

Universidad Autónoma de Zacatecas

“Francisco García Salinas”



Unidad Académica de Docencia Superior

Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas

Tesis Doctoral

**Procesos de formación docente que promueven la práctica reflexiva en los estudiantes
de la Licenciatura en Educación Primaria**

Que para obtener el título de

Doctora en Gestión Educativa y Políticas Públicas

Presenta:

Cruz Eréndida Vidaña Dávila

Director de Tesis: Dr. Miguel García Guerrero

Co-Directora: Dra. Evelyn Alfaro Rodríguez

Zacatecas, Zac., noviembre de 2024

Dra. Samanta Decire Bernal Ayala
Responsable del Departamento de
Servicios Escolares de la UAZ
P R E S E N T E

En respuesta al nombramiento que me fue suscrito como director de tesis de la alumna: **CRUZ ERÉNDIDA VIDANA DÁVILA** con la tesis titulada: **"Procesos de formación docente que promueven la práctica reflexiva en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria"**

Hago constar que ha cubierto los requisitos de dirección y corrección satisfactoriamente, por lo que está en posibilidades de pasar a la disertación de su trabajo de investigación para certificar su grado de Doctora en Gestión Educativa y Políticas Públicas. De la misma manera no existe inconveniente alguno para que el trabajo sea autorizado para su impresión y continúe con los trámites que rigen en nuestra institución.

Se extiende la presente para los usos legales inherentes al proceso de obtención del grado del interesado.

A T E N T A M E N T E
Zacatecas, Zac., a 20 de noviembre de 2024



Dr. Miguel García Guerrero
Director de la Tesis

RESUMEN

Un gran desafío para el sistema educativo mexicano consiste en trascender procesos transmisivos y rutinarios para lograr una construcción de ideas basada en la práctica reflexiva. Naturalmente, los docentes son agentes centrales para promover dichos procesos y son los primeros que deben adoptar este tipo de práctica.

La presente tesis surgió de las dificultades que enfrentan los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, en la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, para desarrollar una práctica reflexiva. El propósito de la investigación es explicar los procedimientos, acciones y conocimientos que moviliza un grupo de estudiantes en busca de establecer una práctica reflexiva.

Los principales referentes teóricos del trabajo se organizan en cinco temas: ¿qué es pensar? (Vygotsky, 1995); el pensamiento reflexivo (Dewey, 1998; Shön, 1998); el pensamiento complejo (Morín, 2005); la práctica reflexiva (Domingo y Gómez, 2013; Perrenoud, 2005); y las comunidades de práctica (Wenger; 2001). La metodología se basó en el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el estudio de caso. El proceso de elaboración consistió en diseñar e implementar, en colaboración con el Cuerpo Académico “Práctica reflexiva en la formación docente”, un diplomado llamado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, a fin de conocer cómo reflexionaba una muestra de 25 estudiantes.

Los resultados se organizan en cuatro categorías: los medios didácticos para provocar la reflexión docente; las actividades propuestas para generar la reflexión; los niveles de reflexión alcanzados por los alumnos; y los saberes implicados en la reflexión de la práctica y el valor de la experiencia en dichos análisis.

Se encontró que transformar la práctica docente hacia un enfoque reflexivo implica un cambio de paradigma. Es necesario transitar desde una enseñanza centrada en conocimientos o tareas, hacia una que promueva la comprensión profunda de los contenidos y el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes.

Dedicatorias

A Dios, por darme la oportunidad de vivir esta experiencia y guiarme a cada paso.

A mi Danna (Nana) por ser parte de este proceso formativo, por acompañarme primero en mi vientre y después físicamente en cada momento ¡gracias! Por ser mi más grande maestra.

A mi esposo Luis Omar, por ser mi apoyo, motivador y el compañero de aventuras en este viaje formativo.

A mis padres Hortencia y Rubén, por ser mi ejemplo, mis pilares de vida y uno de los regalos más bellos que la vida me dio ¡Gracias!

Agradecimientos

El proceso de construcción de esta tesis resultó todo un desafío y un constante procesos de aprendizaje, en el que con gran emoción agradezco a todos los involucrados. En primer término al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT), institución que me otorgó una beca nacional al cursar el Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”.

Agradezco a la Universidad Autónoma de Zacatecas y al Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas por abrir sus puertas y apoyar mi formación continua como docente. Gracias a cada maestro que participó en mi proceso educativo.

Me gustaría expresar un agradecimiento especial a mi familia: a mi hija Danna Sofía Maldonado por su paciencia y por acompañarme en todo este proceso de investigación, desde el vientre y hasta el día de hoy a sus dos añitos de vida. A mi esposo Luis Omar por apoyarme incansablemente y por todo el amor que me demuestra en cada pequeña acción. A mis padres Rubén y Hortencia, por guiarme siempre y ser mis pilares de vida; gracias también a mis hermanos. A mi tía Martha, a mis primas: Cristina y Verónica porque junto con sus familias me apoyaron en momentos difíciles. A mis suegros Lorena Calderón y José Luis Maldonado, a mi cuñado Andrés porque siempre me ayudaron para seguir adelante.

Gracias a mi director de tesis el Dr. Miguel García Guerrero, por ser mi guía en este proceso, por el tiempo invertido en cada revisión, la paciencia y el apoyo que persistentemente me brindó, siempre digno de un “papá pato”. De igual forma, a mi co-directora la Dra. Evelyn Alfaro Rodríguez, por siempre estar al pendiente de mí y apoyarme en la revisión del documento, ¡gracias por sus puntuales observaciones!

Reconozco la labor de mis sinodales: el Dr. Marco Elías, Dra. Norma Ávila Báez, Dra. Laura Rangel Bernal por su apoyo, tiempo, correcciones y sugerencias. También doy gracias a mis amigos y grandes maestros del doctorado por esos interminables diálogos académicos: Monserrat, Iván, Ana Lilia, Gloria, Lucero y Cristián. Agradezco a mis compañeros sanmarqueños: Semi, Toño, David y Carmen, quienes se convirtieron en mi familia durante dos años.

Índice general

Introducción.....	1
Desvelando los motivos: ¿Por qué estudiar la reflexión en futuros docentes?.....	6
La reflexión de la práctica, prioridad en la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria	8
La brecha entre el perfil docente y el desarrollo de los procesos reflexivos sobre la práctica en los estudiantes normalistas.....	17
Estructura del trabajo	21
Capítulo 1. Formando maestros críticos: protocolo de investigación para analizar y reflexionar la práctica docente.....	24
1.1 Antecedentes	26
1.2 Planteamiento del problema.....	29
1.3 Pregunta de investigación	30
1.4 Preguntas secundarias	31
1.5 Objetivos.....	31
1.6 Justificación de la investigación	32
Capítulo 2. Práctica reflexiva en la formación docente inicial, marco contextual para la acción.....	35
2.1 La práctica reflexiva en el contexto global.....	36
2.2.1 La práctica reflexiva en la Nueva Escuela Mexicana	43
2.3 Contexto estatal.....	47
2.4 Contexto Institucional: Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”.....	53
2.4.1 Un poco de historia	54
2.4.2 Cultura escolar.....	59
Capítulo 3. El escenario de la reflexión: Caracterización del Cuerpo Académico y del diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”	64
3.1 El Cuerpo Académico como oportunidad para impulsar la práctica reflexiva	64
3.1.1 Proceso de diseño del diplomado.....	73
3.2 Características de los alumnos que cursaron el diplomado.....	76

Capítulo 4. Bases teóricas para el desarrollo de la práctica reflexiva en futuros docentes de educación primaria	85
4.1 ¿Qué es pensar?	85
4.2 Pensamiento reflexivo. Un acercamiento teórico hacia su definición	90
4.2.1 Actitudes para desarrollar el pensamiento reflexivo	95
4.3 El pensamiento complejo. Aportaciones epistemológicas.....	99
4.4 Acercamiento conceptual a la práctica reflexiva	103
4.4.2 Conceptualización de la práctica reflexiva.....	111
4.4.3 Competencia reflexiva.....	115
4.4.4 Niveles de reflexión de la práctica	123
4.4.5 La práctica reflexiva como habitus	128
4.4.6 La práctica reflexiva en la formación de profesores	131
4.5 Comunidades de práctica	136
Capítulo 5. Formación inicial docente y práctica reflexiva: revisión de la literatura.....	145
5.1 Contribuciones teóricas realizadas del año 2002 al 2017	145
5.2 Aportaciones al estado del arte realizadas a partir del año 2018 a la fecha.....	151
5.2.1 Primer eje: Contribuciones relacionadas con la práctica profesional	151
5.2.2 Segundo eje: La reflexión en la práctica docente.....	153
5.2.3 Tercer eje: Estudios sobre la práctica reflexiva en profesores que participan en la formación inicial docente	164
Capítulo 6. Diseño metodológico para comprender y mejorar la práctica docente.....	180
6.1 Posicionamiento metodológico.....	180
6.1.1 Paradigma interpretativo	181
6.1.2 Enfoque cualitativo de investigación	183
6.2 Muestra	184
6.3 Proceso de construcción metodológica de la investigación.....	187
6.3.1 Categorías apriorísticas de la investigación	188
6.4 Instrumentos.....	190
Capítulo 7. Bríos de cambio: resultados obtenidos en la implementación del diplomado para favorecer la reflexión docente	194
7.1 Medios didácticos para provocar la reflexión docente	195

7.1.1 El diálogo interactivo	196
7.1.2 Preguntas detonadoras	201
7.2 Actividades propuestas para la reflexión de la práctica.....	207
7.2.1 Condiciones de la reflexión docente	208
7.2.2 Un acercamiento a la reflexión sobre la acción.....	212
7.3 Categoría de análisis: Niveles de reflexión de la práctica	216
7.3.1 Nivel de pre-reflexión	218
7.3.3 Reflexión pedagógica.....	227
7.3.4 Reflexión crítica	233
7.4 Categorías emergentes	238
7.4.1. Saberes implicados en la reflexión de la práctica	238
7.4.2. La influencia de la experiencia personal en el análisis de la práctica	242
Conclusiones	248
Referencias bibliográficas	260
Anexos	279
Anexo 1. Fragmento de entrevista con una profesora egresada de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”	279
Anexo 2. Momento de clase que demuestra la poca significatividad que los alumnos otorgan a las sugerencias del docente	280
Anexo 3. Plan de trabajo. Cuarto semestre. Primera jornada de prácticas profesionales. Rubrica.....	281
Anexo 4. Encuesta dirigida a profesores del TFPP sobre la reflexión de la práctica que promueven en sus estudiantes.....	288
Anexo 5. Cuestionario dirigido a estudiantes inscritos al diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”	294
Anexo 6. Reflexión por escrito sobre su práctica de una estudiante normalista, inscrita en el diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”	300
Anexo 7. Análisis de la práctica de la estudiante Xitlali Guillen Lozano, entregado como producto final del diplomado de “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”	311

Índice de figuras

Figura 1. Malla curricular. Licenciatura en Educación Primaria. Plan 2018	9
Figura 2. Relación del promedio obtenido en la licenciatura por alumnos normalistas y su idoneidad lograda en el examen de ingreso.....	41
Figura 3. Resultados en examen de ingreso al sistema educativo de los alumnos egresados de escuelas normales en Zacatecas.....	49
Figura 4. Puntaje obtenido en la prueba PLANEA por estado. 6° grado. Lenguaje y comunicación.....	51
Figura 5. Puntaje obtenido en la prueba PLANEA por estado. 6° grado. Matemáticas.....	52
Figura 6. Ubicación geográfica de la Escuela Normal Rural “General Matías Ramos Santos”	54
Figura 7. Unidad Académica para la Innovación Didáctica.....	60
Figura 8. Foto área de la zona asistencial de la Escuela Normal Rural “General Matías Ramos Santos”.....	61
Figura 9. Conocimientos que los profesores consideran indispensables para desempeñarse como docente del TFPP.....	68
Figura 10. Áreas de oportunidad que los docentes del TFPP identifican en su práctica.....	69
Figura 11. Principales preocupaciones de los docentes del TFPP.....	70
Figura 12. Edades de los estudiantes que cursan el diplomado.....	77
Figura 13. Municipios de los que son originarios los estudiantes inscritos en el diplomado.	78
Figura 14. Razones por las que los estudiantes normalistas decidieron estudiar la docencia	79
Figura 15. Percepción de los estudiantes sobre su nivel académico en la Licenciatura en Educación Primaria.....	80

Figura 16. Motivos que tuvieron los estudiantes para inscribirse en el diplomado	81
Figura 17. Elementos que conforman el pensamiento.....	89
Figura 18. Operaciones implicadas en la reflexión	92
Figura 19. Componentes del aprendizaje experiencial.....	106
Figura 20. Transversalidad de la competencia reflexiva	119
Figura 21. Componentes de la competencia reflexiva.....	120
Figura 22. Dinámica dialéctica de la competencia reflexiva.....	121
Figura 23. Fragmento del texto de caracterización de la práctica de una estudiante del diplomado, que refleja la reflexión sobre la acción.....	213
Figura 24. Fragmento del texto sobre el análisis de la práctica de una estudiante del doctorado.....	230
Figura 25. Organización epistemológica de la NEM.....	237
Figura 26. Esquema curricular sugerido para el diseño de ofertas curriculares para la promoción de la práctica reflexiva.	257

Índice de tablas

Tabla 1. Datos generales de los docentes que conforman la APP	17
Tabla 2. Preparación académica de los profesores de la APP	18
Tabla 3. Matrícula estudiantil y docente en las diferentes licenciaturas de las escuelas normales del estado de Zacatecas	48
Tabla 4. Alumnos egresados de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” ...	58
Tabla 5. Características generales de los integrantes del Cuerpo Académico en Formación ENRGMRS-08 “La práctica reflexiva en la formación docente”	65
Tabla 6. Contenidos programados en cada módulo del diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”	75
Tabla 7. Semestre y grupo al que corresponden los participantes de la investigación.....	76
Tabla 8. Principales aportaciones del año 2002 al 2017.....	150
Tabla 9. Aspectos centrales de las aportaciones que conforman el eje: Contribuciones relacionadas con la práctica profesional.....	153
Tabla 10. Segundo eje: La reflexión en la práctica docente	162
Tabla 11. Tercer eje: Estudios sobre la práctica reflexiva en profesores que participan en la formación inicial docente	176
Tabla 12. Semestre y grupo al que corresponden los participantes del diplomado.....	186
Tabla 13. Número de hombres y mujeres que conforman la muestra de la presente investigación.....	187
Tabla 14. Matriz para la construcción de categorías apriorísticas.....	189
Tabla 15. Formato para la elaboración del autorregistro de clase	190
Tabla 16. Matriz de concentración de la información recuperada de los autorregistros de las sesiones de trabajo del diplomado	191

INTRODUCCIÓN

“La educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación”.

(Fullan, 1993, p. 122)

El Sistema Educativo Mexicano es víctima de una realidad compleja, que limita su progreso y avance en el logro de la excelencia educativa. Una de las situaciones que influye es la poca responsabilidad que algunos de los actores asumen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una cantidad considerable de profesores atañen a factores externos el rezago educativo de los alumnos; si bien son cuestiones que impactan en los resultados, no los eximen de su responsabilidad en el aprendizaje de los estudiantes. Lo preocupante es que, en ocasiones, los maestros culpan a los padres de familia, el contexto o las autoridades educativas de lo que ocurre en su aula, renunciando a la posibilidad de valorar el impacto de sus acciones en el aprendizaje de los niños.

“Mis alumnos no aprenden porque el agua de la comunidad está contaminada”, “los niños no logran resolver problemas matemáticos o producir textos, porque los papás de este lugar son muy machistas”. Las afirmaciones anteriores son un ejemplo de los argumentos que algunos de los profesores y directores de las escuelas primarias expresan en distintas sesiones de Consejos Técnicos Escolares (CTE)¹, para explicar el rezago educativo que se presenta en sus instituciones. Es necesario comprender que estos factores ambientales y socioemocionales efectivamente influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, no son tan determinantes en el logro de los propósitos educativos como la práctica educativa de los profesores.

¹ Definido como:

El órgano integrado por el director del plantel y el personal docente, así como por los actores educativos que se encuentran directamente relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de las escuelas de Educación Básica. Está encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas a que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria su misión (SEP, 2013, p. 8)

Las sesiones de Consejos Técnicos Escolar se convirtieron en espacios donde los docentes charlan sobre las culpas a diversos actores o factores externos a su práctica docente. Esto se debe a que, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de las guías sugeridas para estas reuniones mensuales, intentó provocar la reflexión de los docentes sobre sus áreas de oportunidad en la práctica, proponiendo diferentes preguntas y actividades. Sin embargo, obtuvo desagradables sorpresas: los maestros culparon a otros actores educativos, o a situaciones del contexto, de los resultados desfavorables de aprendizaje obtenidos por sus alumnos.

El problema presentado por estos maestros podría parecer menor o sin importancia respecto al éxito o fracaso educativo en el país. Sin embargo, es uno de los principales factores que influye en el rezago de los alumnos en México; al culpar a otros actores o situaciones, los maestros renuncian a su oportunidad de cambiar y mejorar la realidad que viven en las aulas. Creen que está fuera de su alcance mejorar la situación académica de sus estudiantes.

Algunos docentes renuncian a su oportunidad de intervenir y mejorar su práctica, al considerar que “ellos hacen lo que pueden con lo que tienen”. Esta visión simplista y reducida de la docencia limita sus oportunidades para reflexionar su práctica, comprenderla, mejorarla sistemáticamente e incidir favorablemente en la realidad educativa.

La reflexión de la práctica resulta la llave que conduce a la comprensión y mejora del proceder docente, sin embargo, como lo mencionaron Domingo y Gómez (2013) para adquirirla se demanda de un entrenamiento voluntario e intensivo, por parte de quien decide iniciarse en esta tarea. Es por ello que, cuando la SEP pretendía que los profesores reflexionaran sobre su actuar en el aula en las sesiones de CTE, resultaba una labor prácticamente imposible.

A partir de las ideas anteriores, surge una pregunta: ¿Cómo es que la mayoría de los docentes en servicio no han desarrollado un habitus reflexivo, que les permita cuestionar y comprender su práctica? Es probable que, cuando estos profesores pasaron por las aulas de una escuela normal o una institución dedicada a la formación docente, no se les brindaron las herramientas necesarias para que se convirtieran en profesionales reflexivos. Por ello, la presente tesis se centra en la formación inicial docente.

Esta investigación se sitúa en la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, ubicada en San Marcos, Loreto, Zacatecas. Ahí se identificó que la mayoría de los estudiantes de la institución, y algunos egresados, presentaban dificultades importantes en la reflexión de su práctica. Lo anterior se refleja en varias acciones, que coinciden con la caracterización desarrollada por Espinosa (2019): “la implementación de clases tradicionalistas y tecnocráticas, centradas en la transmisión de conocimientos más que en la construcción de aprendizajes significativos; y el desinterés de los profesores del trayecto formativo de práctica profesional por generar la reflexión de sus alumnos sobre su actuar en las aulas” (p. 20).

Otra situación que se consideró para desarrollar esta investigación es el desconocimiento de los procesos reflexivos de la práctica por parte de los profesores de la Escuela Normal, lo cual se denota en las intervenciones que hacen en diversas reuniones, donde muestran que sus concepciones se centran en aspectos periféricos y superficiales de la tarea educativa, por lo tanto, diseñan e implementan tareas muy laboriosas y poco significativas para los alumnos.

Las ideas simplistas sobre el proceder educativo sostenidas por los formadores hacen que la preparación de los periodos de práctica profesional se centre en elaborar largas guías, que responden a un sinnúmero de ítems, impuestos por los docentes de la Escuela Normal. Esta situación genera desinterés en los alumnos y los lleva a la falsa creencia de que la práctica es sólo la suma de los requerimientos solicitados por el docente formador.

Esta realidad vivida por los alumnos normalistas provoca que muchos de ellos se dediquen a cumplir con las tareas o a corregir las observaciones hechas por los formadores, de manera superficial, como un mero requisito, sin estar convencidos de la necesidad de hacerlo. Por lo tanto, analizar y reflexionar su práctica en el aula es otro requisito impuesto por el docente, quien también marca las pautas y referencias necesarias para hacerlo.

Las situaciones anteriores llevaron a definir la necesidad de fortalecer los procesos formativos de los alumnos normalistas, orientados hacia la reflexión docente. Por ello, el Cuerpo Académico “Práctica reflexiva en la formación docente” se dio a la tarea de diseñar el diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente, dirigido a un grupo de 53 estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en

Educación Primaria, con el propósito de favorecer dichos procesos reflexivos.

El diplomado se organizó en tres módulos y se impartió a dos grupos. El primero de ellos, conformado por 24 estudiantes, fue el que se usó para esta investigación, asistieron durante siete meses a sesiones semanales a fin de reflexionar su práctica, con la promesa de obtener una constancia con valor curricular de 120 horas ante la Unidad del Sistema de Carrera para Maestras y Maestros (USICAMM), órgano responsable de los concursos de oposición docente.

De las sesiones impartidas en el diplomado se seleccionaron diez para realizar un registro simple de cada una, tomando como referencia la propuesta de García (1997). La información se amplió y sistematizó a partir de una matriz de análisis, conformada por categorías apriorísticas, producto de las preguntas y objetivos de investigación. Todo ello, en función de la propuesta metodológica de Cisterna Cabrera (2005).

El diplomado representó una solución propuesta por el Cuerpo Académico ante las dificultades de estudiantes y docentes por promover la práctica reflexiva, logrando resultados favorables en el desarrollo del habitus reflexivo por parte de los estudiantes, como se observará en el último capítulo. Esta oferta de formación se diseñó e implementó a partir de varias propuestas teóricas, que conformaron el marco teórico de la investigación.

Las aportaciones teóricas que sustentan el estudio son las contribuciones de Dewey (1998) y Shön (1998) sobre las implicaciones y significado de la reflexión, lo que ayudó a entender el proceso para que desde el primer módulo del diplomado se reconociera la historia de vida de los estudiantes. Se retomaron las contribuciones sobre pensamiento complejo de Morín (2008), como paradigma epistemológico que sustenta la investigación; las ideas de Domingo y Gómez (2005) en torno al significado de la práctica reflexiva; al igual que, en los aportes de Perrenoud (2005), quien también explica los fundamentos de dicha práctica, como es el aprendizaje experiencial. Estos dos últimos ayudaron al diseño del primero y segundo módulo, en el que se recuperaron sesiones de clase vividas por los docentes en formación.

De igual forma, se basa en las contribuciones de Gómez (2018) sobre la conceptualización de la competencia reflexiva. Los aportes de Brookfield (1987) en torno a las características del profesional reflexivo. Se recuperan los niveles de reflexión desde los

aportes de Van Manen (1997), Larrivee (2008) y Villalobos & Cabrera (2009). Además de recuperar los aportes de Perrenoud (2011) y Bourdieu (1972) sobre la conformación del habitus reflexivo y de Wenger (2001) referente a las comunidades de práctica, como espacios formativos para promover la práctica reflexiva. Todos ellos abonaron directamente al proceso reflexivo que se planteó en el segundo y tercer módulo del diplomado, donde se buscó generar la recuperación, problematización y análisis de la práctica.

Esta investigación tiene diversas implicaciones teóricas, entre ellas revisar las propuestas más importantes sobre la práctica reflexiva, las cuales ayudaron a formular una conceptualización basada en cuatro ideas centrales, recuperadas de las propuestas de Perrenoud (2004) y Domingo (2013), para comprender la complejidad de este concepto. Entre estas ideas destacan: su origen desde la propia práctica; su firme intención por mejorar la acción docente; la relación intrínseca entre la teoría y la práctica; y el componente ético, que ayuda al profesor a cuestionar su actuar desde una perspectiva ética y moral.

Las implicaciones prácticas del estudio se orientan a los formadores y directivos de las instituciones de educación normal, a fin de que mejoren los procesos de reflexión de la práctica educativa, generados en las aulas de clase. Además, abona a una doble construcción de un habitus reflexivo: por un lado, fortalece las prácticas de los estudiantes y, por otro abona a los procesos didácticos de los profesores, integrantes de la academia del trayecto formativo de práctica profesional.

Otro aporte esencial es que beneficia al proceso de codiseño curricular que se vive en las Escuelas Normales, a partir de la Reforma Educativa, impulsada por la Nueva Escuela Mexicana. Este proceso participativo brinda a los maestros la oportunidad de diseñar los programas de estudio que fortalecerán la formación docente de sus alumnos, tanto a nivel estatal, como institucional. Los resultados de este trabajo ofrecen pautas orientadoras, que abonan a la formación de practicantes reflexivos, capaces de incidir favorablemente en la realidad educativa y comunitaria de sus escuelas primarias.

Desvelando los motivos: ¿Por qué estudiar la reflexión en futuros docentes?

La Escuela Normal Rural “General Matías Ramos Santos” oferta la Licenciatura en Educación Primaria desde hace varias décadas y tiene la misión de: “formar docentes de calidad con sentido ético, responsabilidad social, pensamiento creativo, incluyentes, íntegros, originales en su quehacer profesional y eficientes en el desarrollo de la niñez para consolidarse como institución de relevancia nacional” (Escuela Normal "General Matías Ramos Santos", 2021, p. 6). Su visión consiste en que: “Para el 2030 la Normal Rural se consolidará como referente nacional con oferta educativa de calidad, creatividad y responsabilidad que impulsa la formación inicial y continua de profesionistas comprometidos con la excelencia, innovación y liderazgo” (Escuela Normal "General Matías Ramos Santos", 2021, p. 6).

La misión y visión institucionales denotan la necesidad de formar docentes que desarrollen un pensamiento creativo, sean originales y responsables en su quehacer profesional. Por esta razón, la presente investigación abona a dichas intenciones, a partir de la formación de los futuros profesores como profesionales reflexivos de su hacer docente, capaces de proponer mejoras a sus problemáticas identificadas en las prácticas que desarrollan en las escuelas primarias. Todo esto desde un estudio sistemático, contextualizado e informado, que les permita proponer soluciones innovadoras, favorecer progresivamente su quehacer y contribuir al logro de los aprendizajes de los alumnos de educación primaria.

Uno de los objetivos institucionales definidos en el Modelo Educativo de la Escuela Normal consiste en:

Formar docentes profesionales y competentes, capaces de ser agentes de transformación social, con una perspectiva de educación de calidad, integral, democrática, humanista, ética e inclusiva, conforme a los perfiles de egreso establecidos en los programas de la Licenciatura en Educación Primaria. (Escuela Normal "General Matías Ramos Santos", 2021, p. 7)

La formación de docentes competentes es una de las directrices de la Escuela Normal. Sin embargo, la realidad es que en muy pocas ocasiones se logra. La mayoría de los alumnos egresados de la institución presentan dificultades para desarrollar una práctica educativa reflexiva que abone a la mejora social. Por el contrario, constantemente sostienen prácticas transmisivas que sólo conducen a la memorización de saberes conceptuales y factuales, como

se observa en una conversación con una profesora en servicio, egresada hace nueve años de esta institución, la cual se encuentra en el primer anexo de este documento.

Como se observa en el fragmento de entrevista (Anexo 1), la formadora de docentes, responsable del curso de “Estrategias de trabajo docente”, perteneciente al cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria - Plan 2018, acompañó al estudiante en sus prácticas profesionales a partir de la observación de una clase de matemáticas. Al concluir, se acercó con la maestra titular del grupo de segundo grado en la escuela primaria, para iniciar una conversación, le comentó sobre los cambios que el estudiante hizo a su planeación, la cual fue autorizada y firmada por ella, esto demuestra un primer indicio de reflexión: ¿para qué planea el estudiante?, ¿para ser autorizado por la maestra de la escuela normal? o ¿para orientar su práctica en el aula?

La maestra titular expresa que el alumno practicante planteó dudas para enseñar matemáticas, ella lo orientó a partir de dos aspectos centrales: uno, la explicación para decir a los alumnos cuáles eran las diferencias de las figuras geométricas; el segundo, el dictado de su respectiva definición. Ambas acciones contradicen el enfoque de enseñanza de las matemáticas propuesto en el programa de “Aprendizajes Clave” (SEP, 2017) y se ubican dentro de la didáctica tradicional.

La explicación y el dictado de las diferencias entre las figuras geométricas se consideran acciones propias de la didáctica tradicional, debido al concepto receptivista de aprendizaje, éste se conceptualiza como la capacidad de retener y repetir información (Morán O. P., 1983). El papel del alumno consiste en registrar los estímulos del exterior, en este caso, la explicación y el dictado de la definición, para luego reflejarlo en una conducta, que puede ser la repetición de la información. En este proceso se establece una relación mecánica entre el objeto y el sujeto, donde el primero tiene el rol central. En ambas situaciones se invitó a los niños a memorizar, más que a explorar y conocer las diferencias de las figuras a través de la resolución de problemas, tal como propone el enfoque de la asignatura (SEP, 2017).

La maestra titular egresó de la Escuela Normal hace nueve años, mismos que se ha desempeñado como docente de educación primaria; sus ideas reflejan una prioridad por transmitir contenidos conceptuales, más que por favorecer el aprendizaje significativo en los estudiantes. Lo que demuestra poca consciencia sobre las ideas que orientan su hacer docente,

seguramente sus referentes más sólidos son producto de la experiencia y de las opiniones de los padres de familia. Algo similar a lo comentado por Domingo (2021), cuando explica que un profesor con años en el servicio puede tener mucho tiempo haciendo lo mismo, sin construir una verdadera experiencia. Debido a que, nunca ha puesto en tela de juicio las ideas teórico-curriculares que orientan su práctica. Esta situación representa gran parte de las opiniones e ideas que los docentes egresados exponen en sus participaciones, por lo tanto, surge la interrogante: ¿realmente la escuela normal brindó las bases para que los profesores desarrollaran una práctica reflexiva?

La reflexión de la práctica, prioridad en la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria

La malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria - Plan 2018 se organiza en cuarenta y cuatro cursos distribuidos en cuatro trayectos formativos, los cuales abonan a la formación integral de los profesores de educación básica, como se muestra en la figura 1:

Figura 1

Malla curricular. Licenciatura en Educación Primaria. Plan 2018

Licenciatura en Educación Primaria								
1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	
Desarrollo y aprendizaje 6 h/6.75	Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje 6 h/6.75	Educación Socioemocional 4 h/4.5	Atención a la diversidad 4 h/4.5	Educación inclusiva 4 h/4.5	Bases legales y normativas de la educación básica 4 h/4.5	Gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje 4 h/4.5	Aprendizaje en el Servicio 20 h/6.4	
El sujeto y su formación profesional 4 h/4.5		Modelos pedagógicos 4 h/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4 h/4.5					
Lenguaje y comunicación 4 h/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6 h/6.75	Desarrollo de competencia lectora 6 h/6.75	Producción de textos escritos 6 h/6.75	Literatura 6 h/6.75	Estrategias para el desarrollo socioemocional 6 h/6.75	Teatro y artes visuales 4 h/4.5		
Aritmética. Números naturales 6 h/6.75	Aritmética. Números decimales y fracciones 6 h/6.75	Álgebra 6 h/6.75	Geometría 6 h/6.75	Probabilidad y estadística 6 h/6.75	Música, expresión corporal y danza 4 h/4.5	Educación Física 6 h/6.75		
Introducción a la naturaleza de la ciencia 6 h/6.75	Estudio del medio ambiente y la naturaleza 6 h/6.75	Geografía 6 h/6.75	Historia 4 h/4.5	Estrategias para la enseñanza de la historia 4 h/4.5	Formación cívica y ética 6 h/6.75			
Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa 4 h/4.5	Observación y análisis de prácticas y contextos escolares 4 h/4.5	Iniciación al trabajo docente 6 h/6.75	Estrategias de trabajo docente 6 h/6.75	Innovación y trabajo docente 6 h/6.75	Trabajo docente y proyectos de mejora escolar 6 h/6.75	Aprendizaje en el Servicio 6 h/6.75		
36 h/40.5	34 h/38.25	34 h/38.25	36 h/40.5	36 h/40.5	32 h/36	20 h/22.5		
Inglés. Inicio de la comunicación básica 6 h/6.75	Inglés. Desarrollo de conversaciones elementales 6 h/6.75	Inglés. Intercambio de información e ideas 6 h/6.75	Inglés. Fortalecimiento de la confianza en la conversación 6 h/6.75	Inglés. Hacia nuevas perspectivas globales 6 h/6.75	Inglés. Convertirse en comunicadores independientes 6 h/6.75			
Trayecto formativo Bases teórico metodológicas para la enseñanza		Trayecto formativo Formación para la enseñanza y el aprendizaje		Trayecto formativo Práctica profesional		Total de créditos: 291.7		
4 cursos optativos que podrán cursarse del 1° al 7° semestre, con 4 horas y un valor de 4.5 créditos cada uno.				El trabajo de Titulación tiene un valor de 10.8 créditos, en cualquiera de sus tres modalidades.				

Fuente. Tomado de CEVIE-DEGESUM (2018, p. 1).

La malla curricular se organiza en cuatro trayectos formativos, definidos como: “un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes” (SEP, 2018a, p. 1). Cada trayecto integra diversos cursos, los cuales responden a necesidades formativas y profesionales del futuro maestro; brindan las herramientas teóricas, conceptuales, metodológicas y actitudinales para que el egresado responda eficientemente a las demandas de la educación actual.

A continuación, se detallan los cuatro trayectos formativos que componen la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria. El primero de ellos es *Bases teórico-metodológicas* (color amarillo en la figura 1), ofrece los fundamentos y conocimientos sobre distintos asuntos necesarios para el ejercicio de la docencia, como: el desarrollo infantil; los procesos de aprendizaje; la enseñanza basada en competencias; el impulso al progreso de habilidades cognitivas, socioemocionales y afectivas. Promueve la interiorización de valores y actitudes, la movilización de los aprendizajes para resolver problemas y generar conocimiento. Además, retoma saberes básicos relacionados con los enfoques, métodos y estrategias que sustentan la planeación, evaluación, educación inclusiva y gestión escolar, procesos que abonan a la intervención oportuna de la práctica educativa (SEP, 2018a, p. 1).

El segundo trayecto es *Formación para la enseñanza y el aprendizaje* (color verde) se relaciona con: “la formación en el saber disciplinario, su pedagogía y didáctica específica que se requieren para desarrollar una práctica docente de alta calidad” (SEP, 2018, p. 1). Los cursos que integran este trayecto revisan contenidos teóricos relacionados con el campo de conocimiento de la disciplina científica y su tratamiento didáctico, asociado a la enseñanza en educación primaria. Su propósito central es que el futuro profesor adquiera un bagaje teórico-conceptual sobre qué enseñar y cómo hacerlo. Se organiza en cuatro líneas formativas que se articulan con la estructura curricular de educación básica: Lenguaje y Comunicación; Pensamiento matemático; Estudio del mundo natural y social; y Desarrollo personal y social.

El tercer trayecto se refiere a los cursos optativos; coloca en el centro las necesidades formativas de los estudiantes y del contexto de influencia donde se encuentra la Escuela Normal. Permite fortalecer la preparación de los futuros profesores en un área general o

específica de la práctica docente, profundiza en los enfoques de enseñanza o en algún aspecto particular del trabajo profesional (SEP, 2018a, p. 1). Además, se adapta de manera flexible a los requerimientos y posibilidades de los alumnos normalistas.

El cuarto trayecto formativo, representado en color naranja, es el referente a la *práctica profesional*. Justo en él es donde se ubica esta investigación. El diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente” está orientado a subsanar los vacíos en la formación de los estudiantes para que se conviertan en docentes reflexivos, capaces de mejorar autónoma y permanentemente su proceder educativo. Por ello, la revisión de este trayecto será un poco más profunda que los anteriores.

El presente trayecto formativo se integra por ocho cursos distribuidos a lo largo de los semestres que conforman la Licenciatura en Educación Primaria: Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa (1er semestre); Observación y análisis de prácticas y contextos escolares (2do semestre); Iniciación al trabajo docente (3er semestre); Estrategias de trabajo docente (4to semestre); Innovación y trabajo docente (5to semestre); Trabajo docente y proyectos de mejora escolar (6to semestre); Aprendizaje en el Servicio (7o semestre); y, Aprendizaje en el Servicio (8o semestre).

El trayecto formativo de práctica profesional (TFPP) tiene el propósito de desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los futuros profesores, a partir de “acercamientos graduales y secuenciales a la práctica docente de los distintos niveles para los que se forman” (SEP, 2018a, p. 1), en este caso, de educación primaria. Se reconoce la necesidad de que el estudiante normalista tenga constantes encuentros con la práctica docente, en los que recupere aspectos cada vez más complejos para construir explicaciones argumentadas sobre lo que sucede en la realidad educativa (Russell, 2014); así como reconstruirlas en un bucle continuo, para mejorar la toma de decisiones fundamentadas y orientadas a entender el por qué y para qué de su intervención docente.

El TFPP tiene un enfoque integral, permite a los futuros profesores entablar una relación dialéctica entre la teoría y la práctica para comprender y resignificar su tarea educativa. Es decir, trata de desarrollar una práctica reflexiva que se aleje de la práctica rutinaria, en la que sólo se requiere perfeccionar una conducta inmutable (Elliott, 2005).

Una de las características más importantes del TFPP son las cuatro finalidades formativas que persigue, entre las que resalta la de “profundizar en la comprensión de situaciones y problemas educativos situados en contextos específicos” (SEP, 2018, p. 1). Los cursos que conforman este trayecto pretenden que el futuro profesor aprenda a reflexionar en torno a su tarea educativa y comprenda la práctica como un objeto en constante construcción y transformación, que requiere de una integración dialéctica entre la acción y reflexión.

En los semestres iniciales de la Licenciatura en Educación Primaria se plantean acercamientos a la práctica docente, desde aspectos contextuales y procedimentales que habilitan al futuro profesor en el conocimiento, uso e interpretación de herramientas de investigación aplicadas a la tarea escolar. De esta forma, en el curso *Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa* se contempla el acercamiento de los estudiantes a la entrevista y la observación; técnicas de la investigación cualitativa que les permitirán recoger información sobre el funcionamiento de la escuela y el aula, para su posterior análisis y la construcción de categorías que potencien la comprensión del campo educativo.

A partir del tercer semestre, los estudiantes se preparan para iniciar su labor docente frente a un grupo. Desde este momento se reconoce la necesidad de que sean formados en los principios de la práctica reflexiva (SEP, 2018c), a fin de que se conviertan en practicantes reflexivos (Perrenoud, 2004a) que repiensen su tarea en el aula, la analicen, comprendan e interpreten, para someterla a un proceso constante de estudio y mejoramiento. Estas habilidades son desarrolladas con mayor profundidad en cada uno de los cursos pertenecientes a los siguientes semestres.

Es importante reconocer que este trayecto formativo resulta un espacio de articulación e integración de los saberes provenientes de distintos cursos pertenecientes al resto de los trayectos; sobre todo los referidos a *Bases teóricas y metodológicas para la enseñanza y Formación para la enseñanza*. Además, atiende a tres principios básicos: gradualidad, secuencialidad y profundidad (SEP, 2018a), que se retoman en el tratamiento

de la “práctica reflexiva”, entendida como un *habitus*² (Perrenoud, 2004a) que se forma en el proceso de preparación y profesionalización docente.

En los diferentes cursos que conforman el TPP, se reconoce como una necesidad el desarrollo del pensamiento reflexivo en los futuros docentes. Sin embargo, la realidad que se vive en las aulas dista de esta intención: las prácticas educativas de los formadores se concentran en la supervisión de procesos como la preparación de la práctica, la recuperación de evidencias o el análisis por escrito de la experiencia. Lo anterior se realiza a partir de instrumentos que parcializan el conocimiento y llevan a los estudiantes a tratar de “cumplir” con una serie de requisitos, cuyo sentido y utilidad es incomprensible para ellos. Esto se aprecia en el fragmento de una clase del curso de *Estrategias de trabajo docente* con el 4to semestre de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” (Anexo 2).

En el fragmento de registro se observa cómo los alumnos del cuarto semestre sólo cumplen con las exigencias que sus formadores les imponen en el diseño de la planeación didáctica; a fin de obtener la autorización para desarrollar sus prácticas, tal como lo expresó la alumna uno: “Yo no uso las rúbricas, sólo las pongo porque me la pide el maestro”. Esta respuesta muestra la incomprensión de la utilidad y empleo de dicho instrumento al evaluar formativamente, reduciendo las rúbricas a un requisito más que deben cumplir.

Otra prueba de la cultura de supervisión, que se perpetúa dentro de la Escuela Normal y abona al cumplimiento incomprensivo de los estudiantes, son los instrumentos de evaluación. Se valora puntualmente cada rasgo o acción que debe llevar a cabo el estudiante en los procesos que implica la práctica profesional. Algunos ejemplos de estos instrumentos son: escalas de apreciación, listas de cotejo o rúbricas; compuestas por innumerables ítems en los que se parcializan y supervisan las acciones implicadas en los periodos de práctica profesional. Esto se puede apreciar en el Anexo 3, donde se muestra la escala de apreciación presentada a los estudiantes del cuarto semestre, para definir los componentes que debía

² El *habitus* se define como un:

Sistema de disposiciones duraderas y que se pueden trasponer que integra todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones y posibilita el cumplimiento de tareas enormemente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver los problemas del mismo modo. (Bourdieu, 1972, p. 178-179)

contener su plan de trabajo para prácticas profesionales en las instituciones de educación primaria.

Al llevar a cabo estas acciones de supervisión y evaluación, que se han institucionalizado como parte de la cultura escolar, algunos de los profesores se preguntan: ¿realmente favorecen el pensamiento reflexivo en los futuros docentes?, ¿verdaderamente se les brindan las herramientas para que reflexionen y transformen su práctica?, ¿la forma de proceder en las sesiones de clase abona a la comprensión real de los contenidos sugeridos en los programas de los cursos y del análisis de la práctica?

Las preguntas anteriores son constantes al impartir alguna clase, curso o asesoría individual. Las dudas sobre la pertinencia del papel como formadores de docentes son una de las preocupaciones más sentidas, debido a que, se suele cuestionar cómo promover el pensamiento reflexivo en los estudiantes, entendido por Dewey (1989): “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 25).

El problema de las pocas oportunidades de reflexión que se brindan a los estudiantes en la Escuela Normal se atribuye a varios factores. Al preguntarles si la forma de preparar las jornadas de práctica profesional, la recuperación de evidencias y el análisis por escrito que se realizan en los cursos de práctica profesional abonan al desarrollo del pensamiento reflexivo, algunos estudiantes comentaron lo siguiente:

Sí se abona al pensamiento reflexivo, pero se le dedica muy poco tiempo en estas etapas. Por eso creo que, a veces, los resultados no son tan buenos; si se nos diera un poco más de tiempo para planear y hacer los análisis permanentes probablemente los resultados se[rían] mejores. (Informante 1, comunicación personal, 30 de mayo del 2022)

La argumentación del estudiante reconoce que uno de los principales obstáculos que se presenta en el desarrollo del pensamiento reflexivo es la falta de tiempo para realizarlos de forma sistemática y cuidadosa. Los programas de los cursos de práctica profesional están divididos en unidades de aprendizaje, definen contenidos sumamente ambiciosos y demandan de un tiempo considerable en clase, por tanto, desplazan los procesos que implican desarrollar una práctica reflexiva y crítica.

Otras respuestas de los alumnos ante el cuestionamiento: ¿cuáles acciones abonaban al desarrollo del pensamiento reflexivo y al análisis de la práctica docente? Fueron las

siguientes:

Respuesta 1: Ninguna

Respuesta 2: El desarrollo de actividades permite reflexionar sobre lo hecho sobre la práctica profesional

(Informante 2 y 3, comunicación personal, 30 de mayo del 2022)

En ambas respuestas se muestra un desconocimiento o falta de conceptualización sobre el desarrollo del pensamiento reflexivo como una de las finalidades formativas del trayecto de la práctica profesional. En el primer caso el estudiante comenta que ninguna de las acciones realizadas hasta el momento abona a este tipo de pensamiento. El segundo refleja una idea poco clara y genérica de lo que se le está interrogando, sólo parafrasea la pregunta y no se puntualizan las acciones que se llevan a cabo para el desarrollo de la práctica reflexiva.

Al respecto, en las reuniones de academia del trayecto formativo de práctica profesional, se observa que los profesores comentan algunas de sus dificultades para desarrollar el pensamiento reflexivo en sus estudiantes: el poco conocimiento que tienen sobre los procedimientos de reflexión que llevan a cabo sus alumnos y el nulo bagaje conceptual con el que cuentan los futuros docentes para cuestionarse sobre la pertinencia de sus acciones en la práctica.

Un aspecto esencial que abona al desconocimiento de los procesos reflexivos que desarrollan sus estudiantes son los paradigmas y esquemas educativos que orientan el proceder de los formadores. Los cuales se centran en la didáctica tecnocrática, entendida como un modelo que deja de considerar a la educación como una acción histórica y determinada socialmente, por lo tanto, se descontextualiza y se vuelve universal; da entrada al trabajo científico y tecnológico de la educación, determinado por objetivos, donde cualquier sujeto aprende de forma homogénea; se sustenta en la psicología conductual y reduce el aprendizaje a la manifestación de un comportamiento (Morán, 1996).

La visión de la didáctica tecnocrática, sustentada por los formadores de la Escuela Normal, deja de lado la complejidad de la práctica educativa y del pensamiento reflexivo. Esto se pudo identificar en una reunión sobre el codiseño curricular, organizada por la institución, donde el coordinador solicitó a los maestros dieran su opinión sobre los cursos

que imparten. Un profesor comentó que hacía falta que se enseñara a los estudiantes a investigar de forma cuantitativa, debido a que, sólo se concentraban en el procedimiento de la investigación-acción. Otro profesor suscribió la idea y precisó la necesidad de que los normalistas conocieran los planteamientos estadísticos para cuantificar la práctica.

Lo ocurrido en la reunión demuestra la necesidad de profundizar en el sustento epistemológico que guía el estudio de la práctica en la Licenciatura en Educación Primaria. Si bien el paradigma predominante es el materialismo dialéctico, con su énfasis en la construcción social del conocimiento, es importante reconocer la diversidad de enfoques metodológicos que pueden enriquecer nuestra comprensión de la realidad educativa. La investigación sociocrítica, que busca transformar la práctica, puede valerse tanto de métodos cualitativos, alineados con el materialismo dialéctico, como de métodos cuantitativos, que pueden aportar datos precisos y generalizables.

Otra de las razones que evidencian la necesidad de investigar los procesos reflexivos de los futuros docentes son las inconsistencias que presentan las escuelas normales en la formación de profesionales. Espinosa (2019) trabajó, durante los ciclos escolares del 2005 hasta el 2013, con grupos de profesores de Educación Básica en servicio, a quienes solicitó la descripción por escrito de lo que hacen y cómo proceden en clases de diversas asignaturas. En dichas producciones se identificó que:

Los profesores reconocen que dirigen a los alumnos para que hagan lo que ellos dicen fundamentalmente dando indicaciones, les establecen condiciones en las que han de realizar las actividades de aprendizaje; mediante explicaciones verbales dan a conocer a sus alumnos la verdad sobre el conocimiento en cuestión, les formulan preguntas en las que no media la intervención del profesor para encauzar la búsqueda de las respuestas (Espinosa, 2019, p. 250)

Estas formas de enseñanza limitan el desarrollo de competencias en los alumnos y la construcción de aprendizajes por ellos mismos. Lo que llama la atención es que “los profesores que describieron su estilo docente son jóvenes, han realizado sus estudios recientemente en las escuelas normales durante la última década; dicen que ellos enseñan a sus alumnos, tal como vieron a sus profesores que lo hacían” (Espinosa, 2019, p. 250-251). Esto demuestra que la formación inicial impartida en la actualidad no ha brindado las herramientas suficientes para que los maestros reflexionen lo que hacen y transiten de un modelo de enseñanza basado en la reproducción de prácticas que vivieron como estudiantes,

hacia la construcción reflexiva y transformadora de ser docente.

La brecha entre el perfil docente y el desarrollo de los procesos reflexivos sobre la práctica en los estudiantes normalistas

El perfil profesional de los formadores que imparten algún curso del trayecto de práctica profesional define en gran medida los resultados obtenidos por los alumnos. Su preparación les da insumos para la comprensión del fenómeno educativo y sobre todo de la necesidad de desarrollar procesos de reflexión docente, lo que los lleva al diseño e implementación de experiencias significativas para sus alumnos.

Actualmente los 12 profesores que imparten algún curso del TPP se agrupan en la Academia de Práctica Profesional (APP), la cual se conforma por los siguientes docentes:

Tabla 1

Datos generales de los docentes que conforman la APP

Curso que imparte	Semestre	Sexo	Edad	Grado académico
Análisis de prácticas y contextos escolares (Plan de estudios 2022)	Primero	Masculino	45	Doctorado
		Femenino	34	Maestría
		Femenino	36	Doctorado
		Masculino	33	Maestría
Estrategias de trabajo docente (Plan 2018)	Cuarto	Masculino	48	Maestría
		Femenino	36	Doctorado
		Masculino	45	Doctorado
		Femenino	32	Maestría
Trabajo docente y proyectos de mejora escolar (Plan 2018)	Sexto	Femenino	40	Doctorado
		Masculino	59	Maestría
		Masculino	38	Doctorado
		Masculino	30	Maestría

Fuente. Elaboración propia con base en los datos obtenidos en el formulario “Perfil académico de los docentes que conforman la Academia de Práctica Profesional”, aplicado del 26 de marzo al 04 de abril del 2023.

En la tabla se observa que el 58.3% de los formadores que integran la APP son varones; mientras que el 41.6% son mujeres. El rango de edad va de 30 a 59 años, la mayoría (7 docentes) tienen entre 30 y 39 años, cuatro de ellos están en la quinta década de vida y sólo uno tiene 59 años. Esta situación pudiera abonar a una buena comunicación entre ellos, debido a que la gran parte de los formadores pertenecen a generaciones similares o consecutivas.

Respecto a su preparación académica, el 50% de los profesores cuenta con el grado

de doctor y el otro 50% de maestría, los principales programas educativos que han cursado se muestran a continuación:

Tabla 2

Preparación académica de los profesores de la APP

Programa educativo	Institución ofertante	Número de profesores
Doctorado en Gestión Educativa	Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE)	2
Currículo, innovación pedagógica y formación	CENID	1
Doctorado en Ciencias del área de pedagogía	ICYTEZ	1
Doctorado en Investigación educativa	No hay registro	1
Maestría en Educación Básica	Universidad Pedagógica Nacional	1
Maestría en Intervención para el Desarrollo Educativo	Centro de Actualización del Magisterio	3
Otros (sin registro)		3

Fuente. Elaboración propia con base en los datos obtenidos en el formulario “Perfil académico de los docentes que conforman la Academia de Práctica Profesional”, aplicado del 26 de marzo al 04 de abril del 2023.

En la tabla 2 se observa la diversidad de perfiles académicos con los que cuentan los profesores que integran la APP, lo que puede contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y a fomentar la reflexión en los estudiantes normalistas, dada la multiplicidad de enfoques disciplinares desde los que se comprende la práctica docente. Sin embargo, es fundamental que esta diversidad se traduzca en prácticas pedagógicas innovadoras, lo que generalmente no ocurre; también demanda que los docentes se comprometan con la actualización continua de sus conocimientos y habilidades. Además de establecer acuerdos de colaboración y apoyo con otros docentes, esta situación se complica en la Escuela Normal, debido a que la cultura tiende a la sobre especialización de los profesores en un campo particular de la ciencia, eso lleva a que erróneamente crean que su curso es el más importante de la formación docente, a pesar de que curricularmente se destina a los cursos del TFPP como los de carácter integrador y articulador.

Otro dato importante para conocer el perfil académico de los profesores son sus líneas de generación y aplicación del conocimiento, éstas son diversas y algunas poco relacionadas con el estudio de la práctica docente: el 16.6% de los profesores trabajan temas sobre la didáctica; el 25% estudia asuntos relacionados el uso de las tecnologías de la información y

las comunicaciones (TIC's); 8.3% se dedican a indagar sobre la pedagogía; el 33.3% de maestros profundizan en el análisis y reflexión de la práctica y el otro 16.6% no realiza actividades de investigación.

Las líneas de generación y aplicación del conocimiento que mayormente se cultivan por los profesores de la APP de práctica profesional son dos: la primera, referente a las TIC's como herramienta de enseñanza y aprendizaje; y la segunda al estudio sistemático de la práctica reflexiva.

Es importante señalar que el 33% de los profesores que integran la APP, conjuntamente con otro docente de la institución, conforman el Cuerpo Académico en Formación "Práctica Reflexiva en la formación docente", registrado ante PRODEP desde el año 2022. Estos cinco profesores cultivan la línea de generación y aplicación del conocimiento referente a la reflexión de la práctica educativa en la formación docente. Ellos desarrollan distintos proyectos que abonan a este propósito, por ejemplo, la publicación de distintos artículos o el diseño e implementación de un diplomado orientado hacia el desarrollo de conocimientos y habilidades en los futuros docentes para la reflexión de su proceder en el aula.

Una cuestión interesante de los profesores que integran la APP fue que al preguntarles en el formulario denominado "Perfil académico de los docentes que conforman la Academia de Práctica Profesional" (2022): ¿cómo consideran que el plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria favorece el desarrollo de la práctica reflexiva?, la mayoría respondió aspectos relacionados con las siguientes ideas:

1. Elementos que permiten reconocer la importancia y pertinencia de analizar la práctica.
2. Empleo de herramientas de investigación para recuperar la práctica y problematizarla.
3. Relación con la investigación-acción.
4. Articulación de diversos saberes para interpretar la realidad.
5. Relación teoría-práctica.
6. Desarrollo de competencias profesionales.
7. Aplicación de proyectos de innovación.

En las respuestas expresadas por los profesores se observa que la mayoría relacionan la práctica reflexiva con la recuperación, problematización y análisis de la práctica. Además, consideran que ésta favorece el diseño e implementación de proyectos de innovación, fortalece la relación teoría-práctica y abona al desarrollo de las competencias profesionales. Existen ideas generales que responden al paradigma de la práctica reflexiva.

Un aspecto importante que también expresan los profesores de la APP es que las acciones que realizan para favorecer la práctica reflexiva en sus estudiantes versan sobre un proceso metodológico muy similar: acompañamiento en la planeación, recuperación y análisis de registros de clase, elaboración de informes, a partir de narrativas pedagógicas o ensayos argumentados, a la luz de diferentes referentes teóricos. Sus ideas se centran en un proceso metodológico muy similar al de la investigación acción (Latorre, 2005). Algunos docentes señalan otras propuestas como: organizar una feria del material didáctico, participación de los alumnos en debates y foros de análisis. Otros profesores comentan que emplean dispositivos específicos de análisis como: incidentes críticos o análisis clínico de casos de enseñanza.

A partir de las respuestas expresadas por los profesores se observa que la mayoría tiene un conocimiento generalizado sobre la metodología de análisis de la práctica, caracterizada por la recuperación, problematización y análisis de registros de clase, a partir de la revisión de distintos referentes teóricos.

Los procesos que favorecen los profesores de la APP para promover la reflexión sobre la práctica reflejan que siguen procedimientos metodológicos aprendidos previamente y aplican propuestas teóricas de autores como Piedad (2001) o Espinosa (2019). Sin embargo, en las respuestas brindadas en el formulario no se observa que conozcan las acciones, conocimientos y actitudes que movilizan sus estudiantes en la reflexión de su quehacer docente, como: las habilidades necesarias para recuperar, describir y analizar la práctica.

Las situaciones descritas en este capítulo revelan una brecha significativa entre la práctica docente actual en la Escuela Normal Rural 'Gral. Matías Ramos Santos' y la necesidad de fomentar una cultura de reflexión crítica. La limitación en los procesos de análisis y reflexión de la práctica profesional, evidenciada en los aspectos curriculares, el modelo educativo de la institución, los perfiles docentes y las prácticas pedagógicas, demanda una transformación

urgente, que se genere desde y para la realidad escolar. Ante este escenario, la presente investigación se propone explorar en profundidad las implicaciones de esta situación y proponer alternativas para fortalecer la formación inicial docente, centrándose en el desarrollo de competencias reflexivas.

Estructura del trabajo

El documento se organiza en siete capítulos, que intentan responder a la pregunta de investigación. El primer capítulo “Formando maestros críticos: protocolo de investigación para analizar y reflexionar la práctica docente”, contiene el protocolo de investigación, en el que se define el problema que originó este documento, relacionado con las dificultades que los estudiantes de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” presentaban en la reflexión sobre su propia práctica educativa, debido a que, no eran capaces de problematizar su quehacer educativo, recuperarlo e identificar sus dificultades para mejorar sus acciones en el aula y promover el aprendizaje de los alumnos.

En el segundo capítulo, “Práctica reflexiva en la formación docente inicial, marco contextual para la acción”, se describe el entorno global, nacional, estatal e institucional desde el que se ubica la práctica reflexiva, además de ahondar en la cultura escolar que se vive en la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” sobre los procesos de preparación y análisis de la práctica profesional, desarrollada por los estudiantes normalistas.

El tercer capítulo “El escenario de la reflexión”, detalla las características del Cuerpo Académico en Formación (CAEF) “Práctica reflexiva en la formación docente”, encargado de diseñar e implementar el diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”. Además detalla el proceso de construcción de esta oferta de formación inicial. Se profundiza en el perfil de los profesores que lo integran y se describe el proceso de creación e implementación del diplomado.

En el capítulo cuatro se presenta el marco teórico, organizado en cinco temas centrales: el primero se refiere a ¿qué es pensar?, desde la perspectiva de Vygotsky (1995) y Paul y Elder (2003). El segundo define las características del pensamiento reflexivo desde Dewey (1998) y Shön (1998). El tercer tema es el pensamiento complejo desde la propuesta

de Morín (2008), como paradigma epistemológico. El cuarto refiere a un acercamiento conceptual a la práctica reflexiva, a partir de varias propuestas, como la de Domingo y Gómez (2013), Perrenoud (2004), Gómez (2005), entre muchas otras. El quinto tópico intenta explorar a las comunidades de práctica (Wenger, 2001), como espacios de formación reflexiva.

El quinto capítulo aborda el estado del arte a través de dos apartados: el primero refiere las contribuciones teóricas revisadas desde el 2002 hasta el 2018, donde se encuentran estudios relacionados directamente con el tema de estudio. El segundo apartado resume los estudios del 2018 a la fecha y se organiza en tres ejes: el primero contiene los textos relacionados con la práctica educativa; el segundo contiene aportes que se asocian directamente con la reflexión de la práctica y, el tercero aglomera productos académicos que estudian dicha reflexión en el contexto de las escuelas normales.

El capítulo seis muestra el proceso metodológico bajo el que se realizó este estudio, donde se establece el paradigma interpretativo de investigación, debido a que se busca entender los significados de las acciones desde la perspectiva de los sujetos. Se define el enfoque cualitativo de investigación, la muestra, y el proceso de construcción metodológico, sustentado en la propuesta de Cisterna Cabrera (2005), donde se definieron categorías de análisis apriorísticas, basadas en los objetivos y preguntas de investigación.

El capítulo siete presenta los resultados logrados en la investigación, para ello, la información se organiza en cinco categorías: medios didácticos para provocar la reflexión, entre los que destacan el diálogo interactivo y las preguntas detonadoras. La segunda categoría refiere a las actividades propuestas para la reflexión de la práctica, donde se revisa el impacto generado en los alumnos al favorecer las condiciones de la reflexión, además de mostrar los resultados obtenidos al momento de que los normalistas reflexionaron después de la acción.

En este capítulo también se encuentra la tercera categoría, en la que se caracterizan los niveles de reflexión alcanzados por los estudiantes, que participaron en el diplomado. La cuarta categoría refiere a los saberes de los normalistas, implicados en los procesos reflexivos y la quinta categoría aborda la poca influencia que le atribuyeron los alumnos a su experiencia personal en el análisis de su propia práctica docente.

Finalmente, se presenta el apartado de las conclusiones, donde se muestra un análisis de la investigación realizada a partir de la implementación del diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, donde se exploraron los procesos reflexivos de los estudiantes, identificando las condiciones, herramientas y obstáculos que influyen en su desarrollo. Los principales hallazgos fueron: la importancia del diálogo interactivo y las preguntas detonadoras para detonar la reflexión, la necesidad de generar condiciones para la reflexión, además de los niveles alcanzados por los estudiantes.

El contenido de este documento representa una experiencia enriquecedora, que pretende resumir el esfuerzo realizado por una maestra normalista investigadora, preocupada por mejorar los procesos formativos en la educación normal, consciente de que la reflexión docente ofrece una oportunidad para mejorar los procesos académicos desarrollados en la educación básica, siempre en pro de los aprendizajes de la niñez zacatecana y, sobre todo, del progreso nacional.

Capítulo 1. Formando maestros críticos: protocolo de investigación para analizar y reflexionar la práctica docente

La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo

(Freire, 1999, p. 24)

La formación de profesores es un tema que históricamente ha estado en la mesa de debate, debido a su papel tan importante en el progreso del país. Se entiende que la calidad de la educación está relacionada directamente con la formación de sus profesores, labor que han desempeñado las escuelas normales (Medrano et al., 2017, p. 13). Por lo tanto, el progreso del Sistema Educativo Mexicano depende directamente del tipo de formación que se promueva en dichas instituciones.

La educación normal se incorporó al nivel de licenciatura en México, a partir del acuerdo publicado el 23 de marzo de 1984, donde se considera a las Escuelas Normales como: “instituciones de educación superior, encargadas de realizar tanto actividades de docencia como de investigación educativa y de difusión cultural” (Medrano et al., 2017, p. 15). La misión encargada a estas instituciones es compleja, debido a que, son las responsables de formar docentes con una visión crítica, promover actividades que favorezcan el desarrollo cultural, artístico y deportivo, e impulsar acciones de investigación para generar conocimiento sobre la tarea educativa.

Las escuelas normales tienen la tarea de formar docentes capaces de “analizar, criticar y reflexionar de una forma sistemática sobre su práctica, con la finalidad de conseguir una transformación escolar, social y mejorar la calidad de la enseñanza e innovación” (Imbernón F. , 2007, p. 50). La formación de este tipo de profesores es una labor titánica, no se trata de que los estudiantes aprendan recetas sobre cómo dar una clase o recitar el programa de estudios de educación básica. La meta es formar profesionales capaces de liderar procesos de generación de saber, que impacten directamente en la mejora de la realidad (Gil, 2018) y enfrenten los constantes cambios de la sociedad del conocimiento (Cardona, 2008).

La educación que se ofrezca en las instituciones formadoras de docentes debe ser

integral, considerar todas las esferas de desarrollo humano. Así lo afirma González y González (2007), al señalar que esta formación es posible al desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje en los que el estudiante logre una mayor autonomía de forma gradual, con la ayuda constante de su profesor.

La formación de los profesores debe centrarse en la práctica docente, entendida como el espacio en el que se integrarán todos los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos obtenidos en los diferentes cursos de la malla curricular, para responder favorablemente a las necesidades de los alumnos; además debe promover procesos de reflexión y análisis que le permitan resignificar su proceder y transformarlo constantemente, a partir de una actualización permanente de sus saberes y competencias profesionales (Gil, 2018).

Los futuros docentes deben asimilar la reflexión y el análisis de su propia práctica como un habitus, definido por Bourdieu (1972) como un conjunto de esquemas mentales, de percepción y de acción que se adquieren a través de la socialización y que orientan nuestras conductas, elecciones y maneras de ver el mundo. Se trata de que, la formación inicial docente genere los escenarios para que los estudiantes normalistas adquieran las habilidades, capacidades y competencias para problematizar y transformar su quehacer educativo.

Perrenoud (2011) retoma los aportes de Bourdieu (1972) y acuña el término “habitus reflexivo” para referirse a una reflexión profunda y duradera que orienta la práctica hacia una mejora continua. Este habitus ayuda al docente a tomar distancia de sus propias prácticas; a identificar los recursos pertinentes con los que cuenta para resolver las situaciones que se presentan en su hacer educativo; ayuda a trasponer y movilizar conocimientos teóricos y empíricos en el aula; además de problematizar la práctica para mejorarla. Lo que demanda de un proceso continuo, contextualizado y colaborativo, direccionado hacia la transformación de la práctica docente.

La presente investigación se orienta hacia el estudio de los procesos de formación inicial de los futuros docentes que cursan la Licenciatura en Educación Primaria ofertada en la Escuela Normal Rural “General Matías Ramos Santos”, ubicada en San Marcos, Loreto, Zacatecas. La intención central es comprender cómo una muestra de estudiantes, de sexto y séptimo semestres, reflexionan sobre su práctica docente en el contexto del diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”. Dicho

programa estuvo a cargo de un grupo de cuatro profesores integrantes del Cuerpo Académico en Formación denominado “La práctica reflexiva en la formación docente”.

El diplomado se diseñó como una oferta extracurricular, con un valor de 120 horas frente a la USICAMM³, en función de las áreas de oportunidad identificadas en la formación de los estudiantes de la Escuela Normal y de la revisión curricular del programa educativo de la Licenciatura en Educación Primaria (Secretaría de Educación Pública, 2018), específicamente del trayecto formativo de “práctica profesional”.

El presente proyecto invita al lector a reflexionar sobre una de las tareas más importantes de los formadores de profesores: favorecer el proceso de reflexión de la práctica en los futuros docentes, en este caso los que participan en el diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”. A fin de contribuir al logro de uno de los postulados constitucionales más importantes, contenido en el artículo tercero: lograr la excelencia educativa.

1.1 Antecedentes

El primer antecedente del tema se ubica en el Modelo Educativo de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”. En él se definen la misión, visión y los propósitos institucionales que son orientaciones del proceso formativo de sus alumnos. Se establece la necesidad de formar docentes de calidad con sentido ético, creativos en la tarea educativa y comprometidos con la educación de la niñez mexicana, a partir de una práctica docente innovadora, crítica y responsable. Sin embargo, la realidad es que los egresados de la institución desarrollan prácticas transmisivas y rutinarias, que perpetúan una educación centrada en la repetición de información, más que en la construcción de ideas.

La práctica poco reflexiva de los egresados de la institución se refleja en diversos

³ Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros. Es un órgano administrativo desconcentrado con autonomía técnica, operativa y de gestión, adscrito a la Secretaría de Educación Pública, que tiene a su cargo las atribuciones que le confiere a esa dependencia la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, y las que otras leyes establezcan (USICAMM, 2024, p. 1).

contextos y estudios. Uno de ellos fue realizado por Espinosa (2019), quien durante varios ciclos escolares consecutivos a partir del 2008 hasta el año 2013, estudió la práctica de varios grupos de profesores de Educación Básica en servicio, a quienes solicitó la descripción por escrito de lo que hacían y cómo procedían en clases. En estos escritos identificó que los maestros reconocían que su proceder en el aula se centraba en explicaciones verbales e indicaciones horizontales, por lo que su proceder era poco constructivo y alejado de las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

El segundo antecedente se ubica en la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria, dividida en cuatro trayectos formativos, definidos como espacios curriculares, que albergan diversos cursos, ubicados en distintos semestres. Cada curso tiene principios y finalidades formativas específicas, orientados a promover la preparación integral de los futuros docentes (SEP, 2018a), los cuales serán abordados a profundidad en el segundo capítulo. Uno de estos trayectos es el relacionado con práctica profesional, en el que se pretende que los estudiantes normalistas desarrollen diversas competencias para analizar, reflexionar, comprender y mejorar paulatinamente su proceder educativo en las aulas.

El tercer antecedente se relaciona directamente con la práctica educativa de los docentes formadores, responsables de impartir algún curso del trayecto formativo de práctica profesional dentro de la Escuela Normal. Una de las situaciones que define la práctica de los formadores es la cultura de supervisión que se vive en la institución: al momento de organizar los periodos de práctica profesional programados en los diversos semestres, los profesores diseñan largos instrumentos que definen los requisitos necesarios para obtener la autorización de asistir a las escuelas primarias. Sin embargo, algunos instrumentos resultan incomprensibles para los alumnos y generan la impresión de que una buena práctica se reduce a cumplir con lo solicitado por el profesor.

Otra situación relevante que define la práctica de los profesores responsables de este trayecto curricular es su formación profesional. En la Escuela Normal se creó una Academia, que reúne a estos maestros, destinada a conversar asuntos relacionados con la práctica profesional. Sin embargo, la realidad es que en estas reuniones, las discusiones son reducidas a asuntos organizativos y de administración de recursos; debido a que, la formación profesional de los participantes refiere campos del saber distintos a la práctica, como el uso

de la tecnología o metodología de la investigación. Esto genera que los debates en torno a la formación de los alumnos en este trayecto profesional se reduzcan a asuntos periféricos, como reglamentos sobre la vestimenta que se debe portar en las escuelas primarias.

La preparación diversa de los profesores que integran la Academia de Práctica Profesional es una fortaleza importante para la institución. Sin embargo, al ser el trayecto formativo que integra y moviliza los conocimientos obtenidos en otros cursos y promueve el desarrollo de competencias profesionales en los alumnos, exige a los docentes ser curiosos investigadores de los procesos reflexivos de los alumnos normalistas y de su propia práctica. Situación que no se demuestra en sus participaciones durante las reuniones de academia y en las respuestas expresadas en diversos instrumentos, los cuales se mostrarán en el siguiente capítulo; por el contrario, se refleja una visión generalizada del análisis del proceder educativo de sus estudiantes.

El cuarto antecedente es fundamental, debido a su relación con los anteriores. Se refiere a la necesidad de comprender cuáles son los procedimientos, acciones y conocimientos que los futuros maestros movilizan para reflexionar y comprender su práctica. Al conversar con estudiantes y docentes de la institución expresan que tienen sólo algunas ideas sobre cómo se desarrolla este proceso, sin embargo, es más lo que se desconoce sobre la formación de profesionales reflexivos, que las certezas que se tienen. Lo que genera que ambos actores educativos se vean limitados ante el diseño de situaciones para provocar la reflexión de los futuros profesores.

Existen diversas propuestas teóricas que abonan al estudio y comprensión de los procedimientos y acciones implicadas en la reflexión de la práctica, como las propuestas de Schön (1998) sobre la necesidad de formar a profesionales reflexivos, a partir del análisis de las experiencias reales; Dewey (1998) al identificar las características centrales de la reflexión; Perrenoud (2011) al formular un estudio sobre el concepto de habitus y práctica reflexiva; Domingo y Gómez (2005) al profundizar en la competencia reflexiva, entre otros. De igual forma, Lee Shulman (1998), Freire (1999) y Tardif (2002) han definido saberes indispensables en la práctica docente y en su análisis.

A pesar de las diversas propuestas teóricas que existen sobre el tema, la trasposición al contexto real de la Escuela Normal no ha sido un proceso sencillo. Por lo tanto, esta

investigación tiene el propósito de hacer un aporte contextualizado y real al tema, que abone a los docentes y estudiantes de las escuelas normales a definir los procedimientos, acciones y saberes que se demandan para la formación de profesores críticos y reflexivos, capaces de transformar su práctica.

El modelo educativo de la institución, los antecedentes curriculares, la realidad de las prácticas educativas de los formadores, su conocimiento generalizado sobre la práctica reflexiva, los saberes, procedimientos y acciones que implica; además de la incompreensión de los estudiantes sobre las propuestas didácticas de estos profesores, conducen al planteamiento del problema que origina la presente investigación.

1.2 Planteamiento del problema

Esta investigación se llevó a cabo en la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, ubicada en San Marcos Loreto, Zacatecas, esto debido a que los estudiantes enfrentan dificultades significativas para desarrollar una práctica reflexiva, como: una visión fragmentada de la práctica docente, misma que perciben como un conjunto de tareas o acciones definidas por el profesor del trayecto de práctica profesional, sin comprender la profunda conexión que existe entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Otras de las dificultades que enfrentan los estudiantes es el enfoque centrado en la cumplimentación de tareas, generalmente relacionadas con la planeación, análisis y reflexión de la práctica. En algunas ocasiones, los alumnos sólo realizan estas actividades como un requisito sin comprender su importancia en la mejora de su proceder en el aula.

Lo anterior se relaciona con la rutinización de las prácticas formativas de los docentes de la escuela normal, debido a que, desconocen los procedimientos, acciones y conocimientos que se requieren para promover la práctica reflexiva. Esto se refleja en las actividades propuestas, que son percibidas por los alumnos como repetitivas, poco desafiantes o limitantes para el desarrollo del pensamiento crítico, por lo tanto, deciden sólo cumplir con lo que se les pide, sin preocuparse por obtener conocimientos o fortalecer sus capacidades para la docencia.

La escasa conexión que los alumnos le atribuyen a la teoría vista en sesiones de clase

y lo ocurrido en la práctica en las escuelas primarias, es otra dificultad que limita el desarrollo de la práctica reflexiva y hace necesario el desarrollo de la práctica reflexiva, como lo menciona Freire (1999): “La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (p. 24).

Ante la dificultad que existe en la institución por no contar con el conocimiento cabal de docentes y alumnos sobre los procedimientos, acciones y saberes que se demandan para el desarrollo de la práctica reflexiva, las actividades de enseñanza-aprendizaje resultan poco significativas y limitan el desarrollo de habilidades en los futuros profesores para analizar la propia práctica y evaluar el impacto de sus acciones en el aprendizaje de los alumnos.

Otro problema que abona a la poca reflexión de los estudiantes sobre su propia práctica es que el currículo de la Licenciatura en Educación Primaria está saturado de saberes a enseñar; las seis horas a la semana que se destinan a los cursos del trayecto de práctica profesional son insuficientes para favorecer procesos de análisis y reflexión del proceder educativo de los estudiantes.

Ante las dificultades anteriores, se diseñó en colaboración con el CAEF⁴ “Práctica reflexiva en la formación docente”, el diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, dirigido a un grupo de 53 estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2018). El cual fue una oportunidad para realizar un estudio piloto encaminado a fortalecer en los estudiantes de la Escuela Normal Rural capacidades para de la práctica reflexiva.

1.3 Pregunta de investigación

¿Qué procedimientos, acciones y conocimientos moviliza un grupo de estudiantes de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” para reflexionar y comprender su práctica docente, a partir de su participación en el diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente””,

⁴ Cuerpo Académico en Formación

durante el periodo comprendido del año 2023 al 2024?

1.4 Preguntas secundarias

- 1. ¿Cuáles son las principales barreras que enfrentan los estudiantes de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" para desarrollar una práctica reflexiva?*
- 2. ¿Cómo influyen las actividades propuestas en el diplomado para favorecer el análisis y reflexión de la práctica docente en un grupo de alumnos del sexto semestre de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"?*
- 3. ¿Qué niveles de reflexión de la práctica docente logra un grupo de alumnos de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos", que participa en el diplomado de "Análisis para la reflexión y comprensión de la práctica para la transformación docente"?*

1.5 Objetivos

General.

Explicar los procedimientos, acciones y conocimientos que moviliza un grupo de estudiantes, inscritos en el diplomado "La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente", para reflexionar y comprender su práctica educativa durante el periodo comprendido en los años del 2023 al 2024, a fin de contribuir a la formación de su habitus reflexivo.

Específicos.

1. Identificar y analizar los factores que obstaculizan el desarrollo de una práctica reflexiva en los estudiantes de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos", para generar un diagnóstico que sirva como base para el diseño de actividades de mejora.
2. Explicar cómo influyen las actividades que se proponen en el diplomado, referente al

análisis de la práctica docente, para favorecer la reflexión de un grupo de alumnos inscritos en esta oferta extracurricular, impartida durante el ciclo escolar 2023-2024 en la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”. Lo que ayudará a mejorar los procesos didácticos que se promueven en la institución en torno a la preparación, implementación y análisis de las prácticas profesionales.

3. Describir los niveles de reflexión de la práctica docente que logra un grupo de alumnos inscritos en el diplomado. Para comprender cómo desarrollan los procesos de reflexión y proponer acciones para mejorar esta oferta extracurricular y abonar a la formación del habitus reflexivo.

1.6 Justificación de la investigación

Actualmente en la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” se desarrollan acciones en el currículo oficial que promueven la reflexión en los estudiantes. Sin embargo, son esfuerzos poco sistemáticos que desembocan en una recuperación superficial de la práctica y en el nulo tratamiento analítico de lo ocurrido en el aula.

Las prácticas rutinarias y poco reflexivas desarrolladas por los formadores de la Escuela Normal representan una de las razones más fuertes para justificar la pertinencia de esta investigación, debido a que, los resultados obtenidos les ayudarán a reconocer acciones didácticas efectivas, para promover el análisis y reflexión de la práctica, desde un enfoque innovador, que rete a los estudiantes a movilizar conocimientos y habilidades.

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2018) organiza su perfil de egreso en cinco competencias profesionales, cada una compuesta por distintas unidades. Relacionadas con procesos didácticos propios de la docencia, como: el diagnóstico de los alumnos, el conocimiento y aplicación del plan y programa vigente, el diseño de planeaciones, el empleo de la evaluación para mejorar los aprendizajes de los alumnos y la integración de recursos para enriquecer la práctica.

Estas competencias demuestran lo que Sigmund Freud señaló en el prefacio del libro “Juventud desamparada” (Aichhorn, 2006), al enfatizar lo complicado de la docencia, al considerarla como una de las profesiones imposibles junto con curar y gobernar, debido a la

multiplicidad de tareas instrumentales, ideológicas, pedagógicas y curriculares que un docente desarrolla. Por ello, la práctica reflexiva “permite una relación activa más que pañidera con respecto a la complejidad” (Perrenoud, 2004, p. 54); ayuda al docente a comprender, repensar y criticar constructivamente su realidad.

El logro de estas cinco competencias profesionales demanda de la práctica reflexiva, a fin de que los futuros docentes se conviertan en profesionales críticos, analíticos y reflexivos. Esta investigación abonó directamente al logro del perfil de egreso de los estudiantes que participaron en el diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, debido a que fue una experiencia piloto, que caracteriza una acción de formación reflexiva.

La preparación de los formadores es otro factor que limita la reflexión y análisis de los estudiantes sobre su práctica. En algunos casos su formación y líneas de generación y aplicación del conocimiento se relacionan con otros temas, dejando de lado el punto nodal de la formación ofrecida por la Escuela Normal, que es la práctica docente.

El estudio deriva de una contribución significativa al conocimiento porque explica, desde una visión situada en la Licenciatura en Educación Primaria, ofertada en la Escuela Normal Rural “General Matías Ramos Santos”, la relación entre la práctica de los formadores y la reflexión que generan en los futuros docentes. Se ofrece un referente de consulta obligado para otras instituciones que buscan incidir favorablemente en la mejora de la realidad educativa.

Uno de los beneficios de la investigación es que abona al proceso de codiseño curricular por el que atraviesan las escuelas normales del país, a partir de la reforma educativa impulsada por la “Nueva escuela mexicana” (NEM). Desde el nuevo plan de estudios (SEP, 2022) se reconoce la necesidad de involucrar a las normales en el diseño de sus propios planes de estudio para responder a las necesidades y realidades concretas en las que se ubican.

Los resultados obtenidos también impactan en los procesos de actualización permanente, desarrollados por figuras de asesoría técnico-pedagógicas. Además, se brindan pautas orientadoras para generar la reflexión y transformación de la práctica de los futuros profesores, apoyándolos en el diseño de cursos y estrategias de capacitