como lo ha denotado el sujeto anterior al expresar sus vivencias por las que tuvo que pasar para cumplir con su meta como profesora. Sin embargo, en sus palabras se percibe la poca importancia atribuida a la evaluación de las prácticas profesionales, escasamente aparece en el reconocimiento del otro, el maestro del grupo, expresado mediante el diálogo.

Relatos impregnados de significados que dan sentido a los comportamientos de profesores en formación inicial, en los que se visibilizan sentimientos y actitudes asociados con los procesos formativos en diversos contextos educativos.

PFI4: Entrando a la primaria a la edad de seis años fue un cambio drástico, porque yo esperaba ver juegos y más diversión, pero no fue de esa manera, todo cambio del preescolar a la primaria aparte de que nos aplicaban tareas y exámenes, aunque me daban miedo, me gustaba asistir limpia y presentable, porque los maestros y el personal de la institución conocía a mi mamá, ya que todos mis hermanos estuvieron en la misma

escuela y en el mismo turno. Así que, por dicho motivo yo me aislaba, pero no todo fue malo, porque ahí conocí a mi única amiga que llevé por los largos tres años, en su momento fue la persona que me hizo reír cada momento de mi estancia en la secundaria, pero poco después nos tuvimos que separar porque teníamos que tomar la decisión de entrar a un bachillerato.

Según Heidegger (1998) “el miedo es angustia caída en el mundo, angustia impropia y oculta en cuanto tal para sí misma” (p.190). El miedo que experimentó en sus primeros años de vida, al momento de tener por primera vez un acercamiento a lo desconocido, e ingresar una escuela, puede ser un factor que determinó el origen de su futuro comportamiento y actitudes. A pesar de que desde pequeña era algo tímida por los cambios de niveles educativos en la escuela, y al momento de interactuar con gente extraña, le daban miedo las tareas y exámenes, ocasionado, tal vez, por los mitos que desde la niñez siempre nos han dicho que los exámenes son algo malo, porque si repruebas hay un castigo. Expresiones que aparecen asociadas con la percepción de la evaluación como un número que simboliza el grado de capacidad en el desempeño personal, que es determinado por uno o varios expertos en el tema y que solamente exhibe “la omnisciencia del maestro y la incapacidad del alumno para igualarlo” (Ranciére, 2002, p. 71); y con ello, se pone de manifiesto un sistema educativo poco inclusivo en el que se promueve la desigualdad social, cuyo instrumento para acentuarla es la evaluación.

Creencias que perduran en la mente del sujeto, mismas que vuelven al presente al ingresar a la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas;

pertenecer a esta distinguida institución formadora de docentes, cada semestre que transcurría era un reto personal en ser mejor persona, ser ejemplar, humanista, seguir trabajando en mis áreas de oportunidad y trabajar en mi amor propio. En el trayecto de la escuela normal y los maestros que laboran en la institución han influido para que

pueda ser una persona comprometida, respetuosa y además de enseñarme a enfrentar cada obstáculo que se me presente, actualmente curso el séptimo semestre en la Licenciatura en Educación Primaria con veinte años, estoy a poco tiempo de egresar y ser una licenciada, solo puedo mencionar que los sueños se cumplen si trabajamos con constancia y dedicación. Las metas aún no se terminan, queda mucho tiempo por recorrer, si Dios lo permite, me gustaría ser una excelente maestra, amorosa y comprensiva porque actualmente la sociedad ocupa amor, entre tantas guerras y delincuencia que ocurre día con día en nuestra ciudad y en el mundo, las personas ocupan amor y educación (PFI4).

Situación que generó una ambivalencia de sentimientos, miedos y sueños cumplidos para generar actitudes de entrega y responsabilidad ante la tarea de ser profesor; sobre todo se si cuenta con el apoyo de un docente emancipador, que identifica los talentos en el estudiante y que realiza acciones encaminadas a potenciarlos.

Durante los primeros años de mi infancia me destacué por ser una niña muy alegre y amable, socializaba fácilmente con niños y adultos y disfrutaba de compartir conversaciones con todo aquel con quien me encontraba, sin importar si era alguien conocido o no. Gustaba de llevar mis libros de colorear y mis lapiceras a todos lados y de pasar tiempo con mi familia. Ingresé a la escuela primaria en el año 2003 y la concluí en el año 2009. Ahí me desenvolví con facilidad en las actividades académicas, siempre con excelentes calificaciones, me integré a la escolta escolar a partir del 5to grado y asistí a distintos viajes organizados por la escuela, como incentivos al buen desempeño académico de los alumnos de la institución. Al egresar de la escuela primaria obtuve la medalla Guadalupe Victoria, como mérito a mi esfuerzo a lo largo de mi formación. Durante mi estadía en la secundaria fue que tuve un primer acercamiento formal con el

mundo de las artes, ya que ahí impartían la asignatura de artes visuales. Mi profesora, al ver talento en mí, me incentivó a seguir practicando la pintura y el dibujo, me inscribió a algunos concursos de zona en los que fui acreedora a primeros y segundos lugares. Desde ese entonces comencé a motivarme por seguir aprendiendo acerca de las artes y todo lo que tiene que ver con ello (PFI3).

Como el caso que se enunció anteriormente, en el que un primer acercamiento con las artes plásticas impactó en su vida significativamente, como factor motivante para que la potencia se convirtiera en acto. Ricoeur, (2008) señaló que “la imaginación se compone luego con el proceso mismo de la motivación. La imaginación proporciona el medio, el claro luminoso, donde se pueden comparar, medir, motivos” (p. 110). Motivos que permitieron avanzar hacia otros escenarios encaminados a la docencia.

Para el año 2012 inicié mi preparación en la educación media superior, en el CBTis de nuestra ciudad, me inscribí en la especialidad de técnico en soporte y mantenimiento de equipo de cómputo, allí aprendí lo básico sobre el mantenimiento de software y hardware, conocimientos que me han ayudado a resolver distintos problemas a lo largo de mi formación académica. En el 2015 egresé del bachillerato y me inscribí a la universidad, en la carrera de mecatrónica, sin embargo, al cabo de unos meses percibí que mi vocación no estaba allí y decidí buscar otras opciones. En el año 2016 ingresé a la Casa del Arte Victoria, lo cual había sido uno de mis más grandes anhelos durante mi vida, me inscribí al taller de integral plástico creativo, con el maestro, quien hasta el día de hoy sigue siendo un modelo para seguir y un maestro que me inspira muchísimo. En el periodo del 2016 al 2018 estuve trabajando en distintos campos laborales informales, uno de ellos fue en una estancia infantil, cuidé de niños de entre 0 y 3 años de edad. Fue allí que percibí que podía enfocar mi vocación por las artes, hacia la enseñanza, por ello,

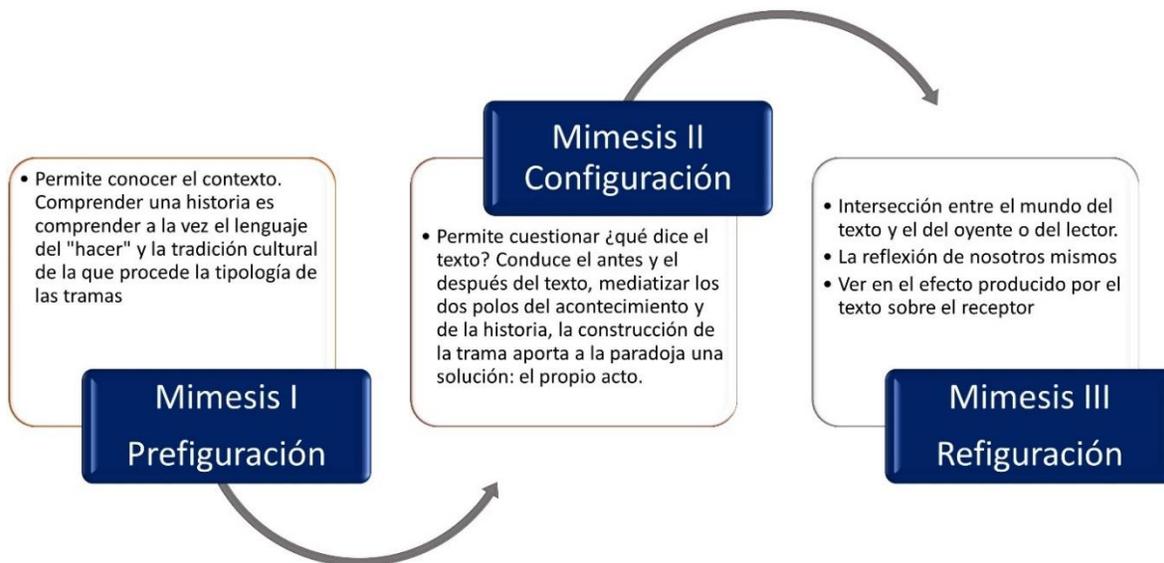
en el año 2018 decidí comenzar una licenciatura en la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas. Es así que en el 2018 me inscribí a la Licenciatura en Educación Primaria de la BENFT, en esta institución me he destacado por ser una alumna comprometida con mi aprendizaje, aplicada y enfocada hacía mi meta de llegar a ser una excelente docente de artes plásticas. Entre el 2016 y el presente año, 2021, he asistido esporádicamente a talleres de artes plásticas, ampliando mi conocimiento sobre las técnicas que de ella se derivan. Actualmente curso el séptimo semestre de mi Licenciatura, y anhelo el momento de incorporarme al fin al campo laboral para empezar a cumplir mis metas profesionales (PFI3).

De acuerdo con lo expresado por Ricoeur, (2003) “la experiencia vivida permanece en forma privada, pero su significación, su sentido, se hace público a través del discurso (p. 56). Si bien el discurso toma sentido tanto para el que escribe como para el que lo lee, como lo ha denotado el sujeto anterior al expresar sus vivencias por las que tuvo que pasar para cumplir con su meta como profesora. Sin embargo, en sus palabras se percibe el entusiasmo y el empeño a cada situación por la que vive, sacando siempre lo mejor de ella.

Acción mediada por el tiempo transcurrido entre el momento en que se registró la realidad y el ejercicio reflexivo en el que participaron autores e intérprete. Proceso interpretativo que de acuerdo con lo expresado por Ricoeur (2004) se le denominó triple *mimesis* (Ver Figura 3).

Figura 3

Triple mimesis



Nota: Ricoeur tomó como hilo conductor para el análisis e interpretación desde la poética de Aristóteles, determinando estos tres momentos que los nombro mimesis I, mimesis II y mimesis III. A las mimesis I y III las llamó el antes y el después; la mimesis II consiste en conducir del antes al después del texto, transfigurar el antes en después por su poder de configuración y función de mediador. No se limita a colocar mimesis II entre I y III. Al término del análisis, el lector es el operador por excelencia que asume por su hacer, acción de leer, la unidad del recorrido de mimesis I a mimesis III por medio de mimesis II.

Proceso observado en esta investigación, que en la mimesis I permitió la prefiguración del contexto, la formación inicial del profesorado, sus características, los espacios físicos, las diversas formas de interacción de los sujetos participantes, profesores en formación y profesor formador. Específicamente, del contexto en el que se realizó la acción de las prácticas profesionales, el contexto institucional y normativo, sus aspectos sociales, personales, historias de vida, entre otros. De acuerdo con Ricoeur (1985/2004) ese contexto está cargado de simbolismos, temporales y estructurales, como el lenguaje, el diálogo, la reflexión y la ética de

la acción. En esta etapa se pretendió encontrar las respuestas al ¿qué? ¿por qué? ¿quién? ¿cómo? ¿con quién? o el ¿contra quién? de la evaluación de las prácticas profesionales de los profesores en formación inicial. Interrogantes, que pueden ser resueltas satisfactoriamente, sólo en la contextualización de la acción.

En la mimesis II, reconocida como la etapa de configuración permitió el planteamiento de los siguientes cuestionamientos ¿quiénes? ¿cómo? ¿qué se hace? ¿qué dice el texto? ¿qué está evaluando? ¿cómo lo estoy interpretando? entre otros aspectos derivados de la acción que se enunció, la evaluación de las prácticas profesionales. En este momento, es importante considerar la disposición que tenga el narrador, reconocer la terminología en la que se están expresando e interpretarla desde el tiempo y espacio en que se produjo el texto. El cómo se hace formó parte del proceso de recopilación de evidencias denominadas relatos, que permitieron el acercamiento a la experiencia vivida por los sujetos; así como, sesiones virtuales denominado grupos focales por medio de la plataforma *google meet*, que ayudaron para una mejor comprensión e interpretación en el análisis de los datos.

El relato como instrumento en la recopilación de la experiencia se realizó desde el modelo realista, según Van Maanen (como se citó en Gibbs, 2007).

son aquellas observaciones que se comunican por medio de textos o entrevistados y se presentan como opiniones o creencias de aquellos que se están estudiando. El autor, que está casi completamente ausente del texto, va más allá de los puntos de vista subjetivos para presentar interpretaciones más amplias, más generales y teóricas de un modo decidido desprovisto de reflexión sobre sí mismo y de duda (p. 63).

Interpretar un relato permite la unión de un personaje a una trama, permitió comunicar el sentido de lo que piensa, siente y hace; es decir, encontrar de forma nueva las mismas

historias, las narraciones se van recreando y modificando con el tiempo, se adaptan a nuevas situaciones, cambiando su sentido. En donde, desde una postura hermenéutica ricoeuriana,

el personaje es una categoría narrativa y su función en el relato concierne a la misma inteligencia narrativa que la propia trama. Se trata, pues, de saber lo que la categoría narrativa del personaje aporta a la discusión de la identidad personal (Ricoeur, 2006, p. 141).

Categoría en la que se engloba la visión del mundo y las posibilidades para compartirlas e identificar potencias que ayuden a definir futuras experiencias.

Por su parte, los grupos focales representaron “una forma de recolectar datos cualitativos, la cual, esencialmente, implica involucrar a un pequeño conjunto de personas en una(s) discusión(es) de grupo informal(es), ‘enfocada’ hacia un tema o una serie de temas específicos” Wilkinson (como se citó en Onwuegbuzie, et al., 2011, p.129). En este caso, permitieron la reconstrucción de las experiencias narradas en los relatos; así como la participación de profesores en formación y la formadora de docentes, quienes participaron de manera entusiasta en la construcción y reconstrucción de narrativas colaborativas.

En la mimesis III o refiguración se llegó a la parte de interpretación y comprensión del proceso de evaluación que realiza el profesorado en formación inicial durante de desarrollo de sus prácticas profesionales. Entendidas éstas, como aquellos actos consientes e intencionados en el que expresan, mediante el lenguaje, significados asociados a su experiencia como seres situados históricamente en el universo. Para ello, se recopilaron los relatos del profesorado para su análisis y sistematización de datos, éste se realizó por medio de un registro de concentración de ideas centrales del texto, que permitió la tarea interpretativa.

La interpretación comprendió el modo que se ocupa al entender el sentido estricto de la palabra. El hombre interpreta la realidad diciendo *algo de algo* para dar sentido y representar la experiencia vivida. El término interpretación según este autor Ricoeur (2003)

es un proceso completo que engloba la explicación y la comprensión. La interpretación, vista como la dialéctica de la explicación y el entendimiento o la comprensión, puede ser rastreada hasta las etapas iniciales del comportamiento interpretativo, en funcionamiento en la conversación (p. 86).

Es decir, la explicación dialéctica se desarrolla como primer paso de la comprensión a la explicación, aquella primera captación que se le da al texto; y como un segundo paso, aquella explicación a la comprensión como la mediación entre dos estadios de la comprensión. Proceso interpretativo, utilizado en esta investigación, que permitió una dialéctica de la explicación y la comprensión desarrollada en dos fases.

La primera etapa, la comprensión como componente de un mismo proceso. La segunda, la comprensión como un modo complejo de comprensión, al estar apoyada por procedimientos explicativos. Al principio, la comprensión fue solamente una conjetura. Al final, satisface el concepto de apropiación, que se describió en el tercer ensayo como la réplica al tipo de distanciamiento vinculado a la total objetivación del texto. Entonces, la explicación aparecerá como la mediación entre dos estadios de la comprensión. Si se la separa de este proceso concreto, es una mera abstracción, un instrumento de la metodología (Ricoeur, 2003, p. 86).

Mediación ejercida en los relatos construidos por el profesorado en formación inicial que dieron cuenta de la dialéctica de la experiencia y el sentido de ésta, en el que se plasmaron diversas significaciones que fueron interpretadas por el lector, mediante el proceso de explicación e interpretación. En los relatos se expresaron eventos realizados en un determinado

tiempo, la evaluación de las prácticas profesionales, que al interpretarse responden a intencionalidades del autor y el intérprete, aquello que quiso decir el profesor en formación inicial acerca de la evaluación de las prácticas profesionales y el sentido que le otorgó el intérprete.

Para ello, en un primer momento, se realizó un acercamiento a las acciones expresadas en los relatos elaborados por los sujetos, la identificación del todo, específicamente el proceso evaluativo de las prácticas profesionales que desarrolló el profesorado en formación inicial. Así como, las partes que lo conformaron, los elementos y aspectos propios que emanaron de la evaluación, que desde la plurivocidad permitió la interpretación del fenómeno estudiado.

El texto como un todo y como una totalidad singular, se puede comparar con un objeto que puede ser visto desde distintos lados, pero nunca desde todos los lados a la vez. Por lo tanto, la reconstrucción de la totalidad tiene un aspecto, de acuerdo con la perspectiva, similar a la reconstrucción del objeto percibido (Ricoeur, 2003, p. 89).

Posteriormente se estableció un diálogo entre el intérprete y los relatos, mediante un análisis estructural, en el que se procedió a segmentar el texto en párrafos para identificar códigos con significado, desde la perspectiva del intérprete, de la acción realizada y registrada en los textos. Proceso en el que se consideró al lenguaje como un conjunto de símbolos que permitieron el registro de una experiencia vivida, la evaluación de las prácticas profesionales de los profesores en formación inicial. Símbolos que de acuerdo con Ricoeur (1975) poseen dos elementos, lingüísticos y no lingüísticos; los primeros, que aluden a la semántica del discurso y los segundos, que engloban una visión de la realidad, esta última enmarcada en un contexto cultural del productor del relato y el intérprete del mismo, cuya tarea consistió en identificar el sentido o intencionalidad expresada por el autor. Tarea que exigió de una clara objetividad al reconocer la experiencia vivida, expresada en los relatos. Encontrar el sentido otorgado por el

autor del texto para acercarse a los significados construidos y con ello, arribar a la comprensión del mismo. Configurar al relato como experiencia que no solamente describe una situación, si no, que expresa sentimientos, creencias, percepciones que forman parte de la existencia humana ante determinado fenómeno, en este caso, la evaluación de las prácticas profesionales (Ver tabla 1).

Tabla 1

Niveles en la interpretación hermenéutica

Nivel	Acción	Intención
Existencia- interpretativa	Interpretación del sentido	Visibilizar el texto como experiencia
Discurso y comunicación	Significación del discurso	El texto como discurso
Semántico	Del texto al lenguaje	El mundo de los significados

Nota. En un primer momento se realizó un acercamiento a los signos lingüísticos. Un segundo momento se percibió la significación del texto como una experiencia vivida; y en un tercer momento, se consideró la resignificación del texto a partir de las experiencias y significados del intérprete, sin olvidar las limitaciones contextuales en las que se produjo el texto y las propias del intérprete (Ricoeur 1995/2003).

Al considerar los aspectos contextuales se hizo necesario volver la mirada a los referentes conceptuales y experienciales en los que se inserta el fenómeno de la evaluación de las prácticas profesionales del profesorado en formación inicial en el contexto de una escuela normal. Acto que exigió adentrarse en los componentes curriculares que conforman el modelo de formación inicial del profesorado y los componentes propios de los procesos evaluativos.

El Paisaje de la Evaluación de Prácticas Profesionales del Profesorado en Formación

Inicial

El estudio de la evaluación de prácticas profesionales del profesorado en formación inicial exige adentrarse en un paisaje que represente la realidad del hecho de manera fidedigna a través del recorrido histórico de diversas posiciones teóricas como la evaluación por objetivos, criterios, competencias, entre otras. Modelos teóricos que interpretan a la práctica evaluativa como proceso que comprende diversos momentos, diagnóstica, permanente, formativa. Actualmente desde el modelo de la nueva escuela mexicana, se hizo énfasis en esta última.

Acerca de la Evaluación en la Formación Inicial del Profesorado

Actualmente, la oferta para la formación inicial del profesorado presenta diversas opciones; desde el ámbito público y con el apoyo de las diversas entidades estatales aprobaron la creación de universidades autónomas, como es el caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en la que se inserta la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades quien se encarga de formar licenciados en ciencias de la educación, para atender las demandas educativas en el sector emergente para su inserción laboral en la docencia y gestiones administrativas, quienes responderán a las necesidades actuales en las instituciones y organizaciones del sector público y privado. Como parte de la estructura del sistema educativo nacional se cuenta con la Universidad Pedagógica Nacional, escuela pública de educación superior que tiene como finalidad formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado; además, están las escuelas normales, una de las principales instituciones encargadas de la formación de profesores en el nivel básico de preescolar, primaria, y secundaria; los planes, programas de estudio y enfoques de formación que se abordan en dichas instituciones han ido en paralelo con las políticas educativas nacionales, emitidas por la Secretaría de Educación Pública, organismo encargado de dictar las políticas

para la formación docente (Navarrete Cazales, 2015). Asimismo, las escuelas normales emergen en el ocaso del siglo XIX son laicas, modernas y científicas: en sus aulas se formarían mujeres y hombres capaces de llevar adelante el programa civilizatorio y fundante del estado nacional mexicano que, a juicio de los protagonistas del momento, era la verdadera misión de la escuela nacional, el de ofrecer un servicio educativo para la formación de profesionales de la educación básica con la calidad y las competencias requeridas, para lograr en la niñez y juventud los principios de la educación pública mexicana y contribuir al desarrollo social del país. Del mismo modo, actualmente tienen la visión de desarrollar funciones sustantivas apegadas a la docencia, investigación, difusión del conocimiento, tutoría, asesoría, planeación y administración; a través de una gestión estratégica prospectiva, innovadora, participativa que permita optimizar los procesos académicos y administrativos, para la mejora continua de la capacidad y competitividad; así como, el fortalecimiento de redes de colaboración que coadyuven a la reducción de brechas para la consolidación de las Escuelas Normales como Instituciones de Educación Superior de calidad, con liderazgo en la formación de docentes que respondan a las demandas sociales (Secretaría de Educación en Veracruz, 2020). Además de ser, históricamente en México, instituciones encargadas de la formación inicial de los docentes de educación básica.

La Educación normal permaneció adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica Normal hasta el año 2005, cuando se creó la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y se transfirió a la Subsecretaría de Educación Superior (SES). Resulta indicativo de la situación que en el Modelo Educativo 2016 sigue manteniendo la preocupación por hacer que las escuelas normales se organicen como instituciones de educación superior (SEP, como se citó en Medrano Camacho, et al., 2017, p. 60).

Desde finales del siglo XX en las escuelas normales se han ofertado licenciaturas en educación preescolar, primaria e inclusión educativa desde la implementación de diferentes modelos pedagógico, definido por el Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores (CAENS, 2000) como “recursos analíticos y descriptivos que permiten explorar, analizar, comprender y proyectar, en forma práctica, las relaciones entre los conocimientos y la práctica pedagógica” (p. 7). Se conocen diversos modelos pedagógicos tales como, el modelo tradicional, romántico, conductista, cognitivo y socialista, empleados en los planes y programas de estudios en educación básica y actualmente puesto en marcha en el modelo basado en competencias, desde una perspectiva sociocultural o socioconstructivista.

Es conviene resaltar que el plan de estudios de las escuelas normales está dirigido por tres orientaciones curriculares, el enfoque centrado en el aprendizaje, basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa. La primera implica un nuevo modo de pensar y visibilizar la formación y la práctica profesional; además, representa una manera distinta de desarrollar la práctica docente. La segunda orientación, centra su atención en la promoción y movilización de los aprendizajes de los estudiantes desde la perspectiva constructivista y sociocultural; y la tercera, hace énfasis en el núcleo central de los aprendizajes, a partir del desarrollo de situaciones didácticas, que recuperan el trabajo por proyectos, estrategia de enseñanza y aprendizaje donde los estudiantes elaboran, como producto, un proyecto que permita dar respuesta a una problemática o necesidad identificada en el contexto educativo determinado. El aprendizaje basado en casos de enseñanza, estrategia que consiste en utilizar narrativas o historias obtenidas de la vida real, que los estudiantes presentan como alternativas para desarrollar propuestas o soluciones de acuerdo con el análisis realizado. El aprendizaje basado en problemas (ABP), plantea al estudiante una situación problema para su análisis y solución, donde el participe activo y responsable de su proceso de aprendizaje, a partir

del cual busca, selecciona y utiliza información para solucionar la situación que se le presenta como debería hacerlo en su ámbito profesional. El aprendizaje en el servicio es una estrategia experiencial y situada que integra procesos de formación y de servicio a la comunidad, mediante acciones educativas organizadas e intencionalmente estructuradas; además, permite vincular servicio y aprendizaje en una sola actividad educativa, que articula los contenidos de aprendizaje con necesidades reales de una comunidad determinada. El aprendizaje colaborativo, estrategia que favorece el trabajo colaborativo en grupos reducidos para maximizar, tanto su aprendizaje como el de sus compañeros. Una de las cualidades de esta forma de trabajar se caracteriza por una comprensión de que para el logro de una tarea se requiere del esfuerzo equitativo de todos y cada uno de los integrantes; por lo, que interactúan de forma positiva y se apoyan mutuamente. Es importante subrayar, que el papel del docente es enseñar a aprender en el marco de experiencias colectivas a través de comunidades de aprendizaje, como espacios que promueven la práctica reflexiva. Por último, la detección y análisis de incidentes críticos (IC) ésta se define como un evento o suceso espacial y temporalmente determinado que afecta significativamente el estado emocional del docente; y consecuentemente, desestabiliza su acción pedagógica. El valor formativo de estos incidentes reside en que su análisis posibilita cambios profundos en las concepciones, estrategias y pensamiento del docente, lo que a su vez propicia transformaciones en la práctica docente.

Las orientaciones expuestas en párrafos anteriores abordan aspectos relacionados con el enfoque pedagógico, el tipo de aprendizaje que se pretende desarrollar en el docente en formación; así como la flexibilidad para elegir el tipo de estrategia más adecuada, acorde con el desarrollo de competencias que se promueven en el plan de estudios y que, favorecen una formación vinculada al contexto, a las problemáticas del sujeto y su interacción con los otros “La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa

en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre” (Gadamer, 1993, p. 38). Para traspasar de un modelo meramente tecnocrático hacia un modelo humanístico que permita el autoconocimiento del ser.

A su vez, el enfoque basado en competencias permite desarrollar en el profesorado en formación la capacidad de integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos para resolver de manera adecuada las demandas y los problemas que la vida personal, profesional y laboral plantean. En el entendido que, la competencia se construye a través de una combinación de conocimientos, habilidades cognitivas y prácticas, motivaciones, valores y actitudes. Por lo que, la formación de profesores desde este enfoque implica la movilización de conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal que se adquieren en una situación determinada; y que, se ponen en juego cuando se lleva a cabo la práctica docente.

- Por su naturaleza las competencias movilizan los conocimientos, actitudes y destrezas. En consecuencia, cada estudiante las construye y resignifica un ambiente específico de aprendizaje, por tanto, se anclan en su personalidad.
- Las competencias permiten observar el desempeño y ejecución ante una situación específica. Y potencializan la aplicación de capacidades de carácter cognitivo, procedimental y afectivo de manera integral. Favorecen la integración teoría-práctica, a través de la comprensión de los conceptos, principios y teorías, de los procedimientos y de los valores que están implícitos en cada acción.
- 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. Por lo que se adquieren a través de diversas experiencias educativas y a través del uso de distintas metodologías (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, 2021, párr. 54).

Estas competencias profesionales que desarrolla el docente en formación inicial se sintetizan e integran en el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en diferentes niveles educativos. Además, están delimitadas por el ámbito de incumbencia psicopedagógica, socioeducativa y profesional. Competencias que permitirán al egresado en formación inicial atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar; colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo escolar e institucional.

Competencias profesionales que según la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM, 2021) permiten al profesorado en formación inicial realizar acciones, como

- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional
- Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.
- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes.
- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones.

- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos. (DGESuM, 2021, párr. 72-78).

Esta última competencia, resalta la importancia de la evaluación en cada acción de la tarea educativa; que de acuerdo con la DGESuM (2021) consiste en un proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño del profesorado en formación, con la intención de construir y emitir juicios de valor a partir de su comparación con un marco de referencia constituido por las competencias, sus unidades o elementos y los criterios de desempeño; al igual que en la identificación de aquellas áreas que requieren ser fortalecidas para alcanzar el nivel de desarrollo esperado en cada uno de los cursos del Plan de Estudios y en consecuencia en el perfil de egreso (párr. 43).

Este modelo de formación requiere de una evaluación integral e integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la acción, que a su vez éstas deben ser demostradas, por medio de la definición de evidencias y criterios de desempeño, que permitan inferir el nivel de logro. Este tipo de evaluación no excluye la verificación del dominio teórico y conceptual que necesariamente sustenta la competencia; y que se encuentra contemplado en los diversos cursos que integran la malla curricular del plan de estudios.

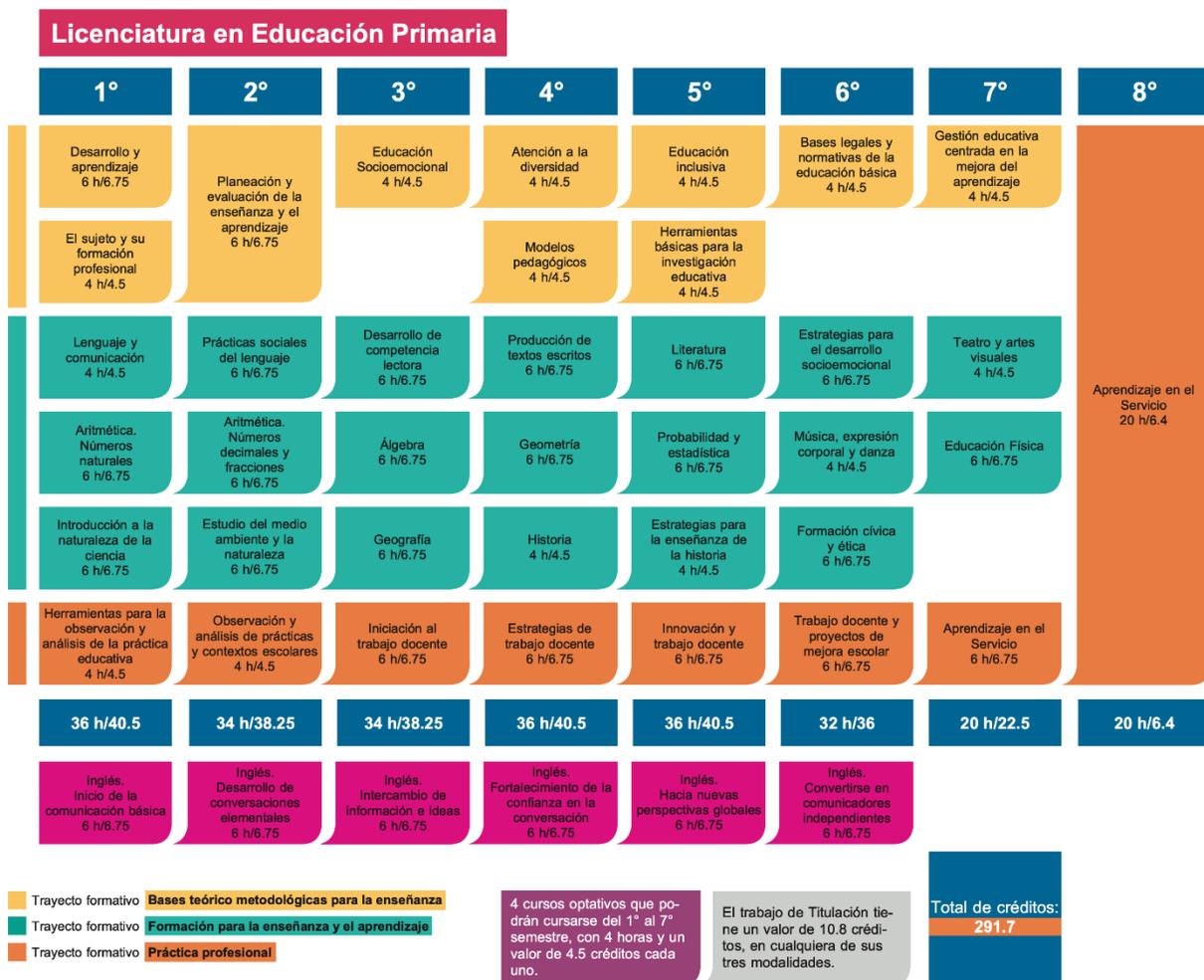
De esta manera, durante el trayecto de formación inicial se requiere de una evaluación integral e integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la acción, que a su vez éstas deben ser demostradas, por medio de la definición de evidencias y criterios de desempeño, que permitan inferir el nivel de logro. Este tipo de evaluación no excluye la verificación del dominio teórico y conceptual que necesariamente sustenta la competencia; sin embargo, va más allá, intenta la transformación, desde una perspectiva hegeliana, de la persona como ser, en la que “La tarea de conducir al individuo desde su punto de vista informe hasta el saber, había que

tomarla en su sentido general, considerando en su formación cultural al individuo universal, al espíritu autoconsciente mismo” (Gadamer, 1993, p. 14).

Por lo que, conviene distinguir que el plan de estudios 2018 de la licenciatura en educación primaria cuenta con la estructura de una malla curricular que conforma los diferentes cursos por semestre en cada en los siguientes trayectos formativos, entendido como, “como un espacio que vincula los saberes adquiridos o desarrollados en cada uno de los semestres, en la elaboración e implementación de proyectos de intervención en el aula y tiene un carácter integrador” (Secretaría de Educación Pública, 2012, p. 27). Agrupados de la siguiente manera, bases teórico-metodológicas para la enseñanza; formación para la enseñanza y el aprendizaje; cursos de optativos; y práctica profesional, que según lo expresado en los planes y programas de estudio. El trayecto relacionado con la práctica profesional está conformado por los siguientes cursos: herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa (primer semestre); observación y análisis de prácticas y contextos escolares (segundo semestre); iniciación al trabajo docente (tercer semestre); estrategias de trabajo docente (cuarto semestre); innovación y trabajo docente (quinto semestre); trabajo docente y proyectos de mejora escolar (sexto semestre); y aprendizaje en el servicio (séptimo semestre). Es importante señalar que en estos cursos los docentes en formación realizan sus prácticas profesionales en las escuelas primarias asignadas por la institución formadora. El núcleo central de este trayecto formativo radica en que el estudiante observa, analiza y aplica los conocimientos teóricos que ha adquirido en otros trayectos, para ponerlos en práctica de acuerdo con el propósito que se plantea desde los cursos que conforman la malla curricular (Ver Figura 4).

Figura 4

Malla curricular del plan de estudios 2018 Licenciatura en Educación Primaria



Nota: En la figura . Se muestran los cursos que conforman la malla curricular de la licenciatura en educación primaria, dividido en cuatro trayectos formativos y los cursos que se imparten en cada semestre al que corresponde: Trayecto formativo Bases teórico metodológicas para la enseñanza (amarillo); Trayecto formativo Formación para la enseñanza y el aprendizaje (verde); Trayecto formativo Práctica profesional (naranja); Trayecto formativo Optativos (rosa). (DGSPE 2018, Plan de estudios 2018. Licenciatura en Educación Primaria. párr.1.

A partir de los fundamentos epistemológicos de planes y programas de estudio DGSPE, (2020) en los que se “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” (II. Fundamentación, 2020, párr. 8), en el que la evaluación es considerada como un proceso

formativo en el que concurren los conocimientos construidos en los diversos cursos, que integran cada uno de los trayectos, como parte fundamental, para favorecer el desarrollo profesional de los docentes en formación La evaluación toma un carácter importante de acuerdo con las orientaciones señaladas e el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria (DGSPE, 2020)

la evaluación cumple con dos funciones básicas, la formativa, que da seguimiento a procesos de aprendizaje paulatinos y graduales del estudiante que adquiere a largo de su trayectoria de formación en la Escuela Normal dando cuenta de los niveles de logro y dominio y; la sumativa, de acreditación/certificación de dichos aprendizajes que establece cohortes acerca de lo que el estudiante tiene que demostrar, ya sea como producto o desempeño en cada uno de los momentos y etapas de su formación (párr. 32).

En el contexto de este plan de estudios, la evaluación es considerada, como una ponderación de acuerdo con el logro alcanzado, que cumple con la función de orientar al docente en formación, en los objetivos logrados, o en su caso, las áreas de oportunidad que hay que mejorar. Este proceso es permanente y se realiza al inicio, durante el desarrollo, al final de cada actividad, unidad o curso; sin embargo, con el transcurso de los años y ante los diversos planes y programas de estudio, los enfoques utilizados en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes han transitado desde modelos meramente racionalistas, enfoque por competencias hasta modelos encaminados a la identificación de potencias que permitan la realización del ser humano. Para contribuir a ello, la nueva escuela mexicana visibilizó, como un principio orientador de la práctica docente cotidiana, a la evaluación como proceso, que

- se realiza en temporalidades específicas y de forma continua en la práctica educativa, lo que implica periodos determinados por la vida cotidiana de la escuela y los

establecidos

oficialmente;

- conecta acciones significativas que tienen lugar en las interacciones entre las y los estudiantes, maestras y maestros, cuerpo directivo, padres de familia;
- construye saberes ligados a los rubros susceptibles de evaluación (Secretaría de Educación Pública, 2019, IV. Orientaciones pedagógicas de la NEM, 2. La práctica educativa en el día a día, d) Evaluación, párr. 2).

Aspectos que permitieron observar a la evaluación como proceso continuo y permanente, con carácter formativo, en el que se consideraron situaciones contextuales para favorecer aprendizajes significativos de las y los estudiantes, profesores en formación inicial.

Para contribuir a ello, se convocó a los formadores de docentes a visibilizar y utilizar planes y programas de estudio con enfoque de género y énfasis en los derechos humanos que atiendan las necesidades formativas en el contexto nacional desde la diversidad, la interculturalidad crítica y el desarrollo socioemocional, las artes y la cultura (Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican).

El nuevo Plan y programa de estudio que actualmente cobra vigencia en la formación del profesorado inicial, específicamente de la licenciatura en educación primaria está organizado y en cinco trayectos formativos que se pueden observar en la siguiente figura (Ver figura 5).

Figura 5

Malla curricular del plan de estudios 2022, Licenciatura en Educación Primaria

LEPri-2022								
Trayectos	FASE 1 INMERSIÓN		FASE 2 PROFUNDIZACIÓN				FASE 3 DESPLIEGUE	
	Semestre 01	Semestre 02	Semestre 03	Semestre 04	Semestre 05	Semestre 06	Semestre 07	Semestre 08
Fundamentos de la educación	El sujeto y su formación profesional Hrs. 4 Cr 4.5	Filosofía y sociología de la educación Hrs. 4 Cr 4.5	Autonomía curricular Hrs. 6 Cr 6.75	Autonomía curricular Hrs. 6 Cr 6.75	Autonomía curricular Hrs. 4 Cr 4.5	Autonomía curricular Hrs. 4 Cr 4.5	Autonomía curricular Trabajo de Titulación	Autonomía curricular Trabajo de Titulación
	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano Hrs. 4 Cr 4.5							
Bases teóricas y metodológicas de la práctica	Teorías del desarrollo y aprendizaje Hrs. 4 Cr 4.5	Desarrollo socioemocional y aprendizaje Hrs. 4 Cr 4.5	Pedagogías situadas globalizadoras Hrs. 4 Cr 4.5	Pedagogía y didáctica del aula multigrado Hrs. 4 Cr 4.5	Autonomía curricular Hrs. 4 Cr 4.5	Autonomía curricular Hrs. 4 Cr 4.5	Hrs. 6 Cr 6.75	Hrs. 8 Cr 9
		Planeación para la enseñanza y evaluación de los aprendizajes Hrs. 4 Cr 4.5		Interculturalidad crítica e inclusión Hrs. 4 Cr 4.5				
Práctica profesional y Saber pedagógico	Acercamiento a prácticas educativas y comunitarias Hrs. 6 Cr 6.75	Análisis de prácticas y contextos escolares Hrs. 6 Cr 6.75	Intervención didáctico-pedagógica y trabajo docente Hrs. 6 Cr 6.75	Estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos Hrs. 6 Cr 6.75	Investigación e innovación de la práctica docente Hrs. 6 Cr 6.75	Práctica docente y proyectos de mejora escolar y comunitaria Hrs. 6 Cr 6.75	Autonomía curricular Aprendizaje en servicio Hrs. 14 Cr 15.75	Autonomía curricular Aprendizaje en servicio Hrs. 20 Cr 22.5
Formación Pedagógica, didáctica e interdisciplinar	Aritmética. Su aprendizaje y enseñanza Hrs. 4 Cr 4.5	Álgebra. Su aprendizaje y enseñanza Hrs. 4 Cr 4.5	Geometría. Su aprendizaje y enseñanza Hrs. 4 Cr 4.5	Música, expresión corporal y danza Hrs. 4 Cr 4.5	Autonomía curricular Hrs. 6 Cr 6.75	Autonomía curricular Hrs. 6 Cr 6.75	Autonomía curricular Hrs. 4 Cr 4.5	
	Lenguaje y comunicación Hrs. 4 Cr 4.5	Literatura y mediación lectora Hrs. 4 Cr 4.5	Desarrollo de la literacidad Hrs. 4 Cr 4.5	Educación física y salud Hrs. 4 Cr 4.5	Autonomía curricular Hrs. 6 Cr 6.75	Autonomía curricular Hrs. 6 Cr 6.75		
	Ciencias Naturales. Su aprendizaje y su enseñanza Hrs. 4 Cr 4.5	Geografía. Su aprendizaje y su enseñanza Hrs. 4 Cr 4.5	Historia. Su aprendizaje y su enseñanza Hrs. 4 Cr 4.5	Formación cívica y ética. Su aprendizaje y su enseñanza Hrs. 4 Cr 4.5	Autonomía curricular Hrs. 4 Cr 4.5	Autonomía curricular Hrs. 4 Cr 4.5		
Lenguas, Lenguajes y tecnologías digitales	Tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza Hrs. 4 Cr 4.5	Entornos virtuales de aprendizaje para la educación híbrida. Su pedagogía y didáctica Hrs. 4 Cr 4.5	Lengua de señas mexicanas Hrs. 4 Cr 4.5	Inglés. Desarrollo de conversaciones elementales Hrs. 4 Cr 4.5	Autonomía curricular Hrs. 4 Cr 4.5	Autonomía curricular Hrs. 4 Cr 4.5		
			Inglés. Inicio de la comunicación básica Hrs. 4 Cr 4.5					

Nota. El trayecto de practica profesional y saber pedagógico, atiende los principios básicos de gradualidad es la creciente amplitud y complejidad con la que se entiende y desarrolla la docencia; asociada al aprendizaje de las y los estudiantes, el principio de la secuencialidad es la articulación que existe entre cada uno de los cursos, a partir de las capacidades que desarrolla y los aprendizajes que promueve en cada uno del profesorado en formación, el otro principio profundidad es la capacidad para desarrollar meta habilidades que permitan mayores niveles de comprensión, y el ultimo principio, explicación y argumentación de sus intervenciones en el aula. Además, es uno de los trayectos de mayor importancia cuyo objetivo principal es articular los contenidos de los demás cursos con el fin de que los estudiantes adquieran experiencias y pongan en práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes. También se encarga de organizar evidencias finales e integradoras que le permitan evaluar al profesorado de manera holística.

Breve Repaso a los Aportes Teóricos de la Evaluación durante el Trayecto de Formación Inicial del Profesorado

Durante el trayecto de formación inicial, el profesorado revisa diversas perspectivas teóricas que han permeado los procesos de evaluación; además, identifica aquellos que están presentes en planes y programas de estudio y que, son aplicables de acuerdo con el contexto de formación escolar, y el contexto donde desarrollan las prácticas profesionales el profesorado en formación inicial. Acción que permitió sumergirse en lo expresado por otros; y lo vivenciado en las prácticas profesionales, revisar modelos teóricos que han sido rebasados por el tiempo y las políticas educativas, que sin embargo persisten; y otros, que surgen ante los requerimientos formativos del ser.

En los primeros años de la década de los treinta del siglo XX, Ralph Tyler introdujo el término evaluación educacional y señaló que “una evaluación que se caracteriza por una descripción de patrones que evidencien fortalezas y debilidades en relación con objetivos establecidos” (Dobles, 1996 como se citó en Mora, 2004. p.7) conceptos que están presentes en los modelos propuestos para la evaluación de competencias en la educación. De acuerdo con esa terminología, desarrolló el primer método de evaluación del currículo orientado hacia los objetivos, puesto que los fines educativos consistían esencialmente en cambios que se operan en el individuo, es decir, transformaciones positivas en las formas de conducta del estudiante; por lo tanto, la evaluación representa el proceso de determinar en qué medida se consiguen esos cambios. Tyler (1973) además abordó dos aspectos importantes de la evaluación. El primero, relacionado con los fines de esta tarea, la evaluación debe servir para juzgar la conducta de los educandos, ya que, de acuerdo con este planteamiento, los fines de la educación están encaminados a la modificación de conductas en el individuo. El segundo, determinar que la evaluación no debe limitarse a realizar una valoración en un determinado momento; puesto que,

para comprobar la existencia de posibles cambios, es imprescindible realizar las estimaciones al principio y al final del proceso. Además, es importante mencionar que Tyler cuarenta años después, en pleno apogeo del uso de la evaluación por objetivos conductuales, puntualizó que éstos eran específicos; pero que, no lo suficientemente claros (Fishbien, 1973). Por lo tanto, la evaluación del aprendizaje exige por lo menos dos estimaciones, la que deberá realizarse al comienzo del programa y otra al momento posterior, con el propósito de medir el cambio observado en el sujeto. Consideró la diversidad de instrumentos para verificar los cambios en la conducta de los estudiantes; como, los exámenes escritos que permiten conocer el grado de capacitación del estudiante para analizar y resolver con eficacia diversos problemas verbales. La entrevista, permite ilustrar los cambios de actitudes, intereses y apreciaciones que se van produciendo. Los cuestionarios que sirven como constancia de intereses, actitudes y otros tipos de conducta. La recopilación de trabajos de los estudiantes es muy útil como prueba de conducta. Estos testimonios certifican que existen muchas maneras de reunir evidencias acerca del cambio en la conducta que presentan los educandos. Tarea continuada por Bloom (2002) quien propuso, desde una taxonomía cognitiva, la operacionalización de objetivos para lograr una medición confiable de los aprendizajes, vigente en planes y programas de estudio basados en el enfoque por competencias. Los supuestos básicos de esta taxonomía serían, que el estudiante contara con información básica, relacionada con alguna temática específica, fuera capaz de analizarla, sistematizarla y evaluarla; a partir de estos resultados reformular nuevos objetivos. Modelo evaluativo que estuvo presente en los planes y programas de educación básica emanados de la reforma educativa (1970-1976) en la que se expresó la exigencia de “revisar, profunda y permanentemente, los objetivos, los conceptos y las técnicas que guían la docencia” (Echeverría Álvarez, Discurso de toma de posesión, 1970, la política educativa de los setenta como control de daños del 68, párr. 7) para propiciar cambios en los alumnos. Aunque no se

expresa, de manera literal, el modelo evaluativo, éste se puede leer entre líneas, en el énfasis de revisar profundamente los objetivos, que actúan como detonantes del cambio en los sujetos. Como una coadyuvante a esta tarea, por primera vez, se realizó una revisión a los planes y programas de estudio de la educación normal con la finalidad de realizar cambios y adecuaciones que respondieran a las condiciones de la educación primaria,

las áreas se organizaron para introducir a los alumnos y desarrollar las habilidades del método científico: observar, registrar, explicar, consultar, experimentar, distinguir, enunciar, criticar y valorar. Los métodos de enseñanza se extraen, también, de las particularidades del aprendizaje en los niños, según la psicología genética y las etapas del desarrollo de las habilidades cognitivas. La enseñanza se organizó por unidades de trabajo-aprendizaje, a partir de problematizaciones, para elaborar y seleccionar las respuestas más adecuadas (González Villarreal, 2018, p. 112).

Desde estas perspectivas, el método adquirió relevancia, tanto en la identificación y formulación de problemas de aprendizaje, como en las técnicas y recursos utilizados en este proceso. Además, se incorporaron variables contextuales con las que interacciona el alumno.

Estos cambios curriculares, como toda tarea, se vieron complementados con acciones evaluativas en las que se utilizaron instrumentos conocidos como test estandarizados, que los expertos, aseguraron permitían la práctica evaluativa desde una visión experimental; y los resultados obtenidos podrían ser más confiables, al momento de la toma de decisiones (González Villarreal, 2018, p. 112).

De acuerdo con estas ideas, Stufflebeam y Shinkfield (1987) señalaron que hubo un considerable desarrollo de instrumentos y estrategias aplicables a los distintos métodos evaluativos: los tests, la experimentación comparativa y la coincidencia entre resultados y objetivos. Por lo tanto, los educadores dispusieron de nuevos servicios de test y de nuevas

formas de calificarlos, por medio de algoritmos para designar objetivos de comportamiento, de taxonomías de objetivos, de nuevos modelos experimentales y de nuevos procedimientos estadísticos para analizar los datos educativos. Prácticas que aún se observan en las aulas de las escuelas; pero que se coincide con el supuesto de que, la aplicación de instrumentos para medir el aprendizaje de los estudiantes, no determina el desarrollo de habilidades, o el logro de competencias. La utilización de tests estandarizados planteó un nuevo dilema, ya que éste método de evaluación se oponía a los preceptos del método tyleriano, desde el momento en que Tyler enfatizaba las diferencias entre los objetivos planteados en diversas instituciones; resultaría difícil adaptar a todo el ámbito nacional los instrumentos denominados, tests estandarizados.

En ese sentido, Cronbach (1981) señaló que los métodos evaluativos expuestos por Tyler, apegados a la medición de los objetivos curriculares, la aplicación de tests estandarizados a nivel nacional; y el uso de criterios profesionales para valorar las propuestas y verificar periódicamente los resultados, no aportaban información relevante a los que diseñaron los currículos; por lo tanto, no permitía la evaluación de éstos, expuestos en planes y programas de estudio. Ante ello, Scriven (1967) y Stufflebeam (1971) propusieron un modelo de evaluación basado en juicios o criterios para permitir una toma de decisiones apegada a la realidad de los procesos educativos. Sin embargo, estos primeros acercamientos al modelo de evaluación criterial pertenecen a la denominada pedagogía del éxito, guiada por objetivos, de corte conductual, dentro de los planteamientos progresistas y que, de acuerdo con Tejedor Tejedor (1992) señaló que la evaluación criterial “se vinculan con el estudio de los métodos de definición del universo de medida, intentando establecer técnicas que permitan estimar la puntuación de un sujeto definida a partir de su ejecución en una muestra de elementos del universo” (p. 63). Es decir, la necesidad de una referencia absoluta para la interpretación de las puntuaciones de

los estudiantes mediante un instrumento o test de rendimiento, sirven como parámetros para medir el rendimiento del alumno, como una forma de operativizar la evaluación del aprendizaje del alumno respecto a los objetivos planteados que actúan como criterio comparativo, en términos conductuales, oponiéndose así a la comparación de aprendizajes entre alumnos. Cabe mencionar que, al utilizar la evaluación criterial los instrumentos permitirán comprobar el uso y aplicación de conocimientos procedimentales en diferentes situaciones, a la vez que, se ofrecen pautas para la observación de su ejecución, grado y generalización en diversos contextos.

Por su parte, Heredia Manrique (2009) señaló que la evaluación criterial pertenece a la pedagogía de dominio, la cual técnicamente es un tipo de pedagogía por objetivos, pero también una interpretación del conductismo; que se asocia con,

la difusión de la enseñanza programada, el desarrollo de las teorías del aprendizaje y auge de los objetivos conductuales y el enfoque de la enseñanza basada en objetivos, creándose un clima que puso de manifiesto la necesidad de nuevos instrumentos que aportasen más información que la proporcionada por los instrumentos normativos sobre lo que un sujeto es capaz de hacer (Rodríguez Lajo como se citó en Heredia Manrique, 2009, p, 42).

Mientras que, Aguirre Alarcón (2015) precisó que el modelo de evaluación criterial se ha venido desarrollando desde los años sesenta hasta la actualidad; el factor principal, que lo sustenta es la necesidad de que las pruebas denominadas, test de rendimiento, se puedan interpretar en función de criterios, de acuerdo con la calidad del aprendizaje.

La evaluación criterial se fundamenta en la precisión de una serie de aspectos: universo de medida, objetivos de aprendizaje, elementos de medida, punto de corte, que tienen como finalidad, esto es lo que se olvida, saber si cada alumno ha adquirido el

conocimiento mínimo del área curricular, algo que para nada le perjudica, sobre todo en un momento como el actual, en el cual se detecta de manera masiva la escasez de conocimientos concretos en los alumnos (p. 18).

Es decir, los resultados de la medición se comparan con un criterio absoluto, constituido; por lo que sabe hacer el estudiante y no solamente el conocimiento. Los procesos de construcción de instrumentos criterios, han impuesto, con el paso de los años, diferencias con las formas de evaluación tradicionalistas. En épocas recientes, con la puesta en marcha del modelo de educación por competencias, el término criterio aparece de manera reiterativa, al referirse a la evaluación de éstas; sin embargo, la semántica del término no tiene el mismo significado. En el modelo de educación basado en el desarrollo de competencias los criterios permiten visibilizar las adaptaciones del estudiante a la resolución de problemas que emergen en el contexto en el que se desarrolla el quehacer educativo; mientras que en el modelo criterial, solamente se mide la respuesta del estudiante ante los conocimientos construidos.

En épocas recientes, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE, 2006) señaló que en educación, se hace necesario pensar en el desarrollo de sistemas de evaluación adecuados a características, que brinden información pertinente sobre múltiples desafíos

En primer lugar, la complejidad de los sistemas educativos debería promover la participación de múltiples actores de manera descentralizada. En segundo término, el gran tamaño de estos sistemas supone que no siempre son deseables las evaluaciones censales, sino que en ocasiones es necesario utilizar diseños robustos basados en muestras. En tercer lugar, la evaluación deberá guiarse por criterios amplios, sin limitarse a los aprendizajes de los alumnos; otros aspectos como las trayectorias y

procesos escolares, la gestión del sistema, y el impacto de la educación a nivel de la sociedad en general deberían ser considerados (INEE, 2006, pp. 8-9).

En uno de los últimos aspectos señalado en la cita anterior por el INEE se mencionó la necesidad de utilizar criterios amplios para medir no solo el aprendizaje del alumno. Aplicar criterios de calidad suficientemente amplios para abarcar diversos aspectos institucionales. En este sentido, Sacristán (como se citó en Mejía Pérez, 2012) señaló que “el concepto de evaluación tiene una amplitud variable de significados posibles. Se imponen o no en la práctica según las necesidades a las que sirve la evaluación y en función de las diferentes formas de concebirla” (p. 33). Es decir, la evaluación se concibe como un proceso formativo complejo, determinado en la praxis, pero aún así, difícil de concretar, ya que toma diferentes matices de acuerdo con su enfoque, utilidad, propósito y dimensión.

La evaluación desde un enfoque formativo, además de tener como propósito contribuir a la mejora del aprendizaje, regula el proceso de enseñanza y de aprendizaje, principalmente permite adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) en función de las necesidades de los alumnos. Este enfoque de evaluación favorece el seguimiento al desarrollo del aprendizaje de los alumnos como resultado de la experiencia, la enseñanza o la observación. Por tanto, la evaluación formativa constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueve el docente (Díaz Barriga & Hernández, 2002). De ahí que

sea importante entender qué ocurre en el proceso e identificar la necesidad de nuevas oportunidades de aprendizaje. De esta manera, el proceso es más importante que el resultado y éste se convierte en un elemento de reflexión para la mejora (Secretaría de Educación Pública, 2012, p. 23).

Actualmente, desde la perspectiva de la nueva escuela mexicana, se entiende a la evaluación como un proceso que construye información del ámbito escolar para retroalimentar y tomar decisiones orientadas a la mejora continua en distintos rubros: en las trayectorias formativas de los estudiantes; en la práctica docente; en la gestión escolar; para el conocimiento del sistema educativo. Por lo tanto, se exige una práctica evaluativa acorde con las acciones programadas oficialmente; desde un currículum estandarizado y diseñado por *expertos*, tendiente a lograr la vinculación de acciones plurales y participativas, en las que tengan cabida las reflexiones de los diversos agentes educativos, en la construcción de saberes relacionados con los contenidos programáticos y problemáticas del entorno en el se realizan las prácticas profesionales. En la práctica cotidiana, la evaluación se construye desde la acciones en el aula, con la participación conjunta de todos los actores de la escuela, cuerpo directivo, docentes, estudiantes, con la colaboración de apoyo técnico pedagógico y de supervisores, e implica una serie de competencias para el análisis, interpretación y sistematización de la información de lo que acontece en el cotidiano escolar; en específico, en lo relacionado con la evaluación de las prácticas profesionales en la formación inicial del profesorado.

Enfoque por Competencias en la Evaluación de las Prácticas Profesionales del Profesorado en Formación Inicial

El enfoque basado en competencias se definió, como la capacidad de integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos para resolver de manera adecuada las demandas y los problemas que la vida personal, profesional y laboral plantea (Galdeano Bienzobas & Valiente Barderas, 2010). Se construyó a través de una combinación de conocimientos, habilidades cognitivas y prácticas, motivaciones, valores y actitudes. La evaluación de los aprendizajes durante los trayectos formativos de profesores desde un enfoque de competencias implica la movilización de conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal que se

adquieren en una situación determinada y que se ponen en juego cuando se lleva a cabo la práctica docente.

El uso de competencias en el campo educativo permite que,

- Por su naturaleza las competencias movilizan los conocimientos, actitudes y destrezas. En consecuencia, cada estudiante las construye y resignifica un ambiente específico de aprendizaje, por tanto, se anclan en su personalidad.
- Las competencias permiten observar el desempeño y ejecución ante una situación específica.
- Las competencias potencializan la aplicación de capacidades de carácter cognitivo, procedimental y afectivo de manera integral. Favorecen la integración teoría-práctica, a través de la comprensión de los conceptos, principios y teorías, de los procedimientos y de los valores que están implícitos en cada acción.
- 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. Por lo que se adquieren a través de diversas experiencias educativas y a través del uso de distintas metodologías (DGESuM, 2021, párr. 54).

Este enfoque consideró a la evaluación como un proceso de recolección de evidencias sobre un desempeño competente del estudiante con la intención de construir y emitir juicios de valor a partir de su comparación con un marco de referencia constituido por las competencias, sus unidades o elementos y los criterios de desempeño; al igual que en la identificación de aquellas áreas que requieren ser fortalecidas para alcanzar el nivel de desarrollo esperado en cada uno de los cursos del plan de estudios y en consecuencia en el perfil de egreso. Desde esta perspectiva, la evaluación cumple con dos funciones básicas, la formativa, que da seguimiento a procesos de aprendizaje paulatinos y graduales del estudiante que adquiere a largo de su

trayectoria de formación en la escuela normal dando cuenta de los niveles de logro y dominio y; la sumativa, de acreditación/certificación de dichos aprendizajes que establece cohortes acerca de lo que el estudiante tiene que demostrar, ya sea como producto o desempeño en cada uno de los momentos y etapas de su formación.

Por otro lado, es importante también hablar de los tipos de evaluación; ya que, se comprenden aspectos esenciales que todo profesorado en formación inicial debe conocer y saber en qué momento podrá aplicar los diversos enfoques de la evaluación continua y formativa, evaluación global, evaluación criterial, evaluación sistemática; finalmente la evaluación flexible.

Sobre la evaluación continua y formativa, Escamilla y Llanos (1995) expusieron, que la evaluación deber ser el instrumento al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje que contemple la situación de partida, el camino que se recorre y la reflexión, en momentos concretos, acerca del valor de los resultados que se van consiguiendo. Ha de integrarse en el quehacer diario y del centro educativo y se convierte, así, en punto de referencia para la adopción de medidas de refuerzo educativo o de adaptación curricular, para el aprendizaje de los alumnos y para la corrección y mejora del proceso educativo. Debe, pues, ser considerada un elemento inseparable del proceso educativo, mediante el cual los maestros recogen la información de manera permanente acerca del proceso de aprendizaje de los alumnos. Por ello es por lo que la evaluación adquiere, así, un carácter formativo, orientador y regulador del proceso educativo, al proporcionar una información constante que permite mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa (Escamilla & Llanos, 1995, p. 28).

Desde esta perspectiva, se entiende a la evaluación global como la necesidad de abarcar la totalidad de los aspectos vinculados al fenómeno educativo, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Respecto a la evaluación criterial, que se relaciona con el hecho de que las prácticas evaluadoras, debe realizarse de acuerdo con los objetivos educativos y los criterios de evaluación establecidos en el currículo.

A su vez, la evaluación sistemática habla de la complejidad de un proceso que está marcado por un carácter global, continuo y formativo que conduce, de manera que no puede ser evitado, a la toma de conciencia de que este proceso debe configurarse de acuerdo con un plan previamente trazado que deberá ser llevado a cabo de manera organizada (Escamilla & Llanos, 1995). Finalmente, uno de los aspectos que son referidos por las autoras, es la evaluación flexible, precisando que este modelo.

nos conduce, dentro del respeto a los principios anteriores y al marco normativo que establece unos niveles de homogeneidad imprescindibles en todo sistema educativo, y siempre en función de los objetivos trazados, de las características de la situación escolar, de los alumnos y del criterio del equipo docente y de cada profesor, a la posibilidad de utilizar en el proceso evaluador diversidad de técnicas y diferentes instrumentos para registrar datos obtenidos (Escamilla & Llanos, 1995, p. 29).

A raíz de los aspectos mencionados se consideró resaltar a la evaluación por su carácter continuo, global, formativo y criterial, que no se contraponen, en modo alguno, al hecho de que puedan considerarse otras funciones alternativas de evaluación para contribuir formalmente a la consecución del propósito de las prácticas profesionales. Concretamente se puede mencionar que en conjunto la principal meta en común entre estas diferentes percepciones, ya sea para obtener la información más objetiva posible o para contribuir a la mejora de la acción educadora del profesorado en formación.

Por lo tanto, evaluar la práctica educativa implica, necesariamente, la valoración de las prácticas profesionales como espacios para vincular la teoría con la práctica, enmarcados en un contexto curricular que exige el dominio de competencias

Aquino Zúñiga, et al. (2013) resaltaron la importancia de la valoración de la práctica pues lo que el profesor realiza en el aula debe estar, necesariamente, enmarcado en un contexto curricular, que determina los objetivos y contenidos de un programa educativo; por consiguiente, desde de la práctica educativa, el docente debe dominar el conocimiento de su programa educativo (p. 14).

Evaluación que ha evolucionado para poder atender las necesidades expresadas en planes y programas de estudio. Es de vital importancia reconocer que la evaluación por competencias ha sido un pilar de la época moderna, ya que en décadas anteriores, se hablaba de una educación tradicionalista en donde la evaluación solo emitía un juicio de valor a través de un examen; hoy, desde el enfoque constructivista se promueven prácticas de evaluación desde diversas perspectivas, auto, hetero y coevaluación.

Recientemente, en México se ha otorgado importancia al tipo de evaluación formativa por competencias, definido como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 22a). Desde este enfoque se replanteó la relación entre teoría y práctica y se desagregaron los saberes en teóricos, prácticos y valorativos (Tobón, 2013), visiones que comprenden las acciones sustantivas de la práctica educativa, planificación, desarrollo y evaluación. Los saberes teóricos están íntimamente relacionados con los conocimientos disciplinares, los saberes prácticos se estructuran a partir de los contenidos procedimentales y técnicos, ligados al desarrollo de habilidades y operaciones prácticas y los

saberes valorativos a las actitudes, a la capacidad para relacionarse con los otros y para resolver problemas.

Saberes que permean las competencias de las prácticas profesionales, que se han planificado a partir de la lógica de las cartas descriptivas en donde se parte de un propósito general de la asignatura, en el que se especifica el tipo de competencia profesional que se desarrollará en el curso, plan global o unidad de aprendizaje, siempre planteado como resultado y no sólo como posibilidad. A partir del propósito general se especifican las unidades de competencia, ligadas con un contenido temático y un producto esperado, lo que hace que su estructuración sea similar a la elaboración de objetivos. Pero ¿qué sucede realmente cuando se evalúa la práctica profesional del profesorado en formación inicial?

Considerando que, este trayecto formativo exige la puesta en práctica de diversos conocimientos, conceptuales, procedimentales y actitudinales para favorecer el desarrollo de competencias que le permitan, al profesor en formación el ejercicio de la práctica profesional. Planes y programas de estudio (SEP, 2018) contemplaron diversas situaciones didácticas, como aprendizaje por proyecto, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en casos de enseñanza, detección y análisis de incidentes críticos, aprendizaje colaborativo; y aprendizaje en el servicio, como coadyuvantes en el desarrollo de competencias genéricas y específicas propias de actividad docente. Respecto al aprendizaje en el servicio, situación didáctica, que permite el desarrollo del trayecto formativo de práctica profesional, se definió, como

una estrategia de enseñanza experiencial y situada que integra procesos de formación y de servicio a la comunidad, mediante acciones educativas organizadas e intencionalmente estructuradas que trascienden las fronteras académicas y promueven aprendizajes basados en relaciones de colaboración, reciprocidad y respeto a la diversidad de los participantes (escuela, estudiante y comunidad). Su especificidad

reside en vincular servicio y aprendizaje en una sola actividad educativa que articula los contenidos de aprendizaje con necesidades reales de una comunidad (IV.2 Enfoque centrado en el aprendizaje, párr. 13).

Acorde con esta definición, las prácticas profesionales ofrecen, a los profesores en formación, espacios de aprendizaje en las que ponen en práctica los conocimientos que se construyen en el aula y las experiencias construidas en la relación con profesores experimentados. Para ello, cuentan con el apoyo de un docente titular de grupo, encargado de observar cada rasgo, cualidad, habilidad y conocimiento que utiliza en el desarrollo de esta actividad. De esta manera, el profesorado en formación cuenta con estrategias de acompañamiento específico, por parte de los docentes formadores; así como, el acompañamiento de los profesores de las escuelas primarias asignadas durante el desarrollo de prácticas profesionales, para propiciar

la integración de distintos tipos de conocimientos, tanto para el diseño didáctico como su aplicación. De esta manera, mantiene una relación directa con los otros cursos de la malla curricular, en particular con los referentes teórico-disciplinarios y didácticos que se desprenden de cada uno de ellos. Además, los cursos que integran el trayecto permiten establecer una relación estrecha entre la teoría y la práctica, para potenciar el uso las herramientas metodológicas y técnicas para sistematizar la experiencia y enriquecer la formación, propiciando la mejora e innovación (DGESuM, 2021, párr. 58).

El trayecto formativo de prácticas profesionales atiende la integración de herramientas conceptuales y disciplinares en la acción, que ayudan al futuro docente a poner en práctica los conocimientos que ha construido en los distintos campos disciplinarios de la formación inicial; así como, de la aplicación de estrategias, técnicas y métodos específicos a la competencia en desarrollo.

Sayago y Chacón (2006) mencionaron que las prácticas profesionales, constituyen una entidad coherente e interdependiente dentro del currículum de formación docente, por lo que permiten a docente en formación comunicarlo con acciones institucionalizadas dentro y fuera del ámbito escolar, donde se produce una gran variedad de escenarios en el que además de observar, intervenir y reflexionar, reconstruye y valora realidades en su complejidad; circunstancia que precisa de una serie de herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales, con la intención favorecer el desarrollo de la identidad como docente; en la que, la evaluación desempeña funciones esencialmente formativas al servicio de quien aprende, ya sea el docente o el alumno que participa en ese proceso,

En este sentido, Álvarez Méndez (2008) señaló que

constantemente nos estamos evaluando y a la vez estamos aprendiendo de nuestra experiencia, aumentando nuestros conocimientos que adquirimos de forma autónoma o colaborativa, por lo que toda buena evaluación se convierte en aprendizaje, y esa se va adquiriendo durante el desarrollo profesional docente (p. 234).

Desde esta perspectiva, la evaluación debe ir más allá de ser una acumulación de evidencias, o puntos; deberá proporcionar información útil y necesaria para asegurar el desarrollo de competencias para la práctica docente. Se considera como “juicio de valor que resulta de contrastar el resultado de la medición de una realidad empírica con un parámetro normativo previamente definido” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2006, p.18). Representa un proceso de recolección de evidencias sobre un desempeño competente del estudiante con la intención de construir y emitir juicios de valor a partir de su comparación con un marco de referencia constituido por las competencias, sus unidades o elementos y los criterios de desempeño; al igual que en la identificación de aquellas áreas que requieren ser fortalecidas para alcanzar el nivel de desarrollo esperado en cada uno de los cursos del plan de

estudios y en consecuencia en el perfil de egreso. Desde esta perspectiva, la evaluación cumple con dos funciones básicas, la formativa, que da seguimiento a procesos de aprendizaje paulatinos y graduales del estudiante que adquiere a largo de su trayectoria de formación en la escuela normal dando cuenta de los niveles de logro y dominio y; la sumativa, de acreditación/certificación de dichos aprendizajes que establece cohortes acerca de lo que el estudiante tiene que demostrar, ya sea como producto o desempeño en cada uno de los momentos y etapas de su formación.

De acuerdo con lo expuesto normativamente, en la evaluación de los cursos que conforman el trayecto de práctica profesional de acuerdo con el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria, se deberán utilizar diversas estrategias que permitan visibilizar la articulación de los saberes construidos en el aula, con otro tipo de saberes surgidos de diversos entornos, familiar, institucional y social.

Aspectos que actualmente, son recuperados por el modelo de la nueva escuela mexicana, al hacer énfasis en que,

- La evaluación se construye desde la práctica en el aula y con la participación conjunta de todos los actores de la escuela: cuerpo directivo, maestras y maestros, estudiantes, con la colaboración de apoyo técnico pedagógico y supervisores, e implica la sistematización de la información de lo que acontece en el cotidiano escolar (Secretaría de Educación Pública, 2019, IV. Orientaciones pedagógicas de la NEM, 2. La práctica educativa en el día a día, d) Evaluación, párr. 3).

Desde la normatividad, se visibiliza al proceso de evaluación como una acción basada en la reflexión colaborativa, que se realiza de manera permanente para identificar y resolver problemáticas enfrentadas durante la práctica docente cotidiana. Pero ¿cuál es la realidad?

¿Cómo se evalúan las Prácticas Profesionales del Profesorado en Formación Inicial?

Adentrarse en el mundo de la evaluación del aprendizaje del profesorado en formación inicial representa un campo complejo que comprende posturas diversas desde modelos relacionados con la obtención de un producto que es valorado, hasta experiencias, poco representativas del conocimiento requerido en el proceso de aprendizaje. Situación que ha sido permeada por la utilización de diversos enfoques teóricos sugeridos en los documentos rectores de planes y programas de estudio propuestos por la Secretaría de Educación Pública, dependencia rectora a nivel nacional de la acción educativa.

Ante esta prescripción institucional, los profesores poco o nada han podido hacer. Su actuar se limita a realizar interpretaciones, desde sus perspectivas personales, de las sugerencias previstas en los documentos oficiales; por lo que, el aspecto de la evaluación pocas veces es abordado, interpretado y comprendido desde la postura teórica que lo fundamenta y desde la que se puede obtener su comprensión.

El trayecto de formación inicial del profesorado considerado como un proceso sistemático e institucional, que se rige por una normatividad centralizada y con un modelo nacional presenta un entramado complejo que requiere de un modelo plural y participativo en el seguimiento y evaluación de cada una de las tareas propias de este trayecto formativo.

El modelo evaluativo utilizado para dar seguimiento a cada una de las tareas encaminadas a la construcción de aprendizajes y el desarrollo de competencias permitió visibilizar las fortalezas y debilidades enfrentadas, al mismo tiempo, que se contemplaron retos y oportunidades de una educación basada en el desarrollo de competencias. Evaluaciones basadas en estándares que reflejaron la vida cotidiana enfrentada en el aula; en la que se registraron aspectos curriculares vinculados a la experiencia específica del trabajo docente; pero, sobre todo que observan un proceso sistemático y reflexivo que permita el desarrollo de

las competencias expuestas en los planes y programas de estudio para la formación inicial del profesorado. Acción en la que se incluye la totalidad de aprendizajes construidos en este trayecto formativo. Entre los que se pueden identificar aquellos relacionados con la vinculación de la teoría y la práctica, tarea realizada durante las prácticas profesionales.

Figura 6

Estrategias para la evaluación del trayecto de práctica profesional de la licenciatura en educación primaria, plan de estudio 2018

Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa (1° Semestre)	Observación y análisis de prácticas y contextos escolares (2° Semestre)	Iniciación al trabajo docente (3° Semestre)	Estrategias de trabajo docente (4° Semestre)	Innovación y trabajo docente (5° Semestre)	Trabajo docente y proyectos de mejora escolar (6° Semestre)
Se evalúa desde un enfoque formativo en fin de valorar los desempeños durante el transcurso del semestre, a partir de diversas evidencias de aprendizaje que son: *Registro ampliado de observación. * Entrevistas * Informe.	La detección y análisis de incidentes críticos (IC) convoca a una evaluación de los mecanismos que emplea el estudiante para detectar, registrar, confrontar los componentes de los acontecimientos que afectan el trabajo de gestión en las instituciones o que alteran el campo laboral de los docentes en educación primaria. Se lleva un seguimiento de evaluación de evidencias de aprendizaje: *Producción textual de una crónica. * Reportaje o estudio monográfico. * Elaboración de un fragmento biográfico de un docente en servicio.	Se propone dar seguimiento a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, tanto en la Escuela Normal, como en la de práctica y hacer observaciones concretas sobre las áreas de oportunidad para que mejoren su desempeño académico y logren los propósitos del programa. Son seis las evidencias de aprendizaje: *Informe de práctica de ayudantía. * Ensayo. * Relato autobiográfico. * Segundo informe de práctica de ayudantía. * Diseño de planes de clase o secuencias didácticas. * Informe de práctica como evidencia integradora.	Las evidencias de aprendizaje se constituyen no sólo en el producto tangible del trabajo que se realiza, sino particularmente en el medio que permita valorar el nivel de logro competencias que articulan sus tres esferas: conocimientos, destrezas y actitudes: En este caso particular se precisan dos tipos de evidencias: De producto, y de desempeño que son: *Diseño de planes de clase o secuencias didácticas * Informe de práctica de intervención que consiste en la recuperación de la experiencia que se obtiene durante la primera jornada de prácticas	Se propone dar seguimiento a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje tanto en la Escuela Normal como en la de práctica, y hacer observaciones concretas sobre las áreas de oportunidad para que mejoren su desempeño académico y logren los propósitos del programa. Son cuatro evidencias de aprendizaje: *Diseño de planes de clase o secuencias didácticas innovadoras. * Informe de práctica de intervención. * Diseño de propuesta de innovación que integra distintos tipos de saber. * Informe del caso, ejemplo o propuesta de innovación donde el estudiante explica, analiza y reflexiona el alcance de su propuesta de innovación.	Se propone dar seguimiento a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, tanto en la Escuela Normal, como en la de práctica y hacer observaciones concretas sobre las áreas de oportunidad para que mejoren su desempeño académico y logren los propósitos del programa. Las evidencias de aprendizaje son: *10 principios para la gestión de lecciones aprendidas en el desarrollo de un proyecto de innovación pedagógica. * Entrevistas a supervisoras y supervisores de educación primaria. *10 principios para el conocimiento y gestión de la organización. * Secuencias didácticas y planes de clases * Informe de prácticas de intervención que consiste en la recuperación de la experiencia de las prácticas.

Nota: Datos obtenidos de los programas de estudio, herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa (1° Semestre); observación y análisis de prácticas y contextos escolares (2° Semestre); iniciación al trabajo docente (3° Semestre); estrategias de trabajo docente (4° Semestre); innovación y trabajo docente (5° Semestre); trabajo docente y proyectos de mejora escolar (6° Semestre), del trayecto formativo práctica profesional, en el plan y programa de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria. (DGESUM, 2021).

En lo que se refiere a la evaluación de las prácticas profesionales correspondientes al sexto semestre, denominado trabajo docente y proyectos de mejora, contexto en el que se desarrolló esta investigación, se planteó la utilización de lecciones aprendidas como un dispositivo para la sistematización y reflexión de las experiencias vividas en este espacio de prácticas profesionales.

The purpose of a Lessons Learned procedure is to learn efficiently from experience and to provide validated justifications for amending the existing way of doing things, in order to improve performance, both during the course of an operation and for subsequent operations. This requires lessons to be meaningful and for them to be brought to the attention of the appropriate authority able and responsible for dealing with them. (OTAN, 2011, p. 1).

Propuesta que se extrapó desde organismos ajenos al sector educativo; pero que los modelos neoliberales asumen como una práctica común impuesta por los países desarrollados y apoyados por organismos internacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) imponen como determinantes para el flujo del apoyo monetario a los países subdesarrollados, en los que se ubica México.

Respecto a las lecciones aprendidas, Fosshage (2013) señaló que la utilización de este dispositivo favorece aprendizajes extraídos de la experiencia mediante el ejercicio de prácticas reflexivas en las que los actores están en posibilidad de aprender, tanto de los éxitos como de los fracasos; su práctica permite la reutilización de los recursos para su análisis, reflexión e identificación de fortalezas y debilidades en los procesos de evaluación de las prácticas profesionales.

Por su parte, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) definió a las lecciones aprendidas como, “el conocimiento adquirido sobre un proceso o una o varias experiencias, a

través de la reflexión y el análisis crítico sobre sus resultados y los factores críticos o condiciones que pueden haber incidido sobre su éxito o lo obstaculizaron” (BID, 2011, p.1). Aportaciones que se fundamentan en los criterios de calidad, eficiencia, eficacia en las organizaciones. El uso del término lecciones aprendidas, inicialmente fue aplicado en el desarrollo organizacional como un esfuerzo colaborativo en la gestión del conocimiento para vincular los conocimientos experienciales con la realización de tareas institucionales (Milton, 2010). Este último autor consideró a las lecciones aprendidas como dispositivo para la construcción de aprendizajes y la generación de conocimiento que permite registrar e innovar experiencias individuales y grupales.

En este sentido, Goffin, et al (2010) y Buttler, et al (2011) señalaron que la investigación de experiencias pasadas asume diversas modalidades que incluyen revisiones posteriores a la acción, como la reflexión, informes e historiales del proyecto, reuniones de cierre y evaluación del proyecto, que permiten el intercambio y socialización del conocimiento mediante el uso de lecciones aprendidas.

La reflexión como acción cognitiva en la evaluación educativa se puede identificar en los aportes de Gimeno Sacristán (1988) quien señaló que

La función fundamental que la evaluación debe cumplir en el proceso didáctico es la de informar o dar conciencia a los profesores sobre cómo marchan los acontecimientos en su clase, los procesos de aprendizaje de cada uno de sus alumnos que se desencadenan en la enseñanza (p. 398).

Aportes teóricos que resaltan la importancia de la apropiación del conocimiento y con ello la construcción de nuevos saberes, lo que Hegel (1807) explicó, como un

movimiento dialéctico que la conciencia ejerce en ella misma, tanto en su saber como en su objeto, en la medida en que, a partir de él, le surge a ella el nuevo objeto verdadero, es lo que propiamente se llama experiencia (p. 157).

Toda experiencia implica una acción, realizada con anterioridad, que al hacerla consciente implica un ejercicio analítico reflexivo. Lo que Schön (1992) señaló como reflexión sobre la acción “retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado” (p. 36). Recuperar la experiencia en el proceso de evaluación de las prácticas profesionales del profesorado en formación inicial implica la búsqueda y creación de un conocimiento plural, producido a partir de reconocernos en el otro, mediante procesos de mediación reflexiva en las que se favorezca la apropiación del ‘yo pienso’, ‘yo soy’ (Ricoeur, 1990/2006, p. XI), tarea pendiente en los procesos de evaluación de las prácticas profesionales del profesorado en formación inicial, que requiere de profundizar en los aspectos que conforman un modelo de evaluación plural y diverso, conformado por evidencias de saberes, sentimientos, potencias, capacidades para la toma de decisiones; y la identificación de diversas rutas de aprendizaje, construidas por los sujetos en la resolución de problemas que emergen del contexto en el que interactúa el sujeto.

La Evaluación Reflexiva en las Prácticas Profesionales del Profesorado en Formación Inicial

Al considerar a las escuelas normales, encargadas de la formación inicial del profesorado, instituciones que se encuentran integradas a un sistema educativo nacional, cuyo escenario permite el cumplimiento de políticas, nacionales e internacionales para este fin; y que, desde una cultura organizacional favorece el pensamiento sistémico, concebido como “un modo de analizar -y un lenguaje para describir y comprender- las fuerzas e interrelaciones que

modelan el comportamiento de los sistemas” (Senge, 1992, p. 8). se percibe a la formación inicial docente como un mecanismo inserto en este modelo sistémico; que como tal, desarrolla sus funciones acordes a modelos organizacionales emitidos en las políticas públicas educativas. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2003) desde el año de 1990 del siglo XX rubricó estas políticas en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos; y que en el año 2000 se reforzaron en Foro Mundial de Educación, realizado en Dakar, Senegal en el que se establecieron compromisos para la participación de la sociedad civil y los organismos gubernamentales en la consecución de una educación con calidad. Compromiso que se expresa en el objetivo 4 de Transformar nuestro mundo, componente de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015, p. 22). En este contexto, a partir del año 2012, los planes de formación inicial del profesorado favorecen el desarrollo de competencias, abordadas en el Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, desde una perspectiva socioconstructivista presentaron “la posibilidad de movilizar e integrar 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” (DGESuM, 2021, párr.1). Desde estas perspectivas, en este diseño curricular se buscó generar procesos formativos reflexivos, con mayor calidad y pertinencia con el contexto, tomando en cuenta las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico. En el entendido de que

el principal interés de la calidad educativa es enseñar a los jóvenes del mejor modo posible, por lo que la inclusión de un modelo de competencias profesionales en la

educación superior es uno de los mejores medios para alcanzar la calidad (Quiróz, 2007, p. 95).

Competencias y capacidades que se construyen y validan a través del proyecto de lecciones aprendidas, consideradas estas como una metodología que propone el plan y programa de estudios de la LEP 2018, en un contenido de la materia de práctica profesional de sexto semestre, entre el profesorado en formación inicial y la comunidad institucional, escenarios específicos de la formación del profesorado, enmarcados en los postulados de la UNESCO, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (Delors, 1994). El término de lecciones aprendidas se concibe como los conocimientos construidos a través de una experiencia significativa que permite una enseñanza que puede reutilizarse en diversos escenarios (Secchi, et al., 1999).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2002) incluyó el término en el glosario de los principales términos sobre evaluación y lo conceptualizó como

Generalizaciones basadas en las experiencias de evaluación de proyectos, programas o políticas en circunstancias específicas, que se aplican a situaciones más amplias. Con frecuencia, las enseñanzas destacan los puntos fuertes o débiles en la preparación, el diseño y la puesta en práctica que afectan al desempeño, los resultados y el impacto (p. 26).

Conceptualizaciones que avalan el uso de estos dispositivos en la generación del conocimiento en diversas áreas, entre ellos el ámbito educativo; en el que, son utilizadas para el análisis de actividades relacionadas con el acto de aprender de la experiencia, que se adquiere dentro o fuera del ámbito escolar a través de un enfoque formal del aprendizaje, los individuos y la institución pueden reducir el riesgo de repetir errores y aumentar las posibilidades de que los éxitos se repitan.

Una lección aprendida es un conocimiento o comprensión adquirida por la experiencia. La experiencia puede ser positiva, como en una prueba o misión con éxito, o negativa, como en un accidente o un fracaso. Los éxitos también se consideran fuentes de las lecciones aprendidas. Una lección debe ser significativa, tener un impacto real o potencial en las operaciones; válido en cuanto a que es técnicamente correcto, y aplicable en un diseño, proceso o decisión reduciendo o eliminando la posibilidad de fracasos y contratiempos, o fortaleciendo un resultado positivo (Secchi, et al., 1999, p. 57)

Las lecciones aprendidas entendidas éstas como el conocimiento que el profesorado en formación adquiere sobre la experiencia de evaluación de su práctica profesional, y una metodología que se da a través de la reflexión que se hace sobre la acción y el análisis crítico de lo observado para identificar aspectos que pueden haber incidido durante su práctica, ya sea a favor del éxito o fracaso. De acuerdo con lo anterior la OTAN (2011) señaló que las lecciones aprendidas es todo conocimiento implícitos y explícitos que genera un individuo, o institución a partir de una experiencia significativa (positiva o negativa) en el desarrollo de una actividad o proyecto, y que estas de pueden ser registrados y compartidas mediante en diferentes espacios, estrategias y herramientas, para que otros sujetos desarrollen prácticas semejantes y puedan aprender de esos conocimientos basados en la experiencia y generar acciones de cambio.

Las `Lecciones Aprendidas´ como concepto y práctica, han tenido presencia directa e indirecta los años recientes, ya que implican: un proceso y un contenido (resultado); un ambiente de trabajo y de análisis propicio para identificar y compartir aprendizajes; diferentes estrategias y herramientas que facilitan la creación, captura, organización, transferencia y/o recuperación de los conocimientos concretos que tienen las personas que integran la organización; o un tema de interés desde múltiples organizaciones-

comunidades, sean explícitos o tácitos (contenidos-resultados), que pueden o deben compartir (Uribe Tirado, 2013, pp.130-131).

Los resultados de diversas investigaciones evidencian la utilización de estos dispositivos en la evaluación y mejora docente, la profesionalización y el desarrollo académico del profesorado. Navarro Bonilla (2012) señaló como

una apuesta de futuro la incorporación de unidades de análisis de lecciones aprendidas a organizaciones públicas y privadas para alcanzar sus fines y objetivos, basándose en el registro continuo, normalizado y actualizado de sus experiencias, transformadas en conocimiento de utilidad contrastada (p. 84).

Por su parte, Murillo Torrecilla y Krichesky, (2015) hizo énfasis en la necesidad de utilizar los resultados obtenidos en lecciones aprendidas en la mejora de la práctica educativa en otros contextos; y con ello, favorecer la investigación en los procesos de eficacia escolar. Mientras que Muñoz Martínez (2017) en investigación relacionada con lecciones aprendidas para identificar rasgos del desempeño profesional y el trabajo colaborativo del profesorado, señaló que son “evidencias que muestran las cualidades que un profesor debe tener para lograr el éxito en la puesta en marcha de una metodología para dar una mejor respuesta a todos los alumnos” (p. 585). Desde el contexto normativo, el plan y programa del curso Trabajo docente y proyectos de mejora escolar de la licenciatura en educación primaria hace mención de las lecciones aprendidas como un dispositivo didáctico que debe formar parte de la implementación de todo proyecto innovador y que, por lo tanto, proveerá los insumos para conocer y elaborar un Proyecto Escolar de Mejora Continua (PEMC), a través del cual, se dará continuidad a la generación de propuestas de innovación.

El dispositivo didáctico tiene una función estratégica dominante como lo abordó Anzaldúa Arce (1998)

Foucault reconoce que todo dispositivo tiene como génesis responder a un objetivo urgente y estratégico de dominación. El dispositivo recupera la demanda social de dominación y se encarga de ir haciendo los ajustes necesarios entre los elementos heterogéneos para entrar en consonancia con la demanda y/o enfrentar las contradicciones que en el proceso aparezcan (p.2).

En este caso, se atiende la demanda de un proceso de evaluación de las prácticas profesionales desde perspectivas reflexivas para desarrollar competencias que permitan el rehuso del conocimiento en otros contextos educativos. Desde dicha postura, las lecciones aprendidas se abordaron, en esta investigación, como un dispositivo que permite al profesorado en formación inicial realizar un proceso de sistematización y reflexión de las prácticas profesionales para la identificación de aciertos y desaciertos; mismos, que le permitirán atender de manera oportuna problemáticas enfrentadas; y socializar los conocimientos construidos mediante la experiencia.

Las lecciones aprendidas concebidas como dispositivo para la sistematización y reflexión de la evaluación de prácticas profesionales del profesorado, durante el trayecto de formación inicial, requieren de escenarios en los que se conjuguen la experiencia, la reflexión y sistematización del conocimiento; así como, de espacios que favorezcan el intercambio y socialización del conocimiento en la institución educativa. Realidad totalmente ajena a las evidencias identificadas en los relatos de los profesores en formación inicial, en las que se pudo observar que la mayoría de ellos carecen de un proceso reflexivo y evaluativo para identificar el conocimiento que adquieren a través de las experiencias durante su práctica profesional con el fin de mejorar ejecuciones futuras.

Las percepciones de las lecciones aprendidas expresadas por los profesores en formación inicial, se limitaron, solamente, a la realización de actividades rígidas, estereotipadas, como lo relatan en sus escritos

PFI4: Lecciones Aprendidas: Esta sesión me pareció demasiado interesante, ya que los docentes externaban sus opiniones y podía comprender mejor los temas que se retomaban en cada punto, comprendí el gran trabajo administrativo que tienen los docentes en cada inicio y cierre de un ciclo escolar, sobre todo para poder aprovechar los logros de los estudiantes y continuar con el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por lo que llevar a cabo el proceso de registro de las lecciones aprendidas, estas deben producirse durante el desarrollo del ciclo de vida de cualquier proyecto y/o experiencia, para asegurar que toda la documentación sea la correcta y no se pierde información. Posteriormente, al compartir el conocimiento adquirido durante la ejecución del proyecto, a través del análisis y reflexión de la experiencia, puedan beneficiarse de toda la información; en la que se engloban pensamientos y conocimientos. Por, lo tanto, la escuela normal, como institución formadora del profesorado, debe contar con medios efectivos de aprender de la experiencia, dispositivos que combinen el conocimiento explícito con el conocimiento tácito de una manera que aliente a las personas a aprender y a integrar ese aprendizaje en mejora de los procesos y prácticas de gestión de proyectos.

Por conocimiento explícito, se recuperó lo expuesto por Nonaka y Takeuchi (como se citó en Gil y Carrillo, 2013) quienes definieron como conocimiento formal, aquel que se puede analizar, socializar y transferir. Mientras que, el conocimiento tácito se interpreta como el conocimiento extraído de la experiencia de un problema, que permite acercarse a la solución del mismo conformado por las creencias, ideas, instintos, valores, percepciones; y aquellos conocimientos extraídos de experiencias anteriores, que puede llegar a sistematizarse. ¿Cómo

se puede sistematizar la experiencia? En la actualidad han surgido distintas conceptualizaciones sobre qué es la sistematización de experiencias y aunque no son pocas dada la variedad y riqueza de nuevos aportes y enfoques de los últimos años, este concepto se encuentra aún en constante construcción. Por ello, hablar de sistematización de experiencias va más allá de un esfuerzo que implica solamente organizar o clasificar datos. Jara (2018) lo definió como “un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama próxima compleja de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido” (p. 55). Se requiere de un empeño riguroso y metódico para convertir el saber crítico, en un conocimiento más profundo proveniente de la propia experiencia, a través de su problematización y/o reflexión.

Respecto a la sistematización de las experiencias recuperadas a través de las lecciones aprendidas, el Banco Interamericano de Desarrollo BID (2011) hizo énfasis en el valor agregado de éstas, como dispositivos para identificar

1) factores de éxito (eficacia, eficiencia, sostenibilidad), 2) deficiencias en políticas, estrategias, programas, proyectos, procesos, métodos y técnicas, 3) posibles soluciones a problemas recurrentes mediante la identificación de nuevos cursos de acción, 4) posibles soluciones para replicar éxitos; y 5) potenciales cursos de acción para mitigar riesgos (p. 2).

Sistematizar la experiencia de la evaluación de las prácticas profesionales del profesorado implicó un ejercicio reflexivo complejo, en el que confluyeron las características conceptuales en las que se crea y recrea el conocimiento, para interpretar y comprender el acto vivido mediante procesos socializantes entre iguales. Ante ello, Jara (2018) señaló algunos factores que se deben de considerar al realizar este proceso

- a) **Condiciones** de contexto o momento histórico en que se desenvuelven.
- b) **Situaciones** particulares que la hacen posible.
- c) **Acciones** intencionadas que realizamos las personas con determinados fines (o intenciones que se dan sólo como respuesta a situaciones).
- d) **Reacciones** que se generan a partir de dichas acciones.
- e) **Resultados** esperados o inesperados que van surgiendo.
- f) **Percepciones, interpretaciones, intuiciones y emociones** de los hombres y las mujeres que intervenimos en él (p.3).

Factores, considerados en la sistematización de los datos recuperados en esta investigación, que permitieron, al profesorado en formación inicial, identificar paso a paso el avance o retroceso de su acción a partir de la observación, análisis e interpretación que realice de la práctica profesional para poder reconstruir su actuación a partir de lo observado y reflexionado. Para ello, se recuperó lo expresado por Jara (2018) referente a la sistematización, como

aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (p. 4).

Este proceso cognitivo permitió la apropiación de experiencias desde una perspectiva crítica para favorecer y mejorar los procesos de evaluación de las prácticas profesionales de los profesores, durante la formación inicial. En este sentido, la experiencia se conceptualizó como

la totalidad de las relaciones entre el individuo con el medio ambiente, en donde a su vez convergen la cognición y el sentido sobre el mundo que lo rodea, tal como lo mencionó Dewey (2010) la experiencia constituye:

la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente. No es primordialmente un evento cognitivo, aunque la cognición puede hacer parte de la experiencia, en la medida en que aprehende su sentido. Tiene un aspecto activo y otro pasivo, puesto que es simultáneamente una acción, esto es un ensayo sobre el mundo; y es algo que le sucede al individuo: el individuo actúa sobre el mundo y éste a su vez actúa sobre el individuo. Pero la experiencia no solo transforma al mundo y al individuo, también transforma a la experiencia pasada y a la futura: constituye una reconstrucción de la experiencia pasada y modifica la cualidad de las experiencias posteriores. Por lo tanto, la experiencia, más que un evento aislado, sería una relación un momento dentro de la continuidad (p. 37).

Experiencias, conformadas por subjetividades propias del profesorado en formación inicial, generadas a través de la interacción que se tiene con el contexto u objeto de estudio, evaluación de las prácticas profesionales, que conllevan al desarrollo de procesos cognitivos que se construyen y reconstruyen a partir de vivencias pasadas, para modificar futuras acciones.

En este sentido, Ruiz (2013) señaló que la experiencia y el pensamiento no constituyen términos opuestos; ya que ambos, se refuerzan mutuamente. El pensamiento y la razón constituyen procedimientos intencionales para transformar un estado de incertidumbre en armonioso y ordenado. La experiencia es un esfuerzo por cambiar lo dado y en este sentido posee una dimensión proyectiva, superando el presente inmediato. Está basada en conexiones o interacciones y continuidades, e implica de manera permanente procesos de reflexión e inferencia.

Integrar experiencias significativas a través de la sistematización fue un papel fundamental para el logro de los aprendizajes alcanzados. Por medio de ellas se focalizaron situaciones que confluyen de la práctica profesional para innovarla y transformarla. Por lo tanto, la centralidad de la experiencia, como concepto clave de esta propuesta, debe ser comprendida a partir de dos principios, Ruiz (2013).

- la continuidad: por la que se vinculan las experiencias anteriores con las presentes y futuras, lo cual supone un proceso constitutivo entre lo consciente y lo que es conocido.
- la interacción: que daba cuenta de la relación del pasado del individuo con el medio actual y que acontece entre entidades definidas y estables (p.109).

Conceptos que, extrapolados al campo educativo y vinculados a la evaluación de las prácticas profesionales dieron sentido ala experiencia vivida por los profesores en formación inicial, como lo expresó Dewey, (2010) “la reflexión implica preocupación por el resultado” (p.16).

La experiencia reflexiva está cargada del sentido del problema, de la observación de las condiciones, la formación y la elaboración de la conclusión sugerida; y la comprobación experimental activa. Aspectos señalados por Dewey (como se citó en Cadrecha, 1990).

1. Perplejidad, confusión, duda debido al hecho de que estamos envueltos en una situación incómoda cuyo carácter pleno aún no está todavía determinado.
2. Una anticipación por conjetura, una tentativa de interpretación de los elementos dados, atribuyéndoles una tendencia a producir ciertas consecuencias.
3. Una revisión cuidadosa (examen, inspección, exploración, análisis) de toda consideración asequible que definirá y aclarará el problema que tiene entre manos.

4. Una elaboración consiguiente de la hipótesis presentada para hacerla más precisa y más consiente, porque comprende un campo más amplio de hechos.

5. Apoyándose en la hipótesis proyectada como un plan de acción que se aplica al estado actual de las cosas; haciendo algo directamente para producir el resultado anticipado, y comprobando así la hipótesis (p. 76).

La experiencia reflexiva es aquella que se realiza a partir del primer hecho observable en el que los profesores se encuentran inmersos, por lo que, posteriormente se realiza una conjetura e interpretación de la acción, para después hacer una revisión cuidadosa de los hechos observados, que analizados; finalmente, pensar en una posible solución apoyada de un plan de acción.

Por su parte, Schön (1987) señaló que la experiencia es considerada como una forma de conocimiento o habilidad que se deriva de la vivencia, participación o suceso, para acceder a ciertos tipos de conocimiento, entre ellos, el conocimiento tácito, como producto de la experiencia acumulada en las actividades profesionales, donde no del todo es consciente al actor (profesorado). Ese conocimiento tácito está implícito en los patrones de actuación, por lo que es difícil de expresar; sólo es accesible a través de la experiencia de la reflexión en y sobre la acción (p. 56).

Todo conocimiento que se adquiere se convierte en experiencia, a partir de los sucesos y vivencias por la que pasa todo individuo, mientras a ese conocimiento se le da sentido de cambio para mejorar, es cuando la reflexión toma su función sobre qué hacer de lo ocurrido. Kolb (2014) señaló que este aprendizaje experiencial se desarrolla en cuatro fases secuenciales (a) experiencia concreta: captamos información. percibimos sintiendo (b) observación reflexiva: obtenemos conexiones entre lo que hicimos y los resultados. procesamos observando (c) conceptualización abstracta: trasladamos esos resultados a diferentes situaciones,

inferencias. percibimos pensando y (d) experimentación activa: lo llevamos a la práctica. Procesamos haciendo.

Cada etapa genera una forma particular de conocimiento, identifica una habilidad/predisposición y un estadio del proceso experiencial. Kolb (2014) identificó al aprendizaje experiencial como el método que ofrece un marco dentro del cual se fortalecen los vínculos entre educación, trabajo y desarrollo personal. Es decir, que, por un lado, atiende las competencias que el ámbito laboral demanda y por otro, responde a los objetivos educativos, lo que permite integrar el trabajo dentro del aula con el mundo real.

Por su parte, Tardif (2004) llamó saber experiencial al “conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos” (p. 37). Los saberes experienciales una vez adquiridos forman un conjunto de representaciones a partir de los cuales los estudiantes interpretan, comprenden y orientan su acción profesional y su práctica. Ante lo que, Gleason Rodríguez y Rubio (2020) resaltaron la importancia del aprendizaje experiencia apoyados en la definición de los autores como lo muestra en la siguiente cita.

Dewey (1938/2010) enfatiza que “existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación” (p. 68) y coincide con Schön (1998), en que el proceso de reflexión y pensamiento derivados de la experiencia detonan el aprendizaje. Además, señala que la experiencia conlleva al aprendizaje permanente (lifelong learning) y al desarrollo de la persona (p. 3).

De manera que, el aprendizaje experiencial se da a partir de la relación de la experiencia real que se da en el momento que se adquiere durante el desarrollo de la acción y el pensamiento derivados de esa experiencia, llevándolo a un aprendizaje permanente. Por lo que, para garantizar el éxito del profesorado en formación inicial, éstos deben contar con los aprendizajes

y competencias en las que fue preparado durante el trayecto de su formación profesional, esto se logra en gran parte, durante el desarrollo de sus prácticas profesionales donde tendrá la oportunidad de medir su éxito o fracaso.

Aunado a lo anterior, para realizar una evaluación reflexiva del profesorado en formación, las lecciones aprendidas incorporan la estructura, el proceso y las herramientas necesarias para capturar, analizar y tomar medidas correctivas mediante un procedimiento sistemático, que se realiza deliberadamente, a partir de las observaciones que surgen de una actividad hasta que se alcanza una lección aprendida. Además, conlleva la práctica reflexiva como una herramienta en la sistematización de la experiencia. Desde la reflexión, el aprendizaje experiencial se incorpora dentro de las lecciones aprendidas para justificar los cambios que conducirán a un mejor desempeño del profesorado en formación.

A su vez, la práctica reflexiva fue introducida por Schön (como se citó en Ramon Ramos, 2013) para formar al profesional reflexivo. Ésta consiste en la mejora de la capacidad reflexiva para poder acceder al conocimiento de las complejas relaciones entre pensamiento y acción; por lo que, se identifican y definen dos tipos de reflexión, la reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. La reflexión en la acción o desde la acción es aquella que se realiza sobre la práctica mientras está en marcha, lo que permite problematizarla e indagarla, investigarla para ampliar la perspectiva de la propia acción, ponerla a prueba, y evaluarla en el curso de su recorrido. Esto permite “marcar una diferencia con la situación que tenemos entre manos” (Schön, 1987, p. 128). Así que, “reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen” (Perrenoud, 2007, p. 76).

Reflexionar durante la evaluación de las prácticas profesionales orientó, al profesor en formación inicial, hacia la identificación de lo que se puede prevenir, a partir de las incidencias

a futuro. Al considerarse, como una acción que surgió de la experiencia y generó aprendizajes permitió diseñar y/o replantear nuevas acciones. Su estudio y comprensión dieron sentido a la acción al identificar significados en el horizonte del ejercicio evaluativo de las prácticas profesionales durante el trayecto de formación inicial del profesorado.

Para ello, se hizo necesario entender a la reflexión como una acción inherente al aprendizaje humano que permite al individuo, identificar sus propios logros o metas a alcanzar, mediante un pensamiento determinado y lograr la comprensión de la acción. En este sentido, Ramón Ramos (2013) conceptualizó a la práctica reflexiva, acorde con lo expresado por Schön (1992) y retomando la idea de Dewey como el *aprender haciendo, al definir al “profesional reflexivo como un pensador influyente en el desarrollo de la teoría y práctica del aprendizaje del profesional reflexivo además concibe la reflexión - entendida como una forma de conocimiento- como un análisis y propuesta global que orienta la acción”* (p. 30). Por lo que, el conocimiento teórico o académico pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión, teniendo además en cuenta, que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa, imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su práctica profesional.

Perrenoud (2011), al definir la figura del practicante reflexivo, señaló que, es una figura antigua en las reflexiones sobre la educación cuyas bases se detectan ya en Dewey, especialmente con la noción de *reflective action* (Dewey, 1933,1947,1993). Si no nos limitamos a la expresión en sí, podemos encontrar la misma idea en los grandes pedagogos, quienes, cada uno a su manera, han considerado al enseñante o al educador como un inventor, un investigador, un artesano, un aventurero que se atreve a alejarse de los senderos trazados y que se perdería si no fuera porque reflexiona con intensidad sobre lo que hace y aprende rápidamente de su propia experiencia (p. 13).

El profesional reflexivo desde el pensamiento de los antiguos pedagogos es aquel hombre que tiene la capacidad de ver en sí mismo, lo que hace y lo que puede mejorar a partir de la experiencia. Supuestos que fueron retomados por autores, como Domingo (2013), quien señaló como criterios prioritarios de la práctica reflexiva, (a) que el docente aprenda a partir de su propia experiencia a través de la construcción de nuevos conocimientos; (b) considerar a la práctica reflexiva como un recurso metodológico para el análisis y comprensión de la práctica docente; y (c) integrar la práctica reflexiva como un dispositivo que otorga autonomía al docente.

Por su parte, en estudio realizado por Ramón Ramos (2013) sobre *Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente* mencionó una serie de secuencias, que se deben considerar durante el proceso de reflexión.

- a) Se presenta una situación dentro del aula que provoca que el docente busque en su repertorio una respuesta rutinaria y espontánea.
- b) Las respuestas rutinarias que usualmente ofrece el docente no aplican a la situación; por lo que el docente experimenta sorpresa, inquietud o confusión.
- c) El factor sorpresa llama la atención al docente y provoca una reflexión en la acción, que tiene una función crítica. En ésta se pregunta tanto sobre el acontecimiento inesperado como sobre el conocimiento en la acción.
- d) El maestro busca rápidamente cualquier indicio o evidencia que le permita reestructurar sus estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular los problemas.
- e) La reflexión da lugar a que el docente experimente *in situ* lo que se ha propuesto realizar (p. 31).

Ideas que permitieron percibir a la evaluación reflexiva de las prácticas profesionales como el andamiaje entre los recursos cognitivos, emocionales y sociales utilizados por alumnos, docentes y otros miembros de la comunidad, inmiscuidos en problemáticas que trascienden al aula. Procesos que exigieron diversos niveles de reflexividad de la práctica docente, VanManen (como se citó en Domingo, 2013), representados de la siguiente manera (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Niveles de reflexividad en la práctica docente

Nivel	Especificidades
Nivel 1	Aplicación en el aula de habilidades y conocimientos técnicos La reflexión se aplica a la selección y uso adecuado de las estrategias didácticas que se van a utilizar en el aula.
Nivel 2	Reflexión sobre los presupuestos implícitos en las prácticas específicas del aula Reflexión sobre las consecuencias de determinadas estrategias, de los currículos, etc Aplicación de criterios educativos a la práctica de la enseñanza para la toma de decisiones contextualizadas
Nivel 3	Ejercicio de una reflexión crítica Cuestionamiento de criterios éticos, normativos y morales relacionadas directa o indirectamente con el aula

Nota. Recuperada de Domingo Roget, A. y Gómez Seré. M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea, p. 62.

Es decir, para que el docente en formación llegue a un nivel de reflexión de su práctica es necesario pasar por tres niveles. En un primer momento, la reflexión que realiza ante la selección, el uso y aplicación adecuada de sus estrategias de evaluación en el aula. Segundo momento, la reflexión acerca de dicha aplicación de estrategias, así como, los criterios considerados en las formas de enseñanza y en la toma de decisiones. Por último, llega al nivel de reflexión crítica, considerando las cuestiones éticas, normativas y morales relacionadas

directa o indirectamente con la acción desarrollada dentro y fuera del aula de clase, en diversos momentos con otros agentes educativos, formador de formadores, docentes responsables del grupo escolar

Tarea compleja en el ejercicio de evaluación de prácticas profesionales, realizadas desde aspectos meramente normativos, ante la ausencia de cualquier indicio de reflexión en los diferentes momentos de estas acciones. Debilidades en la aplicación de diversos dispositivos que coadyuven a la realización de procesos integrales, en los que se consideren aspectos cualitativos y cuantitativos. Ante esta realidad surgen retos y desafíos, en la evaluación de las prácticas profesionales del profesorado en formación inicial.

Retos y Desafíos en la Evaluación de las Prácticas Profesionales del Profesorado en Formación

Según lo expuesto en planes y programas de estudio (SEP, 2018) desde la postura teórica que ubica al aprendizaje basado en competencias en el centro de la acción educativa, se exige del profesorado en formación inicial, una visión que percibe a éste como un proceso que permite la construcción de un entramado de significados para favorecer acciones de análisis, interpretación y comprensión. En este proceso constructivo, las prácticas evaluatorias priorizan la vinculación de saberes teóricos y prácticos; así como, el uso de dispositivos que permitan la sistematización de las experiencias en este trayecto formativo.

Actualmente, acorde con los postulados expresados en la nueva escuela mexicana se propone una educación humanista e integral que comprenda la valoración de conocimientos, habilidades y destrezas, mediante un proceso de una evaluación formativa que consiste en, Planear los contenidos y las formas de enseñanza así como el tipo de instrumento a usar; Realizar la puesta en práctica de los instrumentos, la aplicación, el análisis y la comunicación

de los resultados obtenidos; Valorar los logros obtenidos por los estudiantes; y ajustar a raíz de los resultados la elaboración de propuestas de mejora. Todo eso con la finalidad de llevar al estudiante a una reflexión sobre su propio aprendizaje.

Existe una gran cantidad de literatura que trata sobre múltiples aspectos de la práctica docente; pero, hay una escasez en el campo de la evaluación, dado que evaluar la práctica de los alumnos es una actividad compleja, que implica el uso de diversos instrumentos. Un aprendiz, profesorado en formación, utiliza diversos instrumentos que permiten la evaluación y seguimiento del trayecto formativo, como diarios reflexivos, carpetas, lecciones aprendidas, observación, pruebas, autoevaluación, evaluación de pares, evaluación de maestros cooperantes y evaluación de consejeros pedagógicos (DGESuM, 2021). Sin embargo, señalan que la calificación final de la práctica se basa principalmente en las calificaciones que reciben los alumnos por sus lecciones de observación, en detrimento de otros recursos y momentos de la práctica evaluatoria. Acción determinante en el desarrollo profesional del profesado, en formación inicial, en el que intervienen procesos cognitivos como la motivación y la autorregulación, no puede evaluarse solamente con productos finales, que poco o nada, reflejan la calidad de los aprendizajes y el desarrollo de los procesos cognitivos (Asikainen, et al., 2013). Que aunado, al reconocimiento del trayecto formativo de las prácticas profesionales “como foco y espacio específico y necesario de preocupación, análisis y propuestas que se implementan, aunque todavía con mayor frecuencia por parte de los responsables del desarrollo y gestión de procesos formativos en algunas instituciones de educación superior” (Cornejo Abarca, 2014, p. 253) evidencian la escasa importancia que se le asigna a este trayecto formativo; por consiguiente, a su evaluación y seguimiento, en el que se vinculan los saberes teóricos, que el profesor en formación construye en el aula con los saberes experienciales, emanados de las vivencias frente a grupo, durante el desarrollo de las prácticas profesionales.

En este sentido, Brito Lara (2018) en investigación realizada sobre el desempeño de estudiantes normalistas en actividades de preparación y planeación de las prácticas profesionales, identificó áreas de oportunidad en los procesos de evaluación formativa y la autoevaluación como un espacio para el análisis y reflexión de este proceso. En el sentido de que la evaluación formativa se considera un proceso que permite la retroalimentación a las tareas desarrolladas, Gardner (2012) señaló que los estudiantes deben participar y estar involucrados en los procesos de seguimiento y evaluación de las tareas. Se les debe proporcionar información permanente sobre los logros y retos enfrentados; así como, las áreas de oportunidad y estrategias para favorecer los aprendizajes en el proceso formativo. Desde éste, se hace énfasis en la comprensión y logro de los aprendizajes, proceso continuo en la que participan profesores y estudiantes enfocados en los conocimientos, habilidades y competencias a desarrollar; en las que se asume la evaluación

como una actividad crítica de aprendizaje, que no distingue entre actividades de aprendizaje y actividades de evaluación (Álvarez Méndez, 2001, 2008); integrada con tareas auténticas (Monereo, 2009) orientada al aprendizaje autónomo y autorregulado (Carles 2006, 2007); una evaluación para la comprensión (Brown y Glasner, 2003; Gibbs y Simpson, 2009; Taras, 2008), que contribuye a la emancipación de los estudiantes, a su desarrollo personal, moral, académico y social (Black et al, 2003; Boud y Falchikov, 2006; Margalef, 2005, 2009, como se citó en García, L. M., 2014, p. 37).

Un proceso de evaluación que represente todos los momentos y espacios del aprendizaje, en los que tienen cabida la diversidad del pensamiento de los sujetos que en ella participan, 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. De acuerdo con lo señalado en planes de estudio (SEP,

2018) en este proceso se emiten juicios valorativos acordes con los componentes de la competencia desarrollada, enunciados en la evidencia de aprendizaje.

En estos escenarios y desde una perspectiva personal.

Viene a mi mente una vez, que, cursaba el tercer grado en la primaria, un maestro en la materia de español me califico con un siete. En ese momento me pregunté ¿por qué el maestro es tan injusto? Me había esforzado mucho por sacar una *buena calificación*. No lograba comprender las notas altas de mis compañeros. A decir verdad, el sentimiento fue de frustración ante tanta injusticia e impotencia, pensaba ¿por qué mis compañeras sí podían obtener una buena nota y de mi parte no? (DI).

Experiencias que, como docente y asesora de prácticas profesionales en una escuela formadora de docentes, aparecen como tareas pendientes de resolver, sobre todo, en el momento en el que se emite un juicio valorativo ante una tarea desarrollada, en este caso, la evaluación reflexiva de las prácticas profesionales que realizan los profesores en el trayecto de formación inicial. Además, no se puede transformar una realidad, si ésta no se conoce y analiza en profundidad. Para transformar la realidad, primero se debe profundizar en las subjetividades, el contexto e historia que conforman esa realidad.

Situación que condujo a plantear interrogantes que permitieron acercarse a la comprensión del fenómeno estudiado; al mismo tiempo, que representaron retos y desafíos en el ejercicio de la evaluación reflexiva de prácticas profesionales ¿cuáles son los significados que construye el profesorado en formación inicial durante la evaluación de las prácticas profesionales? ¿cuál es el sentido de las intencionalidades expresadas, mediante el lenguaje en los procesos de evaluación de las prácticas profesionales que realizan los profesores en formación inicial? ¿cómo se favorecen las potencialidades del profesorado en formación inicial en el proceso de evaluación de las prácticas profesionales? En la búsqueda de respuestas a las

interrogantes enunciadas y como propósito de esta investigación cualitativa, se pretendió, desde una perspectiva fenomenológica y hermenéutica, interpretar y comprender el proceso de evaluación que el profesorado en formación inicial realiza de su propia práctica profesional en las escuelas de educación primaria. Se consideró a la evaluación de las prácticas profesionales como aquellos actos consientes e intencionados en los que los profesores en formación inicial expresan, mediante el lenguaje, significados asociados a su experiencia como seres situados históricamente.

En este sentido y acorde con la postura fenomenológica hermenéutica, el significado de la experiencia adquirió relevancia en la relación con el fenómeno estudiado, la evaluación de las prácticas profesionales del profesorado en formación inicial en el contexto de una escuela normal.

Preconcepción del Contexto Teórico Conceptual de Prácticas Profesionales

En un primer momento, para lograr la comprensión del fenómeno de la evaluación de prácticas profesionales del profesorado en formación inicial se hizo necesario profundizar en conceptos teóricos relacionados con esta temática, revisar el estado del arte, para transitar a la contextualización del fenómeno estudiado; y con ello, llegar a la comprensión del mismo.

Conceptualización de Prácticas Profesionales en la Formación Inicial de Profesores

La formación inicial del profesorado es una temática que, en los últimos años, ha estado presente en las políticas públicas como determinante para el ejercicio de una educación con calidad. Las exigencias emanadas de diversos entornos sociales demandan una formación inicial del profesorado que responda a las necesidades de inclusión y equidad para conformar una sociedad mejor. Estas demandas se centran en los procesos formativos enredados en un laberinto burocrático, en la disociación de la teoría con la práctica y la completa desvinculación entre el entorno formativo y el espacio laboral (Marcelo y Vaillant, 2009).

Desde los años noventa del Siglo XX Zeichner (1993) identificó, desde la racionalidad técnica, diversos aspectos que están presentes en el ejercicio del trayecto formativo de prácticas profesionales (a) son coadyuvantes en el desarrollo de prácticas guiadas por la investigación; (b) se caracterizan por ser actividades meramente técnicas que soslayan los contenidos éticos y morales comprendidos en el diseño curricular expuesto en planes y programas de estudio; (c) se desarrollan desvinculadas del contexto institucional y social; (d) el ejercicio reflexivo se desarrolla desde perspectivas individuales, alejadas del trabajo en colectivo.

Contexto que no es ajeno a la cultura que priva en las escuelas normales, instituciones mexicanas encargadas de brindar formación inicial al profesorado de educación básica. La cultura en las escuelas normales se caracteriza por ofertar formación inicial acorde con planes y programas de estudio que suscribe la Secretaría de Educación Pública, a nivel nacional. En

este trayecto formativo, desde la perspectiva dialéctica que permite la vinculación de la teoría con práctica, se diseñaron las prácticas profesionales, que desde la transversalidad están presentes en el mapa curricular. Espacios en los que el profesorado en formación inicial utiliza saberes de naturaleza diversa, como el dominio de los contenidos curriculares, enfoques pedagógicos y didácticos; y el dominio de los objetivos, metas y competencias enmarcadas en planes y programas de estudio que conforman las diferentes asignaturas. Sin embargo, el puente entre los saberes que construye el profesor durante la formación inicial y la inserción laboral sigue representando un área problemática compleja. La disociación entre la teoría y la práctica aparece como un aspecto importante para el ejercicio investigativo; por lo que, en un primer orden resulta interesante analizar diversas conceptualizaciones que permean el desarrollo de las prácticas profesionales.

Desde una perspectiva enmarcada en la formación de profesionales reflexivos, Schön (1992) definió a la práctica profesional como

la competencia de una comunidad de prácticos que comparten, en palabras de John Dewey, las tradiciones de una profesión. Comparten convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos distintivos. Funcionan en el marco de instituciones de un tipo muy particular (p. 41).

Constructos que permiten visibilizar a la práctica profesional como acción social en la que participan sujetos que comparten conocimientos, habilidades y destrezas que les son comunes a determinada profesión. Mismos, que no son ajenos a lo expresado en planes y programa de estudios 2018 de la licenciatura en educación primaria, DGE SuM (2021) la práctica profesional 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 los distintos niveles educativos para los que se forman” (párr. 74). Es decir, realizar visitas,

observaciones y prácticas educativas en las escuelas de educación primaria y de esta manera vincular los saberes teóricos con una práctica situada, que permita el conocimiento de las condiciones, los problemas y demandas de la profesión docente; en un proceso de formación continuó para favorecer el desarrollo profesional.

ir más allá de la formación, significa reconocer el carácter específico profesional del profesorado y la existencia de un espacio donde éste pueda ser ejercido. Asimismo, implica reconocer que los profesores pueden ser verdaderos agentes sociales, planificadores y gestores de la enseñanza-aprendizaje, generadores de conocimiento pedagógico y, por ende, de promover el cambio y que pueden intervenir, además, en los complejos sistemas que conforman la estructura social y laboral (Imbernon, 2002, p. 20).

Desde esta postura, se hace énfasis en las habilidades que debe poseer el profesor para la realización de una práctica docente argumentada teóricamente y un compromiso ético y responsable con la profesión. En este proceso formativo, el profesorado desarrolla competencias; sin duda, relacionadas con la docencia, entre las que destacan las pedagógicas, disciplinares; y aquellas, que coadyuvan a la interacción social; y que son construidas desde la propia práctica. En este sentido, Marrero Acosta (2010) enfatizó en que el profesorado posee un gran número de conocimientos prácticos originados en el trayecto de formación inicial, que se caracteriza por ser esencialmente teórica vicaria y en las experiencias vividas durante su interacción con el contexto escolar, cuyos componentes poseen atributos sociales cargados de subjetividad. El profesorado mediante la interacción con otros, colegas, directivos, asesores, entre otros construye elementos que le permiten desarrollar competencias para resolver las problemáticas que enfrenta en el quehacer cotidiano; y que, raramente son abordadas desde los

contenidos disciplinares. Se aprende a ser profesor desde el escenario en el que se viven los saberes que se construyen en el aula, desde el centro de trabajo.

Por otra parte; y asociado con las políticas educativas encaminadas a favorecer el desarrollo profesional, Bolam y McMahon (2004) resaltaron la importancia de que los profesores se consideren agentes de cambio, que en coadyuvancia con otros sujetos promuevan el pensamiento crítico y desarrollen habilidades que atiendan los aspectos socioemocionales de las personas con las que interaccionan. Es en el contexto natural, el centro escolar, mediante actividades prácticas y experienciales que el profesor va construyendo su identidad. Peñaloza (2005) y Sacristán (2007) refirieron que la práctica profesional busca ser un espacio para la aplicación de los conocimientos adquiridos, en aras de proporcionar un beneficio institucional mediante el desarrollo de una acción práctica. Pretenden generar en el profesorado conocimientos y aportes significativos para el desarrollo de la profesión; que desde, una perspectiva teórica sociocultural, como se expuso en el marco normativo de planes y programas de estudio (SEP, 2018) el profesor desarrolle competencias que le permitan la movilización de saberes ante situaciones y problemas que se desarrollan en el seno escolar. De acuerdo con Hevia (como se citó en Pena Castellano, et al., 2016) las prácticas profesionales

promueven la síntesis y reorganización de todos los conocimientos teóricos que posee el alumno, haciéndolos realmente significativos porque los enfrenta con el hacer propio y el de otros; esta reflexión propiciada desde penetración en contextos profesionales reales, supone una oportunidad para que los estudiantes interactúen como profesionales y sean capaces de “saber hacer” (p. 216).

El trayecto formativo denominado prácticas profesionales, es considerado como el espacio en que el profesor en formación tiene la oportunidad de aplicar los diversos

conocimientos teóricos, que se han construido durante la interacción con los conocimientos de las asignaturas que integran la malla curricular del plan de estudios,

la integración de distintos tipos de conocimientos, tanto para el diseño didáctico como su aplicación. De esta manera, mantiene una relación directa con los otros cursos de la malla curricular, en particular con los referentes teórico-disciplinarios y didácticos que se desprenden de cada uno de ellos. Los cursos que integran el trayecto permiten establecer una relación estrecha entre la teoría y la práctica, para potenciar el uso las herramientas metodológicas y técnicas para sistematizar la experiencia y enriquecer la formación, propiciando la mejora e innovación. (SEP, 2018, práctica profesional, párr. 2).

Estas acciones, representan potencias en el profesorado en formación inicial que para su acción requieren que estos sujetos utilicen los conocimientos teóricos adquiridos en su formación profesional, el uso de las habilidades y competencias que requiere el ejercicio de la práctica docente cotidiana. Ésta se realiza en contextos sociales determinados como instituciones escolares, conformadas por una comunidad de profesionales que comparten conocimientos propios de la acción docente y de la cultura específica de la institución. Por lo que, de acuerdo con Cornejo y Fuentealba (2008) el trayecto de prácticas profesionales, durante la formación inicial del profesorado, debe

proveer a los estudiantes los medios para vivenciar la historia de interacciones, esto es, de-construir/construir el trasfondo no formalizado (sus marcos de referencia que dan sentido a su acción) que puede ser usado en el futuro de manera transparente y, por lo tanto, esté a la mano. El proceso de construcción debería comenzar por un contexto de ‘crítica’ (lo que permitiría a los estudiantes cuestionar, debatir, etc.), continuando con un contexto de ‘construcción’ (vivenciar, simbolizar, etc.), hasta finalizar con un

contexto de ‘aplicación creativa’ o de ‘acción transformativa’ (uso práctico, pertinencia); estaríamos hablando, entonces, de niveles que es necesario alcanzar durante el proceso de reflexión al interior de la línea de práctica (p. 19).

Desde estas conceptualizaciones, se considera al trayecto formativo de práctica profesional como el espacio que permite la sistematización y articulación de diversas competencias que conforman el perfil profesional del profesorado. Su evaluación requiere del análisis y reflexión en la construcción y deconstrucción de experiencias, que faciliten este proceso en el contexto de la formación inicial docente.

La nueva escuela mexicana propone la evaluación como un proceso de retroalimentación y toma de decisiones enfocada hacia la mejora continua en distintos aspectos: las trayectorias formativas de los estudiantes; en la gestión escolar; para el conocimiento del sistema educativo; en la práctica docente. Esta última se trata de

construir información que permita fortalecer y dar nuevos sentidos a la labor profesional del maestro, desde la retroalimentación de la planeación y la vivencia cotidiana, a través de la reflexión. Esta información posibilita la organización de los planes de formación continua (Secretaría de Educación Pública, 2019, pp. 22, 23).h

Contextualización de las Prácticas Profesionales en la Formación Inicial del Profesorado

La formación inicial del profesorado, en las escuelas normales mexicanas, instituciones reguladas por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGSuM), organismo dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) quienes emiten las normas para el ejercicio de educación equiparable al nivel de licenciatura para atender la educación preescolar, primaria y especial. Normatividad alineada con los programas para el fortalecimiento de la calidad y excelencia educativa, para responder a los requerimientos internacionales emitidos por la UNESCO (2015) en el sentido de garantizar una educación

basada en el desarrollo de competencias y de naturaleza inclusiva, equitativa y con calidad. Así como, a lo expuesto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en su documento *Diagnóstico de la OCDE sobre la Estrategia de Competencias, Destrezas y Habilidades de México*; en el que se señaló, que México enfrenta ocho desafíos fundamentales en términos de competencias elaborados por el sector empresarial laboral, la academia, y personal experto de la OCDE que son

Mejorar el nivel de las competencias de los estudiantes de educación obligatoria. 2. Aumentar el acceso a la educación superior a la vez que se mejora la calidad y la relevancia de las competencias desarrolladas en la educación superior. 3.- Eliminar las barreras en el ámbito de la oferta y la demanda a fin de activar las competencias en el empleo (formal). 4.- Promover la activación de competencias de grupos vulnerables. 5.- Mejorar el uso de competencias en el trabajo. 6. Apoyar la demanda de mayores competencias a fin de impulsar la innovación y la productividad (OCDE, 2017, p. 4).

Desafíos estrechamente interrelacionados con el fin de favorecer el desarrollo de competencias, destrezas y habilidades en la educación mexicana. Específicamente el desafío número dos, dirigido a aumentar el acceso a la educación superior a la vez que se mejora la calidad y la relevancia de las competencias desarrolladas en la formación inicial docente, considerada como educación superior. Se hace énfasis en la calidad de la enseñanza, en la que se vincula con las prácticas de evaluación como binomio para el aseguramiento de una educación con calidad; y así, dar cumplimiento a la recomendación número 2 de la OCDE (2009) que textualmente señaló que se debe “Atraer mejores candidatos docentes y elevar la exigencia en el ingreso a la profesión docente, especialmente en las Normales” (p.13).

De acuerdo con las políticas internacionales, en el contexto nacional, en el Plan de Estudios 2012 para la formación de docentes de educación básica se integra el perfil de ingreso,

con competencias genéricas, tendientes a favorecer el uso del pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones, el aprendizaje permanente, actuar con sentido ético, aplicar las habilidades comunicativas de acuerdo con la diversidad contextual y utilizar las tecnologías de la comunicación como instrumentos para favorecer el trabajo colaborativo. Además, este perfil integra competencias profesionales que le permiten al egresado, diseñar y aplicar planeaciones didácticas y procesos evaluativos acordes con las necesidades del alumno y su contexto; fundamentadas en los conocimientos pedagógicos y disciplinares de la profesión docente. Además, utilizar las TIC como herramienta colaborativa en la enseñanza y aprendizaje en contextos diversos; y actuar éticamente en la atención a problemáticas socioeducativas, atendiendo a la diversidad y la inclusión (Secretaría de Educación Pública, 2012).

Competencias que cobran vida en el ejercicio del trayecto formativo denominado prácticas profesionales, espacio que permite la vinculación del profesor en formación inicial con el entorno laboral, situación compleja que exige la actualización y retroalimentación permanente a través de procesos evaluativos caracterizados por la sistematización de experiencias y la reflexión de las acciones realizadas.

A su vez, en este plan de estudios 2012 de la licenciatura en educación primaria, se señaló que las prácticas profesionales desarrolladas en el trayecto de formación inicial deben presentar una estrecha relación entre los aprendizajes construidos en el aula y las prácticas docentes cotidianas. Por lo que, para el cumplimiento de esta acción se debe priorizar el uso de dispositivos que permitan la observación, sistematización y reflexión de las experiencias vividas por los participantes en este trayecto formativo, estudiantes y profesores en el contexto real.

En esta interacción, los profesores en formación inicial construyen saberes propios de la profesión al interactuar con sus colegas, los alumnos, padres de familia, entre otros; al tomar

decisiones ante situaciones emergentes y conflictos propios del quehacer docente, situación que exige un proceso sistemático y reflexionado para favorecer la construcción de competencias inherentes a la profesión docente.

El acercamiento gradual de los alumnos de normal al ambiente escolar y a la complejidad del trabajo educativo les permitirá adquirir paulatinamente la destreza y la confianza que sólo la práctica puede proporcionar y atenuará la sensación de desconcierto e impotencia que suele afectar a los nuevos maestros cuando se incorporan al servicio. (SEP, 2012, 4) La formación inicial de los profesores establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales, párr. 2).

Actualmente, en el Plan de estudio (SEP, 2022) de la Licenciatura en Educación Primaria se propone, principalmente, el desarrollo de valores éticos y las actitudes en futuro docente; así como las capacidades, conocimientos, y saberes pedagógicos que se involucran durante su ejercicio profesional docente. A diferencia del plan anterior que proponía la adquisición y desarrollo de competencias genéricas y profesionales, este propone un enfoque centrado en el aprendizaje e interdependencia con la comunidad el cual coloca en el centro del hacer

la investigación y el diálogo de saberes, como herramientas pedagógicas que reconocen la heterogeneidad del grupo con sus múltiples rostros de la diversidad sociocultural, potencia los diferentes niveles y perfiles cognitivos, se vincula con el contexto sociocultural y plurilingüístico, entre otros factores. Estas son condiciones básicas para potencializar nuevos aprendizajes (SEP, 2023, p. 2).

Es decir, un espacio social en el que emergen los saberes pedagógicos, el contexto y la diversidad de grupos plurilingüísticos, aspectos importantes para el desarrollo óptimo del aprendizaje de los educandos.

La práctica profesional en este nuevo plan de estudios ofrece la oportunidad de organizar espacios de aprendizaje en las escuelas primarias, donde ponen en marcha todos sus saberes y conocimientos, así como de la experiencia de maestras y maestros titulares de los grupos de las escuelas de educación primaria, bajo la premisa de que el saber y el conocimiento se movilizan si se colocan en el plano del diálogo de saberes, el debate y el análisis colectivo. Además, permitirán al profesorado en formación inicial, diseñar propuestas de acompañamiento a la par con su formador y maestro titular de grupo.

De este modo, los profesores en formación inicial conocerán y utilizarán diversas estrategias de enseñanza, dispositivos didácticos y formas para interactuar con alumnos y profesores que conforman el claustro escolar. Las prácticas de observación e interacción áulica no representan actos, meramente protocolarios; sino que, se consideran como una actividad propia para registrar sistematizar la información, analizarla y socializar el conocimiento construido. Para ello, se debe realizar una planeación didáctica cuidadosa y una actuación acorde con los propósitos de planes y programas de estudio que posteriormente permita el análisis y reflexión de la acción realizada. En este contexto, resulta significativo visibilizar los propósitos e instrumentos con los que se sistematiza la experiencia vivida, utilizar aquellos que permitan dar seguimiento y retroalimenten la práctica profesional realizada. Entender y utilizar la sistematización como el ejercicio que permite la reflexión y el intercambio de conocimientos construidos en la interacción con los otros, en un contexto específico, en este caso durante el trayecto formativo de prácticas profesionales; que de acuerdo con el plan y programa de estudios 2018 de la licenciatura en educación primaria,

Propicia la integración de distintos tipos de conocimientos, tanto para el diseño didáctico como su aplicación. De esta manera, mantiene una relación directa con los otros cursos de la malla curricular, en particular con los referentes teórico-disciplinarios y didácticos que se desprenden de cada uno de ellos. Los cursos que integran el trayecto permiten establecer una relación estrecha entre la teoría y la práctica, para potenciar el uso las herramientas metodológicas y técnicas para sistematizar la experiencia y enriquecer la formación, propiciando la mejora e innovación (DGESuM, 2021, párr. 43).

Comprender a la sistematización de la experiencia más allá de un simple registro anecdótico; requiere mirarle como un constructo social, producido en contextos escolares, que al someterse al análisis colectivo permite identificar aspectos significativos como elementos de lecciones aprendidas. Implica, entender a las prácticas profesionales como construcción colectiva compleja, que puede transformarse a través de procesos de evaluación reflexiva y mediada, acorde con la normatividad expresada en documentos institucionales. En este sentido, la Ley General de Educación (2019) en su artículo 21 resaltó que “La evaluación de los educandos será integral y comprenderá la valoración de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, el logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio” (párr. 7). La integralidad permite al docente en formación inicial considerar el desarrollo del aprendizaje como un proceso integrador, en el que tienen cabida diversas expresiones teóricas que lo fundamentan; pero sobre todo, otorgar importancia al contexto en el que se realiza. Dentro de este proceso integrador y complejo se pueden plantear las siguientes interrogantes ¿qué se evalúa? ¿cómo se evalúa? ¿para qué se evalúa? ¿quiénes participan en la evaluación? y ¿dónde se realiza la evaluación? Acciones necesarias para la evaluación de competencias, genéricas y específicas, componentes del diseño curricular de los planes y programas de estudio de la educación normal (SEP, 2012). De acuerdo con lo señalado por este

documento normativo, en lo referido a las orientaciones para la evaluación de los estudiantes, esta acción cumplirá con dos funciones básicas, formativa y sumativa.

la formativa para favorecer el desarrollo y logro de los aprendizajes establecidos en el plan de estudios, esto es, el desarrollo de las competencias y de sus elementos y la sumativa de acreditación/certificación de dichos aprendizajes. Dicho de otro modo, la función formativa puede caracterizarse como evaluación para el desarrollo de competencias y la función sumativa como evaluación del logro de las competencias (SEP, 2012, p. 10).

Desde la función formativa, “el proceso permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2011. p. 22), situado en el contexto en el que el profesor en formación realice las prácticas profesionales.

Al considerar a la evaluación de las prácticas profesionales como una acción situada se percibe una relación estrecha entre los aprendizajes que se construyen en el aula y aquellos que se construyen en la relación directa con los centros de trabajo.

la observación y la práctica no se realizan con el fin de calificar y criticar lo que sucede en el aula o, por el contrario, de identificar un modelo de docencia que se deba imitar, sino de registrar información para analizar y explicar las formas de proceder de los maestros para identificar prácticas escolares adecuadas a las características de los grupos (SEP, 2012, párr. 9).

Ante ello, surge la exigencia de utilizar acciones de sistematización que registren las experiencias vividas, por los profesores durante su formación inicial, como evidencias que permitan la reflexión de la tarea evaluativa; y con ello, construir aprendizajes significativos, que seguramente permitirán la retroalimentación a prácticas futuras.

Aproximación a la investigación de las Prácticas Profesionales en la Formación Inicial del Profesorado

¿Qué se conoce de las prácticas profesionales que realizan los profesores en formación inicial? Para adentrarse en esta temática se realizó una búsqueda de información relevante relacionada con la investigación en este rubro. Esta información permitió un acercamiento al estado del arte; y con ello, se identificaron antecedentes significativos a esta práctica investigativa. Entre ellos destacan los aportes de Di Franco, et al., (2013) quienes señalaron que la experiencia de la práctica cobra un mayor sentido en la articulación y en la sistematización de los acompañamientos en las primeras inserciones de formación profesional de los estudiantes de profesorado, y entre los equipos docentes de la Práctica Educativa (p. 153).

Algunas reflexiones, construidas por los autores, señalaron que, a la hora de aprender a enseñar, la totalidad de los profesores encuestados respondieron que habría que reparar en procedimientos que recuperen el saber hacer docente. Aquel que los docentes producen en sus prácticas de enseñanza. De acuerdo con dicha consideración es necesario y posible analizar, cuestionar y sistematizar la experiencia de las prácticas, así como reconocerla como saber para transformar esas experiencias en prácticas de conocimiento.

Al respecto, Jiménez Yañez, et al. (2014) señalaron que las prácticas profesionales tienen la finalidad de

contribuir en la formación integral del alumno, cuales le permiten ante realidades concretas, consolidar las competencias profesionales, enfrentándolos a situaciones reales de práctica de su profesión; desarrollar habilidades para la solución de problemas; y reafirmar su compromiso social y ético. (p. 431).

Por lo que, el desarrollo de prácticas profesionales, durante la formación inicial del profesorado representa la oportunidad de vincular los conocimientos, habilidades y actitudes que han adquirido durante su formación profesional con experiencias significativas en el contexto real en el que se desarrolla la práctica docente. Al considerarlas como un elemento importante

en la formación integral del alumno, las cuales le permiten ante realidades concretas, consolidar las competencias profesionales, enfrentándolos a situaciones reales de práctica de su profesión; desarrollar habilidades para la solución de problemas; y reafirmar su compromiso social y ético (Jiménez Yañez, et al., 2014, p. 431).

A su vez, Ayala Zuluaga, et al., (2015) señalaron que la práctica profesional busca colocar en escena la formación recibida por el futuro docente,

estimulándolo a que comprenda en profundidad los actos educativos, que interprete los signos de su saber y su quehacer pedagógico; adicionalmente, que reflexione sobre el presente y futuro de su docencia dentro y fuera de las salas de aula (escuela) (p. 597).

Asumir la práctica profesional como las acciones realizadas en el aula *in situ* que permita la construcción de saberes relacionados con las problemáticas del entorno

Por su parte, Rimoli y Spinello (2016) describieron en su estudio exploratorio, las condiciones en que se desarrollan los espacios de práctica preprofesional y las representaciones que tienen los docentes de las instituciones educativas que reciben a las alumnas de prácticas, recopilaron datos empíricos por medio de encuestas y entrevistas, de relatos y registros de observaciones de clase, cuyos resultados permitieron identificar las percepciones de los estudiantes, quienes señalaron que en las prácticas preprofesionales tienen la oportunidad de aprender a controlar y regular sus propios procesos cognitivos, así como habituarse a reflexionar sobre su propio conocimiento, es decir, a ejercitar el metaconocimiento. también en el proceso

quedan involucrados los profesores, ya que sólo habrá estudiantes reflexivos si previamente los *expertos* son capaces de cuestionar sus propias prácticas, advertir sus dificultades y desde allí sintiéndose parte de ese sistema, son capaces de transferir conocimientos y el control a sus alumnos. Es decir, que los espacios donde el profesorado en formación inicial tiene la oportunidad de desarrollar su propia práctica profesional que le permite tener un mejor desenvolvimiento y autorregular su propio aprendizaje, sentir confianza sobre sus saberes y habilidades.

En esta línea de investigación, Sánchez Sánchez y Jara Amigo (2016) exploraron, mediante estudio de caso cualitativo, las representaciones, de treinta y dos profesores en formación, acerca del contexto y los actores de la práctica profesional. Identificando que estos profesores “reconocen a la práctica como espacio real de formación y fuente de crisis productiva, y la presencia de dos tipos de actores: aquellos entusiastas y en desarrollo; y los que experimentan a modo de resistencia una frustración profesional” (p.1). El estudio abre perspectivas de diálogo en el contexto regional, susceptibles de enriquecer los procesos de formación e inserción docente. Por lo que, se concluye que la práctica los aproxima a una visión del trabajo docente entendido como “situación contextualizada, compleja, incierta, de enseñanza aprendizaje con una finalidad precisa, en donde se realizan las tareas del maestro con unos alumnos específicos” (Altet, 2010, p. 39). En esa intersección, los estudiantes en práctica comienzan a reconfigurar y confirmar una comprensión más situada de la tarea docente

De manera que, las prácticas profesionales constituyen un componente esencial de la formación del estudiante; y se consideran

el resultado de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales el conocimiento y la subjetividad del profesional juega un papel importante, los profesionales son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el

cual los prácticos fueron integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas, la actuación de los profesionales está dirigida por esos supuestos y teorías, pero a su vez las acciones modifican su conocimiento, lo que permite suponer que además subyace a toda práctica una lógica que es posible conocer, los profesionales son intelectuales y prácticos y su actuación es producto de una `racionalidad limitada por los propios supuestos, pero con posibilidad de revisarlos, lo que hace factible que construyan sus acciones a partir de la reflexión, puedan dar cuenta de las mismas y modificarlas, por otra parte, las prácticas profesionales son dinámicas y complejas y requieren de acciones deliberadas y, en consecuencia, es posible y deseable conocer más acerca de ese proceso de reflexividad (Sanjurjo, 2017, p.125).

Acción que hace necesaria, que durante la formación inicial se sistematice cuidadosamente la articulación entre formación teórica y análisis de la práctica; la inmersión acrítica en la misma, sin la vinculación sistemática de la teoría; y sin, una permanente reflexión acerca de las finalidades que la guían, puede resultar altamente reproductora. En ese mismo sentido y retomando la importancia del análisis reflexivo acerca de la práctica docente, Almeyda Hidalgo (2016) señaló que

aprender reflexionando manifiesta la perspectiva de que la naturaleza de este conocimiento es teórico-práctica y que es la reflexión la que permite construir un saber mixto desde la práctica y desde la teoría, que recoge la complejidad del desempeño docente (p. 24).

Por consiguiente, el acto de reflexión conlleva a pensar detenidamente sobre la acción en su práctica, plasmado en el objetivo de la investigación, examinar el proceso reflexivo que realizan los profesores en formación acerca del aprendizaje desarrollado en la práctica profesional. En la investigación se aplicaron distintos tipos de entrevistas asociados a las

observaciones de clases. El enfoque metodológico que utilizó fue cualitativo y como estrategia de investigación el estudio de caso, que se concretó en un diseño de investigación descriptivo y flexible, dirigido a cuatro profesores en formación que se encontraban realizando su práctica profesional. Además, se realizó una aproximación intensiva al objeto de estudio, utilizando una combinación de entrevista en profundidad y una adaptación de la entrevista focalizada. Para el análisis de información siguió los principios de la teoría fundamentada y la elaboración de una descripción densa, cuyos resultados reportaron que la mayoría de los profesores en formación reconocen haber desarrollado diversos aprendizajes durante la práctica, como la enseñanza de la disciplina, la importancia de crear un ambiente adecuado de aprendizaje; así como, tareas propias de la enseñanza y la planificación de las clases. Por su parte, Rodríguez Andino, et al., (2018) resaltaron la importancia de realizar prácticas profesionales reflexivas para desarrollar en el profesor en formación inicial, la capacidad de

autorregulación que hace el estudiante practicante al insertarse en la práctica, cuando toma en cuenta sus motivaciones, sentimientos, intereses, sus metas y objetivos para participar de forma consciente, en los procesos de reflexión colectiva antes de la acción docente, en su propia reflexión en la acción y en la reflexión colectiva sobre la acción docente vivenciada, como procesos que se coordinan, se complementan y tienen cierta dependencia uno del otro (p. 22).

En estos procesos formativos se potencializaron las capacidades del profesor para visibilizar al trabajo docente como una actividad que sobrepasa los límites áulicos para relacionarse con aspectos personales, familiares y sociales en los que el alumno se desenvuelve. Ante lo que surge como una acción inmediata la estrecha vinculación del ámbito laboral con el escolar. La realización de prácticas profesionales reflexivas permite al profesor en formación ubicarse y resolver problemáticas en contextos reales mediante procesos reflexivos individuales

y colectivos. Mediante un proceso constructivo se analizó la experiencia vivida para aprender y desaprender a través de la contrastación de saberes construidos en el aula con los saberes que emergen del trabajo cotidiano.

Actualmente, desde la perspectiva de formación por competencias y ante la complejidad de la tarea docente, se hace énfasis en la realización de prácticas profesionales reflexivas que permitan recuperar y analizar experiencias concretas para considerarlas lecciones aprendidas, que aporten elementos significativos para el cambio y mejora de esta tarea. En este sentido, Schön (1998) y Stenhouse (1987) aportaron bases para la realización de experiencias reflexivas que consideren a la práctica profesional como una fuente de experiencia y desarrollo, cuyos aprendizajes permitan la transformación de acciones realizadas, a través de intercambios *in situ* entre los sujetos participantes en contextos diversos con situaciones específicas. Es decir, recuperar el rol docente como un sujeto activo, capaz de aprender de su propia experiencia; y de la de otros.

Por lo que se reconoce a las prácticas profesionales como el espacio para formar profesionales competentes de la docencia para una mejor inserción en el campo laboral; pero que a su vez es deseable que antes de concluir su carrera profesional, el alumno debe comprender y reflexionar sobre su campo laboral y que solo se puede lograr no únicamente asistiendo a clases, sino a través de la aplicación del conocimiento obtenido en las aulas (León Romero, et al., 2016, p. 2).

Es decir, el espacio que se destine al desarrollo de la práctica profesional se considera importante, ya que permite al profesor en formación aplicar lo aprendido durante su formación profesional. Asimismo, al estar involucrado el sujeto en el proceso de formación de su práctica, éste será evaluado para saber si ha alcanzado la competencia deseada. Por lo que la evaluación forma parte importante en el proceso de desarrollo de cualquier estudiante que se encuentre

desarrollando su práctica profesional. En este sentido, León Romero, et al (2016) afirmaron que existe evidencia de que al realizar la evaluación efectiva de las prácticas profesionales vinculadas al contexto real, conlleva algunas ventajas: evaluar integralmente a los practicantes, lo cual remunera a formar a un profesional competente, éticamente honesto y responsable; capaz de reconocer las características y problemáticas del sistema educativo mexicano y de la práctica docente actual; desarrollar la creatividad, colaboración e iniciativa personal para actuar atinadamente y de manera inmediata ante grupos reales; por último, lograr que los profesores en formación analicen y reflexionen sobre la motivación e interés hacia su campo de trabajo.

Por su parte, Juárez Martínez, et al (2018) expresaron que las prácticas evaluativas del profesorado en formación no son congruentes con su quehacer; la mayoría de las sesiones que están frente a un grupo escolar se centran en favorecer “el aprendizaje teórico de los contenidos, evaluándose siempre con la heteroevaluación, además expresan que es necesario que la práctica de los docentes se caracterice por emplear una evaluación formativa como medio de mejora para su aprendizaje” (p. 8). Por lo que, es importante mencionar que evaluar no se remite exclusivamente en la expedición de una nota, aprobatoria o no aprobatoria, emitida por el juicio de otra persona; sino, en la identificación de rasgos evaluativos que se observan antes, durante y al final de la práctica educativa. La investigación realizada por estos autores tuvo como objetivo, analizar la contribución de las prácticas de los formadores de docentes en una escuela normal, utilizando metodología de carácter cualitativo, mediante la elección de un estudio de caso permitiendo con ello describir las prácticas del docente en un contexto definido. El muestreo fue intencionado, seleccionando a diecinueve estudiantes del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria para aplicarles como instrumento un cuestionario en línea y entrevistas a 12 formadores de docentes, ambos instrumentos con preguntas abiertas. Cuyos resultados señalados por los estudiantes muestran que

en ocasiones en las prácticas del docente, se hace la revisión de documentos y lecturas, pero no se propicia una comprensión de los mismos a partir de la socialización, consideran que las temáticas que se plantean en su programa de curso solo se atienden de manera teórica, ajenas de ser contextualizadas para aplicarlas en su escuela de práctica (Juárez Martínez, et al., 2018, p. 12).

Por lo que, la práctica profesional del profesor en formación permitió el logro de aprendizajes teóricos, adquiridos dentro del salón de clases; así como, creó una oportunidad para socializar lo aprendido dentro de un contexto específico, como un primer acercamiento a la futura realidad profesional.

Verstraete (2018) al analizar la práctica profesional docente y el complejo entramado en que ésta se desarrolla, señaló que, deben coexistir alternativas de co-formación que ayuden a disminuir el grado de dificultad que éstas poseen y lograr con ello mejores prácticas, más certeras, seguras y prudentes.

el proceso de colaboración co-formativa con los pares, los tutores de prácticas, los docentes responsables de los cursos donde se insertan los practicantes y los profesores especialistas de cada una de las materias disciplinares de la carrera. Los espacios de Residencia Docente deben ser ámbitos de interacción de múltiples actores en los que cada uno aporte y acompañe desde su especialidad o desde los diferentes roles a los jóvenes de los profesorados en su formación inicial (p. 81).

En todo proceso de desarrollo de la práctica profesional, el papel del tutor es importante para que el profesorado en formación cuente con un apoyo o guía que dirija su actuación de la mejor manera. Ante esta situación, Rodríguez Andino, et al (2018) señalaron ciertas debilidades relacionadas con las prácticas profesionales en la formación inicial; por lo que, en investigaciones realizadas plantearon la siguiente pregunta ¿qué componentes debe considerar

un modelo para desarrollar prácticas preprofesionales reflexivas en la formación de docentes para la educación básica? Interrogante que permitió la realización de dicha investigación cualitativa, desarrollada en tres fases, primeramente realizaron una revisión de fuentes bibliográficas para determinar los distintos modelos existentes que subyace en el desarrollo de las prácticas preprofesionales en la formación de docentes; la segunda fase se hizo al mismo tiempo que la primera y estuvo enfocada a encontrar las principales debilidades que se presentan en el desarrollo de las prácticas preprofesionales en la formación de docentes para la educación básica. Y en la tercera fase se realizaron talleres de reflexión crítica y construcción colectiva con predominio del análisis cualitativo utilizando el ATLAS.ti 8.0. lo que derivó en un modelo pedagógico para el desarrollo de prácticas preprofesionales reflexivas.

Investigaciones que confirman la necesidad de realizar prácticas profesionales reflexivas durante el trayecto de formación inicial del profesorado; sobre todo, que los procesos de evaluación de éstas se conciban en un entorno acorde con la teoría de la reflexión, que permita el autoanálisis permanente en las acciones realizadas; así como, en la toma de decisiones en todo el proceso de planificación, desarrollo y evaluación y seguimiento de las prácticas profesionales.

Hacia la Reconfiguración del Horizonte Evaluativo de la Práctica Profesional en el Contexto de Formación Inicial

La evaluación de las prácticas profesionales como vivencia intencional está conformada por horizontes diversos, en la que se entremezclan caracteres subjetivos y aquellos contruidos a través de la mediación con los otros. El horizonte, desde la perspectiva fenomenológica es considerado como una línea invisible y no rígida, acorde con el pensamiento del profesorado en formación inicial que da sentido a la acción realizada a través del sentido y significado de la acción.

El Sentido Atribuido a la Práctica Profesional del Profesorado en Formación Inicial

Desde una postura Hermenéutica “Sentido es el horizonte del proyecto estructurado por el haber previo (*Vorhabe*), la manera previa de ver (*Vorsicht*) y la manera de entender previa (*Vorgriff*), horizonte desde el cual algo se hace comprensible en cuanto algo” (Heidegger, 1998, p. 175). Por lo que, para comprender el sentido atribuido, por el profesorado en formación inicial, ante el acto de evaluar las prácticas profesionales se hizo necesario recuperar el contexto en que se realiza esta acción; así como los saberes previos con que cuentan los sujetos y que son utilizados en el momento de las prácticas profesionales. Espacios y acciones en el que se ejercitan representaciones contruidas de manera reflexiva en las que intervienen aspectos personales y contextuales, entendida la reflexión “como la apropiación de nuestro esfuerzo por existir y nuestro deseo de ser, a través de las obras que atestiguan ese esfuerzo y ese deseo” (Ricoeur, 1965/1990, p. 44); esfuerzos que fueron sistematizados a través de relatos elaborados por los profesores en formación inicial, que permitieron su interpretación para identificar la significatividad del evento. Ese relato está representado mediante un texto narrativo en el que se plasman las interpretaciones del acto de evaluar las prácticas profesionales, en las que se

muestra el sentido atribuido por el profesorado en formación inicial a dicha acción. Ricoeur (1969/2003) atribuyó al sentido del texto como el nexo que

mantiene estrechamente ligados estos dos momentos lo objetivo y lo existencial. Es la objetividad del texto, comprendida como contenido, tenor y exigencia del sentido, la que inicia el movimiento existencial de apropiación. Sin esta concepción del sentido, de su objetividad e, incluso, de su idealidad, ninguna crítica textual es posible. Es necesario, entonces, que el momento semántico -el del sentido objetivo— preceda al momento existencial -el de la decisión personal-, en una hermenéutica preocupada por hacer justicia tanto a la objetividad del sentido como a la historicidad de la decisión personal (p. 358).

De manera que, el sentido manifiesto en las intencionalidades de los relatos por parte del profesorado en formación inicial se encuentran adscritos a la noción de práctica profesional, considerada como el espacio escolar donde tienen la oportunidad de aplicar conocimientos, desarrollar capacidades, habilidades y actitudes que ponen en acción para demostrar las competencias profesionales adquiridas durante la formación docente “la práctica profesional permite al futuro docente dotar de herramientas pedagógicas, habilidades y capacidades para su futura práctica” (PFI3); espacio de reflexión en el que intervienen aspectos personales de la autora de la expresión citada, mismos que conforman su biografía como “en la escuela aprendí cosas básicas de la educación, aprendí hacer planeaciones, usar mi creatividad, poder convivir con niños y además hice muy buenas amistades; cabe mencionar, que en el nivel medio superior perdí el temor hablar en público” (PFI3). Visión en la que se identifican saberes que son contruidos en espacios diversos, no siempre en la escuela formadora; actitudes enmarcadas en el contexto de la formación moral y ética del sujeto, desarrolladas en situación de interlocución. De acuerdo con Ricoeur (2006)

reservaré el término de ética para la *intencionalidad* de una vida realizada, y el de moral para la articulación de esta intencionalidad dentro de *normas* caracterizadas a la vez por la pretensión de universalidad y por un efecto de restricción (p. 174).

Intencionalidades en las que se incluyen connotaciones que consideran a la práctica profesional, como “un factor que va desarrollando durante la formación inicial, habilidades y capacidades” (PFI3) acordes al contexto social donde el sujeto se desarrolla; en la que “se logran identificar fortalezas y debilidades con el objetivo de mejorar futuras prácticas” (PFI3), como el espacio para la reflexión en el que se incorporan experiencias vividas en otras épocas; pero que, coadyuvan en el significado de vivencias que confrontan al profesor en formación inicial ante nuevas experiencias.

en la etapa de la secundaria pase momentos buenos y otros no tan buenos, ya que al principio no conocía a ningún compañero, ellos si se conocían por la cercanía de la colonia donde vivían realizaron la primaria juntos, por lo que el estilo de vida que ellos llevaban era muy diferente al mío, yo no tenía ningún tipo de malicia, era muy inocente, pero ellos tenían costumbres de pelearse, decir malas palabras y escaparse de la escuela (PFI3).

Contexto en el que conviven diversas formas culturales, enmarcadas en tradiciones plurales que integran un mosaico multicultural en el que los profesores en formación inicial interaccionan; y que “tiene [n] que asimilar esa cultura en la que vive, dialogar con su tradición, para poder vivir en ella, incluso para ser creativo” (Beuchot, 2007, pp. 12-13).

Condicionantes que se reflejan en el sentido de la práctica profesional desde un campo amplio que comprende las esferas personales y aquellas específicas de la formación inicial docente, en las que se implica una transformación de la persona tal como lo dice Ricoeur (1965/1990) “la identidad consigo mismo depende de esa diferencia consigo, de esa alteridad

siempre renaciente que reside en la vida” (p. 413); y de acuerdo, con el pensamiento diltheniano, la vida está conformada de saberes, de vivencias que los resguardan y en las que se registraron los esfuerzos, habilidades e intenciones del profesorado en formación inicial “para llevar a cabo la práctica profesional tuve que considerar diversos elementos y características de sus alumnos” (PFI3). La interacción con otros permitió interpretar el sentido que dan los sujetos a la acción como un acto colectivo en el que comprenderlos permite la comprensión propia; y con ello, la comprensión de la coexistencia, como forma de vida. “Los otros no quiere decir todos los demás fuera de mí; y en contraste con el yo; los otros son, más bien, aquellos de quienes uno mismo generalmente *no* se distingue, entre los cuales también se está” (Heidegger, 2005, p. 123).

De esta manera, “la importancia de llevar a cabo el proceso que se vive de la práctica profesional” (PFI2) desde perspectivas interaccionistas en las que confluyan expresiones de diversos agentes en espacios y tiempos específicos “cuando tenía 9 años estaba en tercer grado de primaria, conocí a un profesor que sería un guía para mí durante todo mi proceso escolar, en la forma de cómo trabajar correctamente” (PFI2).

Experiencias en las que se rescatan saberes, comportamientos, actitudes que otorgan sentido y pertenencia a la formación del profesorado desde una realidad mediada por el lenguaje, las tradiciones y ritos propios del quehacer docente. Las prácticas profesionales se configuran en mimesis de una realidad propia del contexto educativo mexicano “a través de la práctica profesional me permite desarrollar diversas habilidades” (PFI1) y competencias profesionales que permitirán atender y resolver situaciones del contexto institucional; colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo escolar desde perspectivas socioculturales propias de la región en la que se encuentra el centro educativo.

en tercer año de primaria nos fuimos a vivir con mis abuelitos y fue algo muy bonito para mí, porque he convivido con ellos y me han acompañado en mi crecimiento y desarrollo. En cuarto año fue la etapa más difícil, creo para todos, pues en mi pueblito empezó la inseguridad y todos teníamos miedo de asistir a la escuela, acabaron con nuestra seguridad de un momento para otro, pasaban días e incluso semanas sin ir a la escuela por un sinnúmero de cosas que pasaban, muchos de mis compañeros se fueron del pueblo, se sentía la tristeza y el miedo por todos lados, mi personalidad cambió de un momento para otro, pues cuando empezaba a desenvolverme de una mejor manera en las actividades escolares, llegó la inseguridad a mi vida y empezó el miedo y la angustia en mi mente (PFI1).

El sentido otorgado a las prácticas profesionales por esta profesora en formación inicial, está impregnado de experiencias de vida, que aunque se realizaron durante la infancia, marcaron su existencia; y ante vivencias actuales, son recreadas y cobran sentido.

Arriarán y Hernández (2001) señalaron que

Las relaciones entre escuela y su contexto son fundamentales para que la educación pueda tener éxito, pero se requiere una clara conciencia, de parte de la escuela, de las finalidades de la educación y, más aún, de su misión. Sin esa conciencia no puede haber orientación posible y una intervención de carácter educativo en la comunidad (p. 110).

En esta relación mediadora se recuperan significados de experiencias vividas atribuidos por el autor y el intérprete, acerca de realidades insertas en tiempo y contextos específicos; porque, los profesores en formación inicial y los formadores de docentes son sujetos que crean “signos, ya sean símbolos o palabras; pero, al mismo tiempo, él los interpreta, como sujeto cognoscitivo y valorativo que es” (Saavedra Ramírez, 2000, p. 30); y, las prácticas profesionales

son espacios para la reflexión y análisis de la formación inicial. Representa un punto de encuentro y desencuentro consigo mismo y con los otros, con los que participan en este proceso formativo y que le otorgan la naturaleza social de ser docente.

Intencionalidades implícitas en la Evaluación de las Prácticas Profesionales del Profesorado en Formación Inicial

Toda actividad humana está impregnada de intenciones; cualquier acción que la persona realiza, siempre lleva una intención, de acuerdo con Husserl (2011) al

describir nuestras vivencias tal como se dan desde la perspectiva de la primera persona. Sus análisis de las estructuras de la conciencia prestan especial atención a un grupo de vivencias caracterizadas por el hecho de ser conscientes *de* algo, es decir, que están dirigidas *hacia* algo, que remiten *a* algo, que tienen el atributo de la *intencionalidad* (p. 18).

Vivencias, que en el caso de la evaluación de las prácticas profesionales conllevan intencionalidades conformadas por horizontes diversos, en la que se entremezclan caracteres subjetivos y aquellos contruidos a través de la mediación con los otros. El horizonte, desde la perspectiva fenomenológica es considerado como una línea invisible y no rígida, acorde con el pensamiento del profesorado en formación inicial que da sentido a la acción realizada.

Considerar a la práctica profesional como el espacio en el que se conjugan saberes experienciales situados en el contexto de la formación inicial del profesorado significa la existencia de una articulación del conocimiento que se construye en el aula con las problemáticas del entorno; lo que, permitió ubicar a la producción textual, los relatos, en su contexto lleno de intencionalidades.

Relatos en los que se expresaron el sentido, percepciones e intenciones surgidos en la interacción con los otros, los alumnos, colegas, directivos, padres de familia y agentes

educativos que participan en las prácticas profesionales; sobre todo, en lo relacionado con la evaluación de este fenómeno. Entendida ésta como un proceso que recupera los conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades, experiencias y reflexiones que el profesor en formación inicial desarrolla durante el periodo de práctica profesional, por lo que “evaluar la práctica profesional cobra sentido si se reflexiona acerca de lo importante que es mi papel como futuro docente de educación primaria” (PFI2). Desde esta perspectiva se visibiliza a la reflexión como una actividad *sine qua non* que conlleva a la interpretación y comprensión de la tarea evaluadora de las prácticas profesionales del profesorado en formación inicial. Dar sentido a la evaluación de las prácticas profesionales va más allá de direccionar una acción, implica reflexionar acerca de sí mismo, adentrarse en un mundo de subjetividades del ser docente. “El proceso que llevo a cabo para evaluar la práctica profesional fue mediante la reflexión” (PFI2), reflexionar es hacer conciencia de los actos realizados, quien no hace uso de la reflexión corre el riesgo de dejarse llevar por la opinión de los demás o por las acciones que lo rodean. Gadamer (2016) señaló que “la reflexión es el razonamiento que va de aquí a allá, que, sin detenerse en un contenido, sabe aplicar puntos de vista generales a cualquier contenido” (p.35) de manera que “evaluar la práctica permite reflexionar nuestro quehacer docente” (PFI3) en el entendido que “la reflexión es... un rótulo que designa actos en que resulta apresable con evidencia y analizable la corriente de las vivencias con todo cuanto de variado sobreviene en ella” (Husserl, 1962, p. 176). Acción que han señalado, los profesores en formación inicial, como parte importante de la evaluación de las prácticas profesionales, al “evaluar el aprendizaje de los alumnos en todo momento y realizar adecuaciones pertinentes” (PFI3); y con ello, la movilización de saberes específicos del trayecto formativo del profesorado en formación. De tal manera que para otros el sentido de evaluar la práctica profesional es “que el normalista reflexione y fortalezca su práctica

docente, logrando una calidad educativa optima pues en nuestras manos están las futuras generaciones y el docente tiene un gran impacto en cada uno de sus alumnos” (PFI4). Es decir, que para lograr una práctica docente de calidad esta debe ir de la mano con la reflexión; ya que, sin reflexión el profesorado en formación no logra identificar cuáles son las áreas de potencia; y con ello, imposibilita el desarrollo profesional. Es importante adentrarse en el sentir del profesorado en formación, que desde una postura hermenéutica expresaron en sus relatos “cuando escuchamos hablar acerca de una 'evaluación' comúnmente sentimos miedo, nervios o angustia pues tenemos la idea errónea de que cometer errores, está totalmente mal” (PFI4). En este sentido, Heidegger (1926) señaló que “suele designarse como angustia lo que es miedo y como miedo lo que tiene el carácter de angustia” (p.186). Sentimientos que están presentes en determinadas etapas de la vida del profesorado en formación; y que ante situaciones provocadoras como la evaluación de las prácticas profesionales, regresan al presente.

cuando ingrese al nivel preescolar, era muy pequeña y tenía mucho miedo entrar y convivir con los demás niños que nunca había visto, aunque vivía muy cerca de mi casa, me acople al ambiente de trabajo; y ya después no quería salir del kínder (PFI4).

Según Gadamer (1996) “la angustia y el miedo se encuentran en estrecho contacto con las situaciones de hallarse amparado y de quedar repentinamente expuesto a lo vasto y a lo desconocido” (p. 526); es decir, considerando aspectos emocionales que marcaron en el sujeto la forma de percibir el bien y el mal; y que, influyó en la percepción acerca de la evaluación de las prácticas profesionales; “la idea errónea de que cometer errores está totalmente mal y realmente no es así si la evaluación se realiza correctamente puede ser motivadora” (PFI3).

Aristóteles (como se citó en Agamben, 2006) expresó que es propio de los hombres, con respecto a los demás vivientes, el tener solo ellos el sentido del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto y de las demás cosas del mismo género; y la comunidad de estas cosas es la que constituye la casa y la ciudad (p.17).

Es decir, el hombre le da sentido a lo bueno y lo malo, de acuerdo con las experiencias vividas y el contexto en el que se ha desarrollado. En la interpretación de la evaluación, el sentido que les atribuyeron, los profesores en formación inicial, la determina como una acción que se castiga cuando no se llega a cumplir con lo planeado; cuando debería ser vista como un diálogo de saberes aprendidos desde una mirada fenomenológica, donde el sujeto puede ser captado como un ser sensible, consiente de los prejuicios y posturas frente al mundo. Un ser de carne y hueso que posee un cúmulo de emociones, que pone en juego durante el diálogo y las interacciones con los otros; y que, en el caso de la evaluación de las prácticas profesionales ese interjuego permite relaciones con diversos agentes, alumnos, profesores, padres de familia, entre otros. En este acto de mediación el profesorado en formación inicial puede ser evaluado no solo por un agente, sino por todos los involucrados de la práctica profesional

Los actores involucrados tienen a la interpretación como una herramienta muy útil para desarrollar nuevos saberes o profundizar y mejorar los ya adquiridos, dado que las aproximaciones sucesivas a las diferentes realidades para interpretarlas son las que llevan a la comprensión del entorno en el que nos desenvolvemos (Ruedas Marrero, et al., 2009, p. 199).

Acto de mediación que surge a partir de la interacción del profesorado con los demás, se desarrolla a partir de

el acto interpretativo implica dialogicidad, debemos de pensar que la organización de los procesos educativos... criterios de evaluación, recursos didácticos, infraestructura,

etcétera debe ser producto del intercambio de ideas de los partícipes para reconocer su diferencialidad manteniendo la unidad de un proceso educativo heterogéneo (Beuchot, como se citó en Álvarez Balandra, 2001, p. 171).).

Posturas que, para el profesorado en formación inicial, la evaluación de las prácticas profesionales representa “una oportunidad de distinguir fortalezas y debilidades en cuanto a la práctica profesional; ya que, de este modo, puedo estar indagando o preparando diversos métodos y estrategias que me conduzcan hacia un mejor resultado; y así, conformar experiencias formativas” (PFI).

Significaciones mediatizadas por el lenguaje, representaciones y experiencias de vida impresas en la memoria; signos que registran vivencias significativas (Ricoeur, 1975). Signos que le dan sentido a lo expresado acerca de la evaluación de las prácticas por el profesorado en formación inicial, que permitió conectar el presente con la historia de vida del sujeto, al identificar fortalezas, como lo expresado por una profesora en formación “mi estancia durante el jardín de niños, fue donde mostré un mayor desarrollo, demostré ser inteligente y tener buenas habilidades sociales. Siento haber tenido más definida mi personalidad en ese momento que en las etapas posteriores a ésta” (PF1). Por su parte, otro sujeto señaló que “es relevante evaluar la práctica ya que a través del razonamiento podemos identificar los aspectos que han fallado y cuáles han sido satisfactorios... identificar que debemos mejorar” (PF11). Mejoras que le permiten al profesorado en formación inicial, la oportunidad de corregir sus debilidades y buscar alternativas para proponer, que desde una postura hermenéutica es importante llegar a la reflexión de la experiencia vivida, tal como lo expresó Gadamer (1998)

nadie es capaz de comprender espiritualmente los largos razonamientos y las disputas complejas si no se ayuda de una especie de arte que le facilite el ordenamiento y la

articulación de las partes... y le enseñe un método para interpretar y aclarar lo oscuro (p. 272).

Razonamiento que se desarrolla a partir de las experiencias adquiridas durante el desarrollo de la práctica profesional y donde el profesorado en formación es capaz de deducir o inferir argumentos propios con el fin de llegar a una conclusión.

Al igual, señalaron que la evaluación “se convierte en una herramienta importante para centrarse en la diversidad, permitiendo comprender las fortalezas, debilidades, estilos de aprendizaje, intereses, características o talentos de cada uno de los alumnos, tomando en cuenta que todos tienen un contexto distinto” (PFI2) expresiones que le dan sentido no solo a las percepciones e intenciones acerca de la evaluación, sino a la forma en cómo evalúan su práctica profesional. En la que señalaron que “evaluar la práctica no se limita única y exclusivamente al método, sino a todo un proceso continuo de mejora donde interviene no solamente el alumno-maestro, sino diversos agentes educativos como: directivos, institución educativa, comunidad escolar, instrumentos” (PFI). Normativamente, según lo expresado por la DOF (2018) en el perfil de egreso de educación normal, una de las competencias que el futuro profesor debe desarrollar acciones, como “Gestiona ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes” (Acuerdo número 14/07/18, IV.6 Perfil de egreso de educación normal, Competencias profesionales, párr. 16). Y, “Utiliza información del contexto en el diseño y desarrollo de ambientes de aprendizaje incluyentes” (Acuerdo número 14/07/18, IV. 6 Perfil de egreso de educación normal, Competencias profesionales, párr. 18).

Por lo que, para evaluar la práctica profesional se deberán considerar aspectos relacionados con la comunidad, contexto escolar donde se realiza la práctica profesional para asumir el rol de agente de cambio, “es importante conocer el contexto de la comunidad escolar de la escuela de práctica para conocer el ambiente social en el que se desenvuelve el

niño” (PF13). Conocer el contexto le permitirá al profesorado en formación inicial identificar las características del lugar en el que se desenvuelven e interactúan con otros. Gadamer (1993) señaló que “el contexto cultural y el individuo tiene que asimilar esa cultura en la que vive, dialogar con su tradición, para poder vivir en ella, incluso para ser creativo” (p.12-13); y en ocasiones como un dispositivo que inhibe y frena la capacidad creadora del ser.

En el mes de junio, me levanté un sábado como cualquier otro día para irme a la escuela, cuando vi a mi hermano David durmiendo tranquilamente, se levanta y me dan ganas de darle un abrazo y me dice que traes loca, le dije nada, solo me nació darte un abrazo hace mucho que no lo hacía, se vuelve acostar mi hermano cuando llegan a buscarlo a la casa, le digo David te hablan afuera, cuando él me contesta, si ya escuché ahorita salgo, se levanta y sale. Yo, lista para irme a la escuela; de repente, escucho unos disparos afuera de la casa, salgo corriendo, ahí vi a mi hermano tirado en los escalones de la entrada, espantada gritaba a mis padres que salieran, que habían herido a mi hermano, en eso sostengo a mi hermano en mis brazos y se alcanza a despedir de mí, me dijo que me amaba que cuidara a mis papás, cerro los ojos y murió en mis brazos, pues los que le habían hablado eran unos chavos que iban a matarlo. En mi mente pensaba, de haberlo sabido no le hablo a mi hermano que se levantara, minutos después llega la policía y la ambulancia; pero, ya no había nada que hacer por mi hermano (PFI3).

Experiencias que sitúan al sujeto en los límites de la existencia, que afectan las relaciones en el contexto de las interacciones. Emociones que emergen en una sociedad altamente vulnerable que desdibuja “el umbral en que la violencia se hace derecho y el derecho se hace violencia” (Agamben, 2006, p. 47). Contextos impregnados de significados que perduran con el tiempo y que buscan una oportunidad para dar cauce a las emociones guardadas, como en este caso. Ante el horizonte de la evaluación de prácticas profesionales, desde una

mirada hermenéutica, se hizo necesario conocer a los autores de los textos, indagar en las experiencias de vida, recrear no solo la cultura escolar, sino la cultura del contexto familiar, sus miedos y creencias plasmadas en la intencionalidad del escrito; y con ello, recontextualizar y comprender la naturaleza del mismo. Conocer el contexto en el que se ubica el texto producido por los profesores en formación inicial, su historia de vida que envuelve una cultura, en donde los elementos dejan ver sus vivencias y significados permitió adentrarse en un mosaico de subjetividades. Experiencias vivenciales en las que se retoma a la cultura como una presencia histórica de tradiciones, símbolos, valores y costumbres propias del contexto de la formación inicial del profesorado.

Sistemas de símbolos creados por el hombre, compartidos, convencionales, y, por cierto, aprendidos, suministran a los seres humanos un marco significativo dentro del cual pueden orientarse en sus relaciones recíprocas, en su relación con el mundo que los rodea y en su relación consigo mismos (Gert, 1973, p. 215).

Símbolos que permitieron la tarea de mediación en el acto evaluativo y que son representados por dispositivos propios de la cultura escolar, como listas de cotejo, escalas valorativas, rúbricas, diario de campo, portafolio, informe, entre otros; instrumentos utilizados por los actores que intervienen dentro del proceso de evaluación “nos han evaluado diversos actores como: el asesor de grupo, maestros de asignatura, titular de grupo en la primaria, a través de utilización de instrumentos” (PFI1), todo esto con la finalidad de registrar mediante evidencias concretas la realidad vivida, las prácticas profesionales. Instrumentos de evaluación que el profesorado en formación inicial considera importante utilizarlos en la reflexión de su práctica profesional; que, les permite capturar expresiones específicas de la acción evaluada como

el instrumento de la rúbrica [que] me permitió evaluar diversas asignaturas, considerando sus características e indicadores” (PFI5) la rúbrica sirve como un reto para el profesorado, ya que le permite “aprender a observar el proceso en el desarrollo de la competencia en la evaluación ...que va más allá de conceptualizar lo formativo como participación, asistencia y cumplimiento” (Frade Rubio, 2009, p. 28).

Es decir, el profesorado en formación inicial deberá detectar rasgos, cualidades y actitudes para evaluar no solo los conocimientos, sino la competencia que ha desarrollado, durante su práctica profesional.

El diario de campo fue otro instrumento que utilizó el profesorado en formación inicial para evaluar su práctica “tuve la oportunidad de reflexionar acerca de las áreas de oportunidad identificadas y elegir el tipo de estrategias más adecuadas para implementar en mi futura práctica, a partir del uso del diario de campo” (PFI1). Instrumento que resulta efectivo para registrar lo observado y evaluar el proceso de análisis de la práctica profesional. Permite la reflexión de la experiencia vivida. Porlán (1987) expresó que el diario de campo es una guía para reflexionar la práctica, favorece el desarrollo de diversas habilidades cognitivas, la toma de conciencia acerca de su evolución. Además, se pueden realizar focalizaciones de problemáticas identificadas durante la práctica profesional; por supuesto, imbricadas en tiempo y contexto.

De acuerdo con McLaren (2005)

no se pueden tomar decisiones a partir de criterios de valor transparentes y desinteresados; y ninguna práctica educacional -tanto si se centra en la cuestión de la excelencia, la evaluación o la responsabilidad- es nunca inocente respecto de los contextos sociales, económicos e institucionales en los que la educación ocurre (p. 259).

Por lo tanto, se sugiere el ejercicio de evaluación comprensiva de prácticas profesionales desde una perspectiva integradora con el contexto cultural e histórico en el que se consideren las relaciones entre los agentes participantes de esta tarea. Para “reconocer a la evaluación del desempeño de la práctica como un ejercicio sistemático” (PFI1), no como algo impuesto, sino como parte de la cotidianidad del ejercicio propio del profesor que se evalúa en todo momento. Mediante acciones que favorecen la construcción de significados diversos en un ejercicio plurívoco de la evaluación de prácticas profesionales, con la finalidad de desterrar las prácticas hegemónicas que priorizan el ejercicio de control y subordinación entre el docente y el alumno.

Como lo han expresado las participantes, al mencionar, que las prácticas en ocasiones se pueden convertir en amenazas y cuestionamientos hacia la integridad, principalmente del profesorado en formación inicial.

PFI: Siempre fui alumna de nueve y diez, pero cuando cursé el cuarto semestre, había una maestra que siempre sentí que no le caía bien, nunca me revisaba bien mis trabajos y nunca la tenía contenta con nada. Ella calificaba siempre con proyectos, trabajos y participación, pero en realidad me afectaba mucho emocionalmente su trato conmigo, me hacía sentir mal conmigo misma. En la actualidad mis maestros siempre me han evaluado bien, a excepción de ella.

Prácticas que en todo momento generan sentimientos de frustración, miedo, angustia; que, el profesor en formación inicial lo traslada a la esfera emocional y cognitiva, afectando con ello, las potencialidades del desarrollo humano. Críticas que han estado presentes en el rol de la escuela, como lo mencionó Fuentes Molinar (1986) cuando expresó que

La escuela no es un medio para el desarrollo de potencialidades humanas. Por el contrario, atrofia el desenvolvimiento de las capacidades intelectuales; destruye la

curiosidad, la imaginación y la iniciativa que son las más genuinas disposiciones de la mentalidad creadora; estimula, como rasgos dominantes del carácter, el temor, la sumisión, la competitividad por la recompensa externa, el arribismo cínico (p. 12).

Expresiones que denotan la existencia de prácticas de evaluación, que han existido desde hace años y que en el Siglo XXI están presentes en la cotidianidad durante los trayectos formativos del profesorado. Evidencias plasmadas en los relatos de los sujetos participantes en la investigación.

PFI2: En tercer semestre tuve una maestra que era muy injusta para evaluar, siempre nos saturaba de actividades y si no las entregaba en tiempo y forma, me bajaba puntos en mi evaluación, motivo por el cual muchas veces salía llorando del salón de clases, e incluso en ese tiempo se me caía demasiado el cabello por tanta ansiedad y estrés que me ocasionaba esa maestra, yo siempre he sido alumna de diez, no podía creer que obtuviera una baja calificación con ella, cuando jamás en mi vida había sacada un siete.

Prácticas formativas que dejan huellas profundas en la esfera emocional de los sujetos, que posteriormente serán replicados en la tarea como docentes, conformando con ello, una cultura desintegrada, despiadada con perspectiva de acumulación de puntos para sobresalir en una sociedad altamente competitiva. Ejemplo del círculo de impotencia que emerge ante la dependencia ante una nota que etiqueta y califica al sujeto. Ante esta realidad, la evaluación de las prácticas profesionales del profesorado en formación inicial, debe asumir procesos de reflexión acerca de la importancia de integrar los conocimientos teóricos y prácticos en el espacio donde, el profesorado en formación inicial, realiza la práctica profesional. Para establecer una relación crítica y autónoma respecto de los saberes necesarios para innovar y mejorar su trabajo docente, sin olvidar, que se forman seres humanos, con sentimientos y emociones. Sujetos que realizan, desde la cotidianidad prácticas de evaluación como tarea

sustantiva del ejercicio docente, desde una perspectiva colaborativa, entre el profesor en formación inicial y el formador de formadores, mediados por la contextualidad.

Sentidos e intencionalidades que conforman significados en la evaluación de prácticas profesionales del profesorado en formación inicial. Significados que reclaman su interpretación desde contextos plurívocos para abordar la comprensión del fenómeno en un diálogo permanente con los agentes involucrados.

Entre lo posible y lo real, potencialidades en la evaluación de la práctica profesional del profesorado en formación inicial

La evaluación de las prácticas profesionales, como acto social, permitió al profesor en formación inicial ingresar a un mundo del poder hacer y, el no poder hacer. Construir significados desde la integralidad de aspectos cognitivos, sociales y emocionales impresos en textos que permitieron al autor e intérprete migrar del yo puedo para transformar la acción y convertirla en espacios colaborativos en los que intervienen sujetos *de carne y hueso* que encarnan potencias.

Significado del Yo Puedo en la Evaluación de la Práctica Profesional

Toda acción realizada por el hombre no significa la capacidad específica ni la certeza de lo que puede hacer. El yo puedo según Agamben (2007) va más allá de “toda facultad y de todo saber hacer, esta afirmación que no significa nada, pone al sujeto inmediatamente frente a la experiencia quizá más exigente –y sin embargo ineludible– con que le es dado medirse: la experiencia de la potencia” (p. 352).

Potencias expresadas por el profesorado en formación inicial, mediante relatos escritos. Surgidas a raíz de los significados de su propia práctica profesional en contextos determinados. Aspectos que incidieron en las diversas esferas del ser humano, cognitiva, emocional y social “me permitió aprender a tomar decisiones adecuadas y pertinentes con el fin de alcanzar los propósitos educativos que en cada nivel y grado educativo se establecen” (PFI4). Experiencias formativas en el campo educativo, que permitieron identificar fortalezas y debilidades, consideradas potencias que pueden o no convertirse en actos. Según Ricoeur (2006)

En todos los casos, hay una implicación lógica (*logical involvement*) entre desear y hacer; tener ganas de algo implica, lógicamente, el obtenerlo.

Lógicamente significa que, en nuestro lenguaje, tener ganas y hacer se pertenecen mutuamente; siguiendo una cadena lógica de implicación, se pasa de «tener ganas» a «tener ganas-de-hacer», a «tratar (trying)-de-hacer» y, finalmente, a «hacer» (*doing*) (p. 46).

Por su parte, Agamben (2019) señaló que “la praxis propiamente humana es aquella que, convirtiendo en inoperosas las obras y funciones específicas del viviente, las hace, por así decirlo, girar en el vacío y, de esta manera, las abre en posibilidad” (p. 45). Acciones que, durante las prácticas profesionales coadyuvaron en la formación de competencias cognitivas, instrumentales y socioafectivas propias de los procesos formativos del profesorado. Específicamente, en el ejercicio de la evaluación de práctica profesional, actos que se transformaron en potencia al momento de identificar el desarrollo de sus competencias profesionales, desde sus conocimientos hasta la posibilidad de lograr una evaluación del proceso formativo.

En este sentido, un profesor en formación inicial, expresó su potencia alcanzada una situación que se me presentó en la cual el padre de familia empezó una discusión en la video llamada... me sentí tan vulnerable, porque el señor empezó a criticar mis prácticas, mi forma de enseñar y de evaluar a los niños; todo porque su celular no tenía la aplicación; por lo cual le proporcioné distintas alternativas para que realizara su hijo la prueba de conocimientos. Al término de la video llamada me quedé unos minutos más con la maestra titular que me pidió que expresara como me encontraba en ese momento y eso fue lo que le comenté y fue muy sano el poder liberar todas mis emociones que tenía reprimidas cuando el señor comenzó a discutir. Valoro mucho esta situación porque descubrí de lo que soy capaz de llegar, de controlar mis emociones y responder de una manera respetuosa, poniendo en práctica mi profesión (PF11).

El sentimiento de vulnerabilidad ante determinada situación vivida, permitió al sujeto descubrir sus potencialidades, ya que fue capaz de demostrar un control de la situación mediante el manejo de las emociones, al momento de poner en práctica la evaluación con sus alumnos. Entrar en un proceso de autoformación, *bildung* exige del sujeto fortalezas construidas durante la experiencia, en este caso, la evaluación de prácticas profesionales desde la colaboración del profesor en formación inicial y la docente responsable del grupo.

Agamben (2009) señaló que el sujeto

Separado de su impotencia, privado de la experiencia de eso que no puede hacer, el hombre contemporáneo se cree capaz de todo y repite su `no hay problema´ y su irresponsable `eso se puede hacer´ en el momento preciso donde más bien debería darse cuenta que ha sido asignado de manera inaudita a fuerzas y a procesos sobre los cuales ha perdido todo control. Ha devenido ciego no tanto de sus capacidades, sino de sus incapacidades, no de eso que puede hacer, sino de eso que no puede o puede no hacer (p. 79).

En este sentido, otra de las potencialidades alcanzadas, por el profesorado en formación inicial, específicamente durante la evaluación de su práctica profesional, señalaron, la importancia de la evaluación de prácticas profesionales para

poder determinar si se están cumpliendo las metas fijadas con anterioridad, además me permitió evidenciar cuáles son las necesidades prioritarias que se deben atender, puesto que al evaluar llegué a obtener un análisis crítico sobre el resultado que se tuvo sobre la intervención en el aula (PFI3).

En un primer momento, se visibilizó el logro de las metas como un fin a alcanzar, seguido de las necesidades y posibilidades para el éxito de la evaluación de prácticas profesionales. Como un espacio para “adquirir nuevas experiencias frente a grupo y conocer

qué tipo de estrategias y recursos didácticos fueron los más adecuadas aplicar, ya que se logró que los alumnos desarrollaran habilidades comunicativas y cognoscitivas “(PFI2).

Expresiones, que permitieron identificar que la potencia existe no solo en el acto, sino en aquello donde el sujeto sea capaz de identificar su potencia alcanzada, “se trata más bien formar la capacidad de ser” (Agamben, como se citó en Arriarán, 2019. p. 147). En este caso, el sujeto reconoció que evaluar su práctica le ha permitido evidenciar fortalezas y/o debilidades

Pienso que toda esta experiencia que he estado adquiriendo me ha fortalecido muchísimo y sobre todo me ha ayudado a conocer cómo evaluar, la forma en que debo de desenvolverme en el aula, mostrar y aumentar cada vez más la seguridad al estar frente a grupo y me ha ayudado a demostrarme a mí misma que me siento muy cómoda dando clase y aportando mis conocimientos hacia mis alumnos (PFI4).

Esta idea de potencialidad identificada en el sujeto remite a la idea de las prácticas y/o hábitos que pueden cualificar a la persona en su misma estructura ontológica, que se va adquiriendo y desarrollando en el individuo, precisamente, porque se halla en estado de potencialidad, como coadyuvante en el logro de ser docente. Aristóteles (2014) denominó prudencia a la capacidad del sujeto para alcanzar los fines; y, considerando a la educación como hecho social, se le puede denominar *phronesis*, cuyo significado alude a la virtud política para el logro de éstos.

El profesorado en formación inicial, durante los procesos de evaluación de las prácticas profesionales, no solo utiliza elementos cognitivos, sino que pone en práctica una serie de valores y actitudes insertas en la esfera emocional.

evaluar la práctica, nos permite ir mejorando diversos aspectos y hacer las modificaciones necesarias para fortalecer el desempeño de la labor de la práctica,

asimismo, mantener la certeza de que los objetivos esperados de la práctica se alcanzaron de manera exitosa (PFI3).

Durante la evaluación de las prácticas profesionales, el profesorado en formación inicial, puso en juego una serie de virtudes para identificar las fortalezas y debilidades de éstas prácticas. Utilizó la prudencia como virtud para alcanzar el fin, ser docente; realizó acotamientos de acuerdo con la normatividad y las características del contexto “identifique áreas de oportunidad en las cuales me permitió autoevaluarme y reflexionar en la manera en cómo crear nuevas estrategias para la siguiente jornada de práctica” (PFI2). Potencias que permitieron la participación de diversos agentes, docente de grupo, padres de familia, alumnos, profesor en formación inicial, docente formador, entre otros, en la evaluación de prácticas profesionales y otras actividades en el campo de la docencia. Experiencias de la participación colegiada en la toma de decisiones y en el proceso de evaluación, que presentó impotencias en cuanto a los dispositivos recomendados en planes y programas de estudio, por ejemplo, las lecciones aprendidas; pero que, al menos se introdujo al proceso reflexivo, como un espacio para favorecer procesos de evaluación de ese tipo.

Saberes que el profesor en formación inicial extrapoló a los grupos en los que realizó la práctica profesional.

Los instrumentos de evaluación adecuados me permitieron llevar a cabo un seguimiento óptimo del aprendizaje de mis alumnos, del conocimiento conceptual y procedimental adquirido y de aquello en lo que aun hace falta profundizar. Aunque la evaluación fue efectiva, considero que es necesario seguir trabajando en su mejoramiento, pues en la medida en que esta mejore, el proceso de enseñanza-aprendizaje se verá beneficiado también (PFI2).

Expresiones que denotan claramente el proceso reflexivo vivido por el profesor en formación inicial en el que identificó potencias que posibilitan la mejora del mismo “Me sirvió mucho esta experiencia en cuanto a la práctica porque pude, innovar, analizar, trabajar, crear y sobre todo reflexionar sobre mi desempeño como maestra, ya que, anteriormente solo me dedicaba a realizar tareas sin reflexionar” (PFI4). Diversas investigaciones, (Domingo Roget & Gómez Seré, 2014; Ryder & Kimball, 2015; Schön, 1998) sobre la práctica reflexiva en los procesos de formación han resaltado la importancia de esta acción en los procesos pedagógicos. Específicamente lo señalado por este último, quien señaló que la tarea reflexiva debe realizarse en dos momentos, la reflexión en la acción, que ocurre cuando una experiencia está en marcha y permite hacer correcciones durante la ejecución del plan de acción. Por el contrario, la reflexión sobre la acción, que se realiza a la finalización de una experiencia. Mientras que la reflexión en la acción puede ser una acción común para los participantes de esta tarea; la reflexión sobre la acción requiere un compromiso del autor y el intérprete para comprender los significados de la tarea realizada, punto en común con el análisis hermenéutico. Por lo tanto, no existe comprensión del fenómeno ante la inexistencia de la reflexión. No basta con quedarse con el *yo puedo*. La evaluación de las prácticas profesionales debe migrar hacia modelos reflexivos, en los que se consideren aspectos curriculares, didácticos, propios de la docencia; sin olvidar lo contextual, desde planos normativos, históricos y sociales que coadyuven en la interpretación y comprensión del fenómeno estudiado.

Entre la potencia y no potencia en la evaluación de la práctica profesional

El análisis de los relatos de los profesores en formación inicial permitió visibilizar potencias y no potencias en el desarrollo de la evaluación de prácticas profesionales, de acuerdo con Agamben (2007) “tener una potencia, tener una facultad significa: tener una privación” (p. 276), lo que le da la capacidad de poder realizarse o quedarse como no potencia, al no pasar al

acto. Por su parte, la potencia consiste en una conservación y perfeccionamiento de sí, donde se acrecienta en el acto que nos obliga a repensar no solo, entre lo posible y lo real, sino en considerar de modo nuevo, el acto de creación de la obra.

De esta manera, la potencia es entendida como toda facultad que tiene posibilidad de ejecutarse en el acto o bien no realizarlo. Agamben, (2007) señaló que la “potencia tiene que ver más bien con la capacidad para hacer o llegar a ser alguien” (p. 177). Es decir, el profesorado en formación posee potencias; por ejemplo, al momento de realizar las prácticas profesionales, en los procesos de planeación, durante el desarrollo de clase y en la evaluación. Conoce teorías relacionadas con las diferentes áreas formativas, las posee como potencia, como conocimientos inoperantes. Esperando el momento para su aplicación mediante la acción. Bacarlett Pérez (2019) señaló que, se es profesor “inclusive, cuando la enseñanza no se concreta ni en la planeación, ni en la presentación de contenidos o la evaluación, esto es, aunque no esté en el acto de la enseñanza” (p. 244). Por lo tanto, es un profesor que posee potencias en pensamiento, que posibilitan una mejor enseñanza al convertirla en acto.

Desde esta perspectiva, la potencia se puede convertir en no potencia, cuando no se logra en el acto “Toda potencia es impotencia de lo mismo y con respecto a lo mismo, pero siempre que ‘impotencia’ sea entendida como ‘potencia de no’. En ella el pensamiento es no pensamiento, la acción es inacción y la obra es inoperosidad” (Fleisner, 2013, p. 193). De manera que, en en el ejercicio de las prácticas profesionales, el profesor en formación inicial posee *potencias de no* en el ejercicio de éstas.

Al evaluar mi práctica, considero qué para mejorarla es necesario modular mi tono de voz, ya que al momento de hablar y explicar algo, los niños no entendían muy bien las indicaciones, por más que elevaba mi voz, por lo que comprendí que tenía que hacer algo para lograr que los niños me escucharan, hasta cierto punto llegue a ser algo frío

con los alumnos, no lograba empatizar con ellos, buscaba algunas nuevas formas divertidas de que los niños me escucharan o prestaran interés, pero en realidad no lo logré. Tal vez, si me esfuerzo más en mi próxima práctica lograré que los niños simpaticen más conmigo (PFI3).

El profesor en formación inicial comentó en su experiencia vivida, la dificultad de controlar la modulación del tono de su voz, identificada como potencia, que durante el trabajo áulico fue percibida como no potencia. Situación que permitió visibilizar que, “El pasaje al acto no anula ni agota la potencia, sino que esta se conserva en el acto como tal y, preponderantemente, en su forma eminente de potencia de no (ser o hacer)” (Agamben, 2007, p. 285); en este caso, obstaculizó la práctica profesional.

En ese sentido, otro participante compartió su experiencia de no potencia, en la evaluación en sus prácticas profesionales haciendo énfasis, que

al estar en constante reflexión acerca de la evaluación de mi práctica, en la primera semana de práctica, al explicar un tema de matemáticas los alumnos no comprendían de todo el tema y aunque por más que realizara intervenciones para explicar el tema de otra forma, los alumnos seguían sin entender el contenido, era muy frustrante para mi estar atrás de una pantalla de computadora y el no poder interactuar físicamente con ellos (PFI1).

Acto de reflexión que permitió la identificación de no potencias en la movilización de conocimientos, actitudes y destrezas para que los estudiantes sean capaces de construir y recrear ambientes de aprendizaje diversos. Por otro lado, el profesor en formación inicial pone en evidencia la no potencia par realizar el trabajo docente no presencial, desde la virtualidad. Aspecto, que denota no potencia en formatos digitales durante el proceso de formación inicial, pocas veces, reconocido por formadores de docentes y autoridades de la institución. Según

Agamben (2009), el principal problema de nuestra sociedad es “que estamos cada vez más obligados a renunciar a nuestra impotencia, a hacer todo lo que podemos” (p. 78), lo que es exigido por la normatividad expuesta en las políticas educativas. Es decir, este sujeto adquirió *nuda vida* ante los requerimientos oficiales. Reflexión que no desconoce los avances de diversos investigadores en el rubro de la evaluación de prácticas profesionales (Juárez, et al., 2018; León, et al., 2016; Schön, 1998; Stenhouse, 1987), que en la búsqueda por comprender este fenómeno han transitado por modelos de evaluación reflexiva y participativa.

Por otra parte, desde la perspectiva aristotélica, el término potencia se deriva de *dynamis*, posibilidad, lo que remite a carencia, privación; por lo tanto, el estudiar la potencia en la evaluación de las prácticas profesionales, de manera obligada, remite a la no potencia. De tal manera, que el profesor en formación inicial posee conocimiento teórico, metodológico y experiencial respecto a la evaluación, que puede o no utilizar durante las prácticas profesionales, puesto que, la potencia puede o no ejercerse.

Uno de los aspectos de mejora al momento de evaluar mi práctica es, el dominio de contenidos pues no lograba aplicar de manera efectiva mis conocimientos y desarrollar mis actividades propuestas, ya que al momento de realizarlas, olvidaba el significado de algunas las palabras, ocasionando con ello, que me sintiera frustrada y triste (PFI3).

Sin embargo, la no potencia de aspectos propios de la profesión docente, como lo es la utilización de vocabulario específico, generó estados de ánimo en el profesor en formación inicial; actos que lograron incidir en la potencia. Ya que la tristeza es considerada como la disminución de la potencia, así lo señaló Bacarlett Pérez (2019) “si mi potencia de actuar puede ser disminuida por pasiones tristes, entonces es fácil entender que todos aquellos que desean nuestro sometimiento, nuestra indiferencia, nuestra apatía e inactividad, cultivarán en nosotros pasiones tristes” (p. 244).

Situaciones que permitieron percibir a la evaluación de las prácticas profesionales como actividad compleja en la que intervienen aspectos subjetivos del ser. De acuerdo con Aristóteles (como se citó en Agamben, 2007) “la potencia contiene una arqueología de la subjetividad; es el modo en que el problema del sujeto se anuncia a un pensamiento que todavía no contiene esta noción” (p. 354).

En este caso, ante la no potencia, surgieron emociones, que al ser socialmente compartidas y gestionadas otorgaron sentido y significado a la acción.

Durante nuestra trayectoria como normalistas hemos realizado varias jornadas de prácticas educativas en las cuales los medios de evaluación han sido la observación de nuestros asesores o maestros de la institución, lista de cotejo a los maestros titulares de grupo en el que ellos evalúan nuestro desempeño frente a grupo y sobre todo nos realizan comentarios que nos sirven para crecer como docentes (PFI4).

Aunque, existen algunos profesores en formación inicial que perciben no potencias en la utilización de los diversos instrumentos para la sistematización de datos recabados durante la práctica profesional.

Los instrumentos de evaluación fueron pertinentes al momento de valorar el aprendizaje de los alumnos, ya que, se diseñaron rúbricas para cada tema que se iba abordando, considero que me faltó tomar en cuenta las participaciones de los alumnos, ya que, la mayoría de ellos expresaban sus ideas de los contenidos (PFI2).

Expresiones que se traducen como no potencias en el ejercicio de evaluación de las prácticas profesionales. Exhiben carencias en el dominio de saberes que construye el profesor durante su trayecto de formación inicial. La inexistencia de un ejercicio reflexivo que permita al profesor en formación inicial construir saberes propios sobre la tarea docente, planificación didáctica, metodologías; pero, sobre todo, lo referente a la evaluación formativa que permita el

constante flujo de información entre el formador de profesores y el profesor en formación inicial en el escenario de práctica profesional.

Experimentar un ejercicio colaborativo y reflexivo en el que el profesor en formación inicial, sea como

El pianista que ejecuta una obra, no realiza toda su potencia en esa ejecución —puede equivocarse, puede hacerlo con desgano, puede estar distraído o sumamente excitad— y es precisamente en esa impotencia, en ese no despliegue pleno de la potencia, que reside la singularidad de su obra, su carácter único e irrepetible. Es porque la impotencia habita en el seno mismo de la potencia, que ésta no se agota en el acto y hace de nuestras obras acontecimientos únicos, no acabados, no cerrados, sino siempre dispuestos a hacerse y rehacerse una y otra vez, en distintos tonos, con otros matices y con otros errores (Bacarlett Pérez, 2019. p. 251,252).

Reconfigurar a la evaluación de las prácticas profesionales como el espacio en el que el profesor en formación inicial se analiza como un ser sociohistórico, ubicado en un tiempo determinado socialmente. A partir del análisis del sujeto, su historia y el reconocimiento de que,

El hombre es el señor de la privación, porque más que cualquier otro viviente está, en su ser, asignado a la potencia. Pero esto significa que está, también, consignado y abandonado a ella, en el sentido de que todo su poder obrar es constitutivamente un poder no-obrar; todo su conocer, un poder no-conocer. (Agamben, 2007, p. 360).

Recuperar el sentido que tiene evaluar las prácticas profesionales mediante procesos individuales y sociales, en colaboración con los otros. Porque “No puedo hablar de modo significativo de mis pensamientos, si no puedo, a la vez, atribuirlos potencialmente a otro distinto de mí (Ricoeur, 2006, p. 15).

Hacer de la evaluación de prácticas profesionales, espacios en los que se privilegie la reflexión y la crítica que permitan la retroalimentación a la acción realizada, que cada ejercicio de evaluación se convierta en una lección aprendida que permita la transformación del sujeto y su actuar. Reconocer, que la realidad es cambiante y que, responde a una contextualidad histórica. Asumir que existe una circularidad en las acciones, como es la evaluación de las prácticas profesionales, considerada como espacio colaborativo en el que interactúan sujetos con creencias, potencias y no potencias, emergen y dan sentido y significado al actuar. Ello obligó a pensar y analizar las potencias existentes en la evaluación de las prácticas profesionales del profesor en formación inicial como realidad y como posibilidad para comprender el fenómeno estudiado.

Conclusiones

La evaluación de las prácticas profesionales del profesor en formación inicial debe considerarse no sólo en términos de aplicación de instrumentos o procedimientos para conocer resultados; sino también, tomar en cuenta variables propias del sujeto y el contexto en el que se desarrolla la acción. Es decir, asumir este proceso desde perspectivas comprensivas en las que encuentren cabida aspectos objetivos y subjetivos propios del actuar docente. Visibilizar a la evaluación de las prácticas profesionales como un fenómeno complejo en el que interactúan sujetos *de carne y hueso*, productores de experiencias conformadas por significados, sentidos e intencionalidades, expresadas en las acciones narradas por los profesores en formación inicial, que requirieron de su análisis y reflexión para ser interpretadas por otros sujetos, e identificar las potencias y no potencias del fenómeno estudiado.

Ante estos horizontes cargados de subjetivismos, como toda obra creada y recreada por el ser, emergieron los aportes fenomenológicos de Hegel que permitieron identificar a la experiencia como el referente de la inmediatez que requirió ser recuperada para el logro de la comprensión del fenómeno y permitieron identificar a la evaluación de las prácticas profesionales como vivencias con sentido e intencionalidades que conforman significados en los profesores en formación inicial. Prefiguración que condujo hacia los enfoques hermenéuticos para introducirse en aspectos subjetivos expresados en los relatos, por los profesores en formación inicial. Acto que permitió estructurar un diálogo reflexivo entre autor, texto y lector en la interpretación de los relatos emitidos y contextualizados en una realidad barroca (Ariarrán, 2001; Beuchot, 2007; Ricoeur, 2006). Proceso interpretativo, desde la plurivocidad, en la que el diálogo recuperó importancia en la reflexión, hasta comprender los significados construidos por el profesorado en formación inicial durante la evaluación de las prácticas profesionales.

En una primera etapa de la investigación, se reconoció la importancia del contexto en la realidad prefigurada, los usos y costumbres que identifican a una escuela formadora de docentes calificada como *postcentenaria*, inserta en un tiempo y espacio en el que confluyen diversas fuerzas políticas, sindicales, institucionales y gubernamentales; que ejercen presión ante la imagen proyectada socialmente, como institución con prestigio.

Contexto que enmarca las acciones de profesores en formación inicial y los formadores de estos; espacios y tiempos complejos impregnados con fuertes cargas emocionales que emergen ante las demandas del propio proceso formativo; y por otro lado, los altos niveles de inseguridad y violencia que privan en la entidad, situación que conforma un paisaje complejo barroco, característico de los Estados del norte de México. Particularidades que configuran procesos formativos pluriculturales, que exigen la presencia de una evaluación de las prácticas profesionales en las que se privilegie la reflexión, colaboración y comprensión para *humanizar* estos procesos; porque, toda acción conlleva un fin e implica motivos presentes en el trayecto formativo del profesor en formación inicial. Seres de *carne y hueso* que expresan sentimientos, sufren las vicisitudes que el tiempo y espacio les enfrenta. Agentes históricos cargados de simbolismos reflejados en los relatos construidos desde la subjetividad e interpretados desde la mediación del lector, para lograr su comprensión.

En este primer momento, que en términos ricœurianos se denominó mimesis I, permitió adentrarnos en las experiencias narradas por los profesores en formación inicial, sus lenguajes, que encierran un mundo de simbolismos; sus percepciones ante los procesos de evaluación de las prácticas profesionales expresadas en la trama textual del relato.

En la etapa de configuración se comprendió e interpretó el fenómeno de estudio denominado evaluación de las prácticas profesionales del profesorado en formación inicial, donde a través de un acercamiento con los sujetos, por medio de los relatos de historias,

emanaron expresiones de vida inéditas de lo que piensan, sienten y hacen; en este caso, algunos de ellos relataron sucesos que marcaron su vida escolar, que tuvieron impacto durante la formación profesional, al momento de vivencias el proceso de evaluación; por lo que, es importante que el docente formador priorice, como tarea fundamental, un acercamiento a los relatos de historia de vida del profesorado en formación, ya que esto permitió conocer el sentido que éste le da a las cosas, para lograr una mejor interpretación de lo que escribe; y así, comprender el fenómeno de evaluación. Por su parte, en la etapa de refiguración se analizaron los relatos desde el sentido estricto de la palabra, es decir, la explicación y comprensión del suceso, en este caso, las intencionalidades que presentó el profesorado en formación, acerca de la evaluación de sus prácticas profesionales; además, se identificaron potencialidades en diversos ámbitos de la formación del profesorado, en lo cognitivo, emocional y social.

Trayecto metodológico que permitió reflexionar y comprender el fenómeno de la evaluación de prácticas profesionales del profesorado en formación inicial, acercarse a los significados que construyen los profesores durante este trayecto formativo, a través de la mediación entre el autor, texto e intérprete. En el entendido que, lo expresado por los profesores en formación inicial comprende significados inherentes a la naturaleza del ser, específicamente, ligados al ser profesores y las tareas propias de esta profesión, en este caso la evaluación de las prácticas profesionales.

Significados plasmados en relatos de experiencia que dan cuenta de historias vividas, expresiones con sentido e intencionalidades que son producidas en momentos y contextos específicos, que las hace únicas, impregnadas de subjetividades, que requirieron de su análisis y reflexión para llegar a la comprensión del fenómeno. Proceso que permitió recuperar la autonomía del relato, de la intención con el que fue construido según el autor, para recrear desde la plurivocidad, un mundo, también, impregnado de subjetivismos desde la acción del intérprete.

Tarea hermenéutica en la que se visibilizó el sentido del relato como la aproximación propia de esta tarea interpretativa, ante lo que se expresó la experiencia y al hacerlo, ésta cobró vida. Relatos que desde una mirada gadameriana, expresaron las creencias, saberes, intenciones e ideas del profesor en formación inicial acerca de la evaluación de prácticas profesionales contextualizadas como un deseo de trascender, al otorgar significatividad a la experiencia. Misma que se recuperó a través de la interpretación, mediante la capacidad del intérprete para ponerse en los zapatos del autor del relato y aproximarse al mundo de significados del otro, a través de la lectura del texto.

Expresiones que permitieron visibilizar emociones como el miedo, asociado al castigo ante el proceso de evaluación, acciones totalmente alejadas de lo expresado en documentos normativos, en los que se prioriza la reflexión como práctica inherente de la evaluación. Prácticas disociadas del paisaje contextual en un mundo barroco, caracterizado por las desigualdades sociales, comunidades fragmentadas por problemáticas, como la inseguridad, el enfrentamiento por causas políticas, el mundo de las drogas, entre otros. Añadidos de una cultura barroca existente en el mundo contemporáneo en la que se entretajan y mezclan aspectos culturales, tradiciones, lenguajes y prácticas cotidianas de una población multicultural.

Por lo que, al considerar al relato como la expresión subjetiva de la acción humana, en este caso relacionado con la evaluación de las prácticas profesionales del profesor en formación inicial, su interpretación exigió un proceso plurívoco que se permitió la aproximación a las acciones humanas, realizadas por el profesor en formación inicial, para romper con las prácticas ritualizadas que se traducen en el otorgamiento de una nota que marca diferencias y estigmatiza. Pero ¿cómo migrar hacia formas plurales en los procesos de evaluación? ¿cómo favorecer las potencias del profesorado en formación inicial en el proceso de evaluación de las prácticas profesionales?

Expresiones señaladas en los relatos de los protagonistas de esta investigación, que emergieron a través de acciones reflexivas con sus iguales y con el formador de formadores o en actos solitarios de autoanálisis, traducidos como *yo puedo*. Potencias que poseen los profesores en formación inicial, construidas en escenarios diversos, en relación con las tareas específicas de la acción docente, conocimientos inoperantes que se transformaron en potencias al llevarlos a la acción, durante las prácticas profesionales.

Potencias relacionadas con diferentes habilidades, conocimientos y actitudes en el ejercicio y evaluación de las prácticas profesionales, como la identificación de la actividad reflexiva, considerada como no potencia, que al recuperarse como una constante en la construcción y evaluación de ambientes de aprendizaje diversos permite la inclusión de elementos contextuales y otorga voz a todos los protagonistas de la acción educativa. Además, se visibilizó como no potencia la capacidad del profesor en formación inicial para interaccionar en formatos digitales, evidenciada durante la pandemia del COVID-19; experiencia en la que los sujetos se sintieron excluidos al no contar con las habilidades y competencias exigidas por las tecnologías, para dar continuidad a las acciones específicas de la práctica docente, como la evaluación.

Acciones que condujeron a la visibilización de no potencias, como la incapacidad de realizarla; y con ello, generar carencias o privaciones en el ejercicio pleno de la potencia. Aunque, el profesor en formación inicial contaba con saberes teóricos y metodológicos relacionados con la evaluación de las prácticas profesionales, al no poder ejercerlos durante este proceso favoreció actitudes negativas, como miedo y tristeza, que disminuyeron la capacidad de la potencia. La carencia en saberes experienciales relacionados con las tareas de planificación e instrumentación didáctica; así como, ejercicios reflexivos basados en la colaboración y participación de los sujetos involucrados en la tarea docente, identificados como no potencias

dibujaron un paisaje complejo, enmarcado en un contexto social altamente barroco, que visibilizó la complejidad de la evaluación de prácticas profesionales como un acto meramente mecánico en el que se asigna una nota numérica desde una visión Tyleriana. Contexto que en el desarrollo de la investigación permitió recuperar una visión integral de la evaluación, en la que se incluyen criterios y acciones tendientes a la formación del sujeto, al mismo tiempo, que se cubran los requisitos de acreditación requeridos institucionalmente.

El proceso fenomenológico hermenéutico permitió reconfigurar a la evaluación de prácticas profesionales del profesor en formación inicial como acto sociohistórico en el que a partir de las historias narradas se reconocieron como seres con potencias y no potencias, capaces de reconocer a la evaluación de las prácticas profesionales como un proceso social complejo realizable a través de la reflexión y colaboración de los sujetos implicados en este proceso.

De acuerdo con lo anteriormente citado, durante el trayecto de formación inicial del profesorado existen áreas de oportunidad en los procesos de evaluación de las prácticas profesionales que permitan un ejercicio reflexivo retroalimentador que permita la sistematización de experiencias significativas contextualizadas como dispositivo para comprender el fenómeno de la evaluación como una acción humana con sentido e intencionalidades en las que se expresan los significados construidos por los profesores en formación inicial.

Referencias

- Agamben, G. (2006). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida I*. Pre-Textos.
- Agamben, G. (2007). *La potencia del pensamiento. Ensayos y conferencias*. Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2009). *Nudités*. Rivages.
- Agamben, G. (2019). *Creación y anarquía. La obra en la era de la religión capitalista*. Adriana Hidalgo.
- Aguirre Alarcón, C. A. (2015). *Evaluación, desde un enfoque constructivista, del desempeño de los docentes del Área de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa “Ciudad de Alausí”, durante el primer quimestre del año lectivo 2014 – 2015*. [Tesis maestría]. Programa de Maestría en Gerencia Educativa. Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador.
- Almeyda Hidalgo, L. (2016). Arrojadados en la acción: Aprender a enseñar en la experiencia de práctica profesional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 11-30. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500002>
- Altet, M. (2008). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Paqual, L., Altet, M., Charlier, E., y Perrenoud, P. (coords.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-54). Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez Balandra, A. C. (2001). La hermenéutica analógica-barroca como un modo de abordaje a los procesos educativos. *Caleidoscopio. Revista Semestral De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(9), 155–175. <https://doi.org/10.33064/9crscsh326>
- Alvarez Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En J. Gimeno Sacristan (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (3ra ed., pp. 206-233). Morata

- Anzaldúa Arce, R.E. (1998). Una contribución de Foucault a la investigación grupal en el campo educativo: el concepto de dispositivo. *Siglo XXI Perspectivas de la educación desde América Latina*. 4(9), 2-46.
- Aquino Zúñiga, S. P., Izquierdo, J., & Echalaz Álvarez, B. L. (2013). Evaluación de la Práctica Educativa: Una Revisión de sus bases conceptuales. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-21.
- Aristóteles (2014). *Ética a Nicómaco*. Alianza editorial.
- Arriarán Cuellar, S. (1999). *La fábula de la identidad perdida. Una crítica a la hermenéutica contemporánea* (pp. 95-106). Itaca.
- Arriarán, S. (2001). Aplicaciones de la hermenéutica analógica barroca en la investigación educativa. En Arriarán S. & Hernández, E. (Coord). *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. UPN.
- Arriarán, S. (2019). *La potencia del pensamiento de Giorgio Agamben*. Torres Asociados.
- Arriarán, S. & Beuchot, M. (1999). *Virtudes, valores y educación moral.contra el paradigma neoliberal*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Arriarán, S. & Hernández, E. (2001). *Hermenéutica analógico-barroca y educación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Asikainen, H., Parpala, A., Virtanen, V., & Lindblom-Ylänne, S. (2013). The relationship between student learning process, study success and nature of assessment: A quality study. *Studies in Educational evaluation*. 39(4), 211-217.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.008>
- Ayala-Zuluaga, C. F., Franco-Jiménez, A. M., & Ayala-Zuluaga, J. E. (2015). Prácticas profesionales educativas (PPE): reflexión desde la formación en educación física. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 595-607.

- Bacarlett Pérez, M. L. (2019). Agamben, un elogio a la impotencia. *Estancias. Revista de Investigación en Derecho y Ciencias Sociales*, 1(1), 237-261.
- Banco Interamericano de Desarrollo BID (octubre del 2008). *Notas de lecciones aprendidas. ¿Qué entendemos por lecciones aprendidas?*.
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/viewer/Notas-de-lecciones-aprendidas.pdf>
- Beuchot Puente, M. (2000). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. UNAM.
- Beuchot, M. (2007). *Hermenéutica analógica y educación*. Universidad Iberoamericana Laguna.
- Beuchot, M. (2010). *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*. Universidad Santo Tomás.
- Beuchot, M. (2015). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Diánoia*, 60(74), 127-145. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-24502015000100006&lng=es&tlng=es.
- Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company.
- Bolam, R & McMahon, A (2004) Literatura, definiciones y modelos: hacia un mapa conceptual, en Day, C. & Sachs, J. (eds) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Open University Press.
- Brito Lara M. (2018). Desempeños de estudiantes normalistas en torno a la planeación didáctica. *Revista boletín redipe*, 7(7) 142-51.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/528>

- Buttler T., Lukosch, S. & Verbraeck, A. (2011). Frozen Stories-Capturing and Utilizing Frozen Stories for Teaching of Project Managers. In Proceedings of the 3rd International Conference on Computer Supported Education, *Noordwijkerhout, The Netherlands, 1*, 120-129.
- Cadreja Caparros, M. A. (1990). John Dewey: Propuesta de un modelo educativo: I. Fundamentos. *Aula abierta*, (55) 61-87.
- Ministerio de Educación Nacional, (2000 junio). *Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores CAENS Formación de Maestros-Elementos para el debate*. <https://mineduacion.gov.co/1621/article-85742.html>
- Cornejo Abarca, J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender "a enseñar". *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40, 239-256. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200014>
- Cornejo, J. & Fuentealba, R. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* Universidad Católica Silva Henríquez.
- Cronbach, L. (1981). *Toward reform of Program evaluation*. Jossey-Bass
- Delors, Jacques (1994). Los cuatro pilares de la educación, en *La Educación encierra un tesoro*, El Correo de la UNESCO.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca nueva.
- DGSPE (2018). *Plan de estudios 2012. Licenciatura en educación primaria. Perfil de egreso. Competencias profesionales (2015)*. Dirección general de educación superior para profesionales de la educación. SEP.
- DGSPE (2020). *Plan de estudios 2018. Licenciatura en educación primaria. Perfil de egreso de la licenciatura en educación primaria*. SEP.

Di Franco, N. B., Gentile, C. & Di Franco, M. G. (2013). Las prácticas profesionales docentes en el profesorado de matemática: entre el acompañamiento académico y las tutorías profesionales. *Actualidades Pedagógicas*, (61), 139-154. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.2335>.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2012). *ACUERDO número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. (México). <https://www.dof.gob.mx/#gsc.tab=0>

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2018). *ACUERDO número 14/07/18 que expide la Secretaría de Educación Pública en el que se establecen los planes y programas de estudios de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. (México). <https://www.dof.gob.mx/#gsc.tab=0>

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2022). *ACUERDO número 16/08/22 que expide la Secretaría de Educación Pública por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican*. (México). http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/22906/1/images/a16_08_22.pdf

Díaz Barriga, F. & Hernandez, G. (2002). *Estrategias para la comprensión y producción de textos*. McGraw-Hill.

Díaz Montiel, Z. C. (2007). J. Habermas: Lenguaje y diálogo, el rol del entendimiento intersubjetivo en la sociedad moderna*. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 12(39), 47-72. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162007000400004&lng=es&tlng=es.

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2021). *Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria*. Gobierno de México.

- Domingo Roget, A. & Gómez Seré, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Domingo, A. (2013). *Práctica Reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.
- Echeverría Alvarez, L. (2010, 1 de diciembre). Discurso de protesta como presidente 1º Diciembre de 1970. En Senado de la República, *Discursos presidenciales de Toma de Posesión*. Senado de la República.
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2720/4.pdf>
- Escamilla y Llanos (1995). *La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula*. EDELVIVES.
- Fishbein, J. M. (1973). The father of behavioral objectives criticizes them: An interview with Ralph Tyler. *Phi Delta Kappan*, 55(1), 55-57.
- Fleisner, P. (2012). La misteriosa vida de la potencia. la importancia del concepto de "potencia" para la formulación agambeniana del concepto de vida. *Praxis Filosófica*, (35), 187-210.
- Fosshage, E. (2013). *Considerations for Implementing an Organizational Lessons Learned Process*. Sandia National Laboratories.
- Frade Rubio, L. (2009). *La evaluación por competencias*. Inteligencia educativa.
- Fuentes Molinar, O. (1986). *Crítica a la escuela. El reformismo radical en Estados Unidos*. SEP
- Furman, M. G., Poenitz, M. V. & Podestá, M. E. (2012). La Evaluación en la Formación de los Profesores de Ciencias. *Praxis & Saber*, 3(6), 165-189.
- Gadamer, H. (1996). *La angustia y los miedos*. Barcelona
- Gadamer, H. (2016). *El movimiento fenomenológico*. Síntesis.

- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*. Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1998). *El giro hermenéutico*. Cátedra.
- Galdeano Bienzobas, C. & Valiente Barderas, A. (2010). Competencias profesionales. *Evaluación educativa. Universidad Nacional Autónoma de México*, 21(1), 28-32.
- García, L. M., (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17(2), 35-55.
- Gardner, J. (2012). *Assessment and Learning*. SAGE.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*, Basic Books Inc.
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gil, A. J., & Carrillo, F. J. (2013). La creación de conocimiento en las organizaciones a partir del aprendizaje. *Intangible Capital*, 9(3), 730-753.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gleason Rodríguez, M. A. & Rubio, J. E. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Revista Educación*, 44(2), 1-33. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40197>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la educación latinoamericana*, 17(25), 17 – 34. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican/article/view/3805/3356
- Goffin, K., Koners, U., Baxter, D. & Hoven, C.V.D. (2010). *Managing lessons learned and tacit knowledge in new product development*. Research-Technology Management.
- González Villarreal, R. (2018). La reforma educativa en México: 1970-1976. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1) 95-118. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.214>
- Hegel, G.W.F. (1807). *Fenomenología del espíritu*. Abada.

- Hegel, G.W.F. (1985). *Fenomenología del espíritu*. Abada. (Obra original publicada en 1807).
- Heidegger, M. (1926). *Ser y tiempo. Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera*.
Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Heidegger, M. (1998). *Ser y Tiempo*. Editorial Universitaria
- Heredia Manrique, A. (2009). Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica: evaluación normativa para seleccionar a los alumnos y evaluación criterial para el dominio del conocimiento básico. *Universidad Zaragoza. Bordón*, 61(4), 39-48.
- Hernández Álvarez, E. (2020). *Pedagogía hermenéutica*. Torres Asociados.
https://libreriasef.com.mx/descargas_gratuitas/leygraleducacion/acuerdo649.pdf
- Husserl, E. (1962). *IDEAS relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*.
Fondo de cultura económica.
- Husserl, E. (2011). *La idea de la fenomenología*. Herder.
- Hypolitte, J. (1974). *Génesis y estructura de la «fenomenología del espíritu» de Hegel*.
Península.
- Imbernon, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educar*, 30, 15-25.
- INNE. (2015). Documento Política Nacional de Evaluación de la Educación. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Política Nacional de Evaluación de la Educación. Documento rector*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1E302.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2006). La evaluación educativa en México y el presente informe. En *Políticas y sistemas de evaluación educativa en México Avances, logros y desafíos*. En *La evaluación educativa en México y el presente informe*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D206.pdf>

- Jara, H. O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.
- Jimenez Chaves, V. E. & Comet Weiler, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista De Investigación En Ciencias Sociales Y Humanidades*, 3(2).
<https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/54>
- Jiménez Yáñez, C. E., Martínez Soto, Y., Rodríguez Domínguez, N. A., & Padilla Hacedaba, G. Y. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 18(61), 429-438.
- Jimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Juárez Martínez, A., Flores Lagunas, A.G., & Antúnez Montoya, J. (2018, 20-23 de marzo). *La práctica docente para favorecer las competencias profesionales de los estudiantes*. [ponencia]. Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, 1(1). Aguascalientes, México.
<http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P1192.pdf>
- Jurjo Torres, S. (2005). *El currículum oculto*. Morata.
- Jurjo Torres, S. (2019). Formación del Profesorado y Educación como Proyecto Político e Inclusivo. *Revista Scielo 25 Brasil*, 44(3), 1-27. <https://doi.org/10.1590/2175-623684911>
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience k the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Pearson Education

- León Romero AA, Gallegos Santiago, M. J. & Vázquez García, J. (2016). La práctica escolar favorece la formación de profesionales para su inserción laboral. *Revista boletín redipe*, 5(2) 94-105. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/38>
- Ley General de Educación [L.G.E.], reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F], 30 de junio de 2021 (México).
- Luna, E. & Rodríguez Bu, L. (15 de junio de 2015). *Cómo documentar las lecciones aprendidas. BID Mejorando vidas ABIERTO al público*. <https://blogs.iadb.org/conocimiento-abierto/es/como-documentar-lecciones-aprendidas/>
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Narcea
- Margalef García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17(2), 35-55.
- Marrero Acosta, J. (2010). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?. En Gimeno Sacristan, J. (comp), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 221-242). Morata.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Medrano Camacho, V. Ángeles Méndez, E. & Morales Hernández, M. A. (2017). *La educación normal en México Elementos para su análisis*. Indicadores educativos. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf>
- Mejía Pérez, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 27-46.

- Mieles Barrera, M. D., Tonon, G., & Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195-225.
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2).
- Muñoz Martínez, Y. (2017). Algunas lecciones aprendidas sobre las variables que afectan al desarrollo profesional de los docentes para la educación inclusiva. *Revista Educação Especial*, 30(59), 575-588.
- Murillo, F. J. & Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Nava Avilés, M.V. (2003). La constitución de un ethos barroco en la educación. un acercamiento desde la hermenéutica analógica barroca. *DEVENIRES IV*, 7(2), 174-184.
- Navarrete Cazales, Z., (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34.
- Navarro Bonilla, D. (2012). Lecciones aprendidas (y por aprender): metodologías de aprendizaje y herramientas para el análisis de inteligencia. *Revista del Instituto Español de Estudios Estratégicos*, 63-88. <https://revista.ieee.es/article/view/405>
- Nussbaum, M.C. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Páidos.
- OCDE. (2017). *Diagnóstico de la OCDE sobre la estrategia de competencias, destrezas y habilidades de México. Resumen ejecutivo*. OCDE.

<https://www.oecd.org/mexico/Diagnostico-de-la-OCDE-sobre-la-Estrategia-de-Competencias-Destrezas-y-Habilidades-de-Mexico-Resumen-Ejecutivo.pdf>

Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3, 127-157.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *La UNESCO y la educación. "Toda persona tiene derecho a la educación" (Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948)*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo: Problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación. *UNESCO*, 1, 1-32. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235489_spa

Organización del Tratado del Atlántico Norte – NATO/OTAN (2011). *The NATO Lessons Learned Handbook*. NATO.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2002). *Glosario de los principales términos sobre evaluación y gestión basada en resultados*. OCDE. <https://unsdg.un.org/sites/default/files/OECD-Glossary-of-Key-Terms-in-Evaluation-and-Results-based-Management-Terminology.pdf>

Pena, Castellano, T., Y. Diaz, D. & Padrón, W. (2016). Las prácticas profesionales como potenciadoras del perfil de egreso: Caso: escuela de bibliotecología y archivología de la Universidad del Zulia. *Paradigma*, 37(1), 211-230.

Peñaloza Ramella, W. (2005). *El currículo integral*. (3ª ed.). Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación de la UNMSM. <https://curriculoyevaluacion.files.wordpress.com/2012/08/curriculo.pdf>

- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. (3ª ed.). Editorial GRAO.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva. Profesionalización y razón pedagógica*. Grao.
- Porlán, R. (1987). El Maestro como Investigador en el Aula. Investigar para Conocer, Conocer para Enseñar. *Revista Investigación en la Escuela*, 1 63-69.
- Quiróz, E. (2007). *Competencias profesionales y calidad en la educación superior*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ramírez-Macías, G. (2018). Hermenéutica heideggeriana aplicada al deporte: Mitsein y aletheia. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(38), 167-177.
- Ramon Ramos, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Cinzontle Revista de difusión cultura y divulgación académica*, 11. <https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2456>
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante*. Laertes.
- Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la lengua española*. (23.ª ed.). [en línea]. <https://dle.rae.es>
- Ricoeur, P. (1975). Parole et symbole. En *Revue des Sciences Religieuses*, 49, 142-161.
- Ricoeur, P. (1990). *Freud: una interpretación de la cultura*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006). *Si mismo como otro*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y acción de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Prometeo.

- Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración III*. Siglo XXI.
- Rímoli, M. del C. & Spinello, A. (2016, 1-15 de septiembre). *Formación y práctica profesional. Articulaciones necesarias (Representaciones y prácticas)*. En (RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes), [ponencia]. III Jornadas de Formación Docente Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios Universidad Nacional de Quilmes. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/734>
- Rodríguez Andino, M. C., Calle García, R. X. & Zabala Espín, S. K. (2018). Modelo para desarrollar prácticas preprofesionales reflexivas en la formación de docentes para educación básica. *Revista ESPACIOS*, 39(46), 22-46. <https://bit.ly/3vfa5fP>
- Ruedas Marrero, M., Ríos Cabrera, M. M. & Nieves, F. (2009). Hermenéutica: la roca que rompe el espejo. *Investigación y Postgrado*, 24(2), 181-201.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124.
- Ryder, A. J. & Kimball, E. W. (2015). Assessment as Reflexive Practice: A Grounded Model for Making Evidence-Based Decisions in Student Affairs. *Research & practice in assessment*, 10, 30-45.
- Saavedra Ramírez, G. (2000). La hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot. *Revista de Filosofía*, 2(35), 23-40.
- Sacristán, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Sánchez Sánchez, G. I. & Jara Amigo, X. E. (2016). El contexto y los actores de la práctica: Estudio sobre la representación del profesor en formación. *Páginas de Educación*, 9(2), 118-155. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682016000200005&lng=es&tlng=es.

- Sanjurjo, L. (2017). La formación en las prácticas profesionales en debate. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(2), 119-130.
- Sayago, Z. B. & Chacón, M. A. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55-66.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In Tyler, R. W., Gagne, R. M. & Scriven, M. (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation Chicago*, 39-83. Rand McNally.
- Schön, D.A. (1987). *El profesional reflexivo. ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan?*. Paidós.
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.
- Schon, D. (1998). *La formación de Profesionales reflexivos*. Paidós.
- Secchi, P., Ciaschi, R. & Spence, D. (1999) A Concept for an ESA lessons learned system. In *Proceedings of Alerts and Lessons Learned: An Effective way to prevent failures and problems*, European Space Agency, Noordwijk.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *El enfoque formativo de la evaluación*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.
- Senge, P. M. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Gernika.
- SEP. (2018). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2018*. SEP.
- SEP. (2022). *Plan de estudios 2018 Licenciatura en Educación Primaria*. SEP.
- SEV. (2020). *Secretaria de Educación de Veracruz*. Sep. <https://www.sev.gob.mx/#> !/

- Soto Núñez, C.A., & Vargas Celis, I.E. (2017). La Fenomenología de Husserl y Heidegger. *Cultura de los Cuidados*, 21(48). <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2017.48.05>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós/MEC.
- Stufflebeam, D. L., Foley, WJ, Gephart, WJ, Guba, EG, Hammond, RL, Merriman, HO & Provus, MM. (1971). *Educational Evaluation and Decision-making*. Phi Delta Kappa.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tejedor Tejedor, F. J. (1992). *Medición criterial Vs. Normativa*. Universidad de Salamanca.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). ECOE.
- Tyler. R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Troquel.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos el Marco de acción para satisfacer las Necesidades básicas de Aprendizaje*. UNESCO.
- Uribe Tirado, A. (2013). *Lecciones aprendidas en programas de Alfabetización Informacional en universidades de Iberoamérica. Propuesta de buenas prácticas*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada, España]. Gobierno de España Ministerio de Universidades. <https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>
- Verstraete, M. (2018). La práctica profesional docente y su compleja red de subsistemas vinculados. Un ámbito de co-formación. *Clío & Asociados* (26), 70-82. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9074/pr.9074.pdf
- Virgilio. (2004). *Bucólicas y Geórgicas*. Fondo Editorial UCSS.
- Zeichner, K. M. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. Morata

Apéndices

Apéndice A

Entrevista

The screenshot displays a web-based interview interface. At the top, there are navigation tabs for 'Preguntas', 'Respuestas' (with a count of 34), and 'Configuración'. Below this, a purple header indicates 'Sección 1 de 3'. The main content area features a title 'ENTREVISTA "LA PRÁCTICA PROFESIONAL Y SU EVALUACIÓN"' and an introductory paragraph from the interviewee, Hilda Alicia Puga Aguilar, who is a Ph.D. candidate in Educational Development. A form for entering an email address is visible, with a note that the form records emails and a link to 'Cambiar configuración'. Below the form, the 'Preguntas' section is active, showing three questions with their respective answers. The first question asks for the definition of 'Práctica Profesional', with 34 responses. The second question asks how the respondent evaluates and follows up on their professional practices, also with 34 responses. The third question asks about the respondent's experience with these practices, with 34 responses.

Preguntas Respuestas 34 Configuración

Sección 1 de 3

ENTREVISTA "LA PRÁCTICA PROFESIONAL Y SU EVALUACIÓN"

Buenas tardes, soy la maestra Hilda Alicia Puga Aguilar y actualmente me encuentro realizando un trabajo de investigación en el Doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en formación de Profesores, por lo que se le pide sea tan amable de responder a las siguientes preguntas que tienen el objetivo de conocer su percepción acerca de su práctica profesional, agradezco el tiempo prestado para responder ampliamente y de manera argumentada a las siguientes preguntas.

Correo *

Correo válido

Este formulario registra los correos. [Cambiar configuración](#)

Preguntas Respuestas 34 Configuración

Preguntas

¿Qué entiendes por Práctica Profesional?
34 respuestas

La Práctica Profesional del Docente, constituye un proceso complejo en el que influyen múltiples factores que van a incidir en la concreción de teorías, lineamientos, políticas; es decir, en el logro de los fines educativos

La realización de actividades para la formación profesional

Es un proceso para formar habilidades y conocimientos, que en un futuro ayudará a desarrollar un desempeño profesional competente.

Es el momento en que tenemos los estudiantes normalistas para poner en práctica el trabajo del docente, teniendo como objetivo enseñar contenidos y brindar herramientas a los alumnos de la escuela primaria para que puedan estar preparados para cualquier situación que se le presente en la vida; éstas prácticas deben ser guiadas y supervisadas por el asesor y por el maestro titular para que puedan darnos su opinión, comentario o sugerencia para ir mejorando en nuestro proceso.

Considero que es el desarrollo de actividades en un tiempo determinado de los alumnos practicantes o futuros docentes con un grupo de alumnos de educación básica, teniendo un enfoque en el proceso de enseñanza-aprendizaje

¿Cómo evalúas y das seguimiento al desarrollo de tus Practicas Profesionales?
34 respuestas

Mediante actividades aplicadas durante las jornadas de practica apoyado de lista de cotejo

Mediante actividades

Al inicio, en el desarrollo y al final de cada práctica

Evaluó con listas de cotejo y me doy cuenta del seguimiento cuando mis alumnos participan diciéndome la respuesta o expresando sus conocimientos

Mediante la observación, la utilización de rúbricas, listas de cotejo y con base a los resultados se replantean nuevas estrategias que logren un aprendizaje significativo en los alumnos.

Mediante listas de cotejo, los alumnos envían los trabajos realizados y posteriormente los registro

Semanalmente se reflexiona junto con los alumnos, el modo de trabajo y los problemas u obstáculos que han presentado. De éste modo de forma colaborativa se plantea una solución y una nueva o mejorada forma de trabajar. Todo ésto tomado de modo que los alumnos logren trabajar a distancia y adquirir un aprendizaje significativo.

¿Cómo es tu experiencia de las prácticas profesionales? cuénteme tus vivencias
34 respuestas

Muy diferentes a como se habían previsto pero con disposición para los alumnos, siempre tratando que se lleven aprendizajes significativos

Excelente, ya que mis alumnos y maestro titular me dan la oportunidad de trabajar de la mejor manera, avanzamos juntos y aprendemos juntos

Apéndice B

Relato

Relato

PFI1

Nací el 30 de octubre del 2000, en el estado de Tamaulipas, soy originaria de ciudad victoria Tamaulipas. Mis padres y hermanos y gran parte de mi familia también son originarios de esta ciudad.

Mis padres son Carlos Rodríguez Castillo y Ludivina Sánchez López, mi papá se dedica a ser cobrador y mi Mama trabaja en Gorditas "Doña Tota". Además, tengo cinco hermanos todos son varones y de edad son mayores que su servidora, ellos se encuentran casados y cada uno tiene un hijo. Actualmente vivo con mi papa y mama.

Recuerdo perfectamente bien, que cuando yo ingrese al nivel preescolar en el kínder "Club Rotarac", era muy pequeña y tenía mucho miedo entra y convivir con niños que nunca había visto, aunque vivía muy cerca de mi casa, me acople al ambiente de trabajo y ya después no quería salir del kínder, porque me gustaba jugar con mis amigas, también ahí aprendí a leer, escribir, sumar y restar.

Ya entrando a la primaria "José Martínez y Martínez" a la edad de seis años fue un cambio drástico, porque yo esperaba ver juegos y más diversión, pero no fue de esa manera, todo cambio del preescolar a la primaria aparte de que nos aplicaban tareas y exámenes, aunque me daban miedo, me gustaba asistir limpia y presentable, porque los maestros y el personal de la institución conocía a mi mama, ya que todos mis hermanos estuvieron en la misma escuela y en el mismo turno. Nunca me llamaban por mi nombre, los seis años que curse el nivel básico me decían "guera" por mi color de piel y mi cabello largo y de color rubio.

A los doce años me gradué de la primaria y entre con entusiasmo a la Secundaria Técnica N°90 "Eugenio Hernández Balboa".

Considero que en esta etapa pase momentos buenos y otros no tan buenos, ya que al principio no conocía a ningún compañero, ellos si se conocían porque cerca de la colonia hay una primaria y por casualidad, todos mis compañeros ya habían convivido juntos en la primaria de la colonia, además el estilo de vida que ellos llevaban era muy diferente al mío, yo no tenía ningún tipo de malicia, era muy inocente, pero ellos tenían costumbres de pelearse, decir malas palabras y escaparse de la escuela.

Así que por dicho motivo yo me aislaba, pero no todo fue malo, porque ahí conocí a mi única amiga que lleve por los largos tres años, ella se llama Frida Mariela, en su momento fue la persona que me hizo reír cada momento de mi estancia en la secundaria, pero poco después nos tuvimos que separar porque teníamos que tomar la decisión de entrar a un bachillerato, ella opto por escoger el CBUS 119.

Aunque era mi mejor amiga escogimos caminos diferentes, mi sueño desde que estaba en el preescolar era ser una exitosa maestra de primaria y para ello tenía que adentrarme al mundo del magisterio, así que luche por mi sueño tan añorado.

Presente el examen de admisión en el CBUS 236 en la especialidad de puericultura y gracias a Dios quede seleccionada entre tantos alumnos que presentaban y no quedaba, tuve la dicha de estar en el turno Matutino.

Ahí aprendí las cosas básicas de la educación, aprendí hacer planeaciones para el nivel de preescolar, usar mi creatividad, poder convivir con niños y además hice muy buenas amistades, cabe mencionar que en el nivel medio superior perdí el temor al hablar en público me pude expresar con facilidad y ser segura de mi misma.

Además, aprendí a cuidar mi cuerpo físico y mi salud mentalidad comiendo sanamente, llevando una dieta balanceada, realizando ejercicio constantemente. También meditaba, asistía la iglesia y leía libros de mi agrado.

Poco tiempo después de egresar de dicha institución anteriormente mencionada, ingrese a la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas, era otro grande sueño que se me cumplió. Poder pertenecer a esta distinguida institución formadora de docentes, cada semestre que transcurría era un reto personal en ser mejor persona, ser ejemplar, humanista, seguir trabajando en mis áreas de oportunidad y trabajar en mi amor propio.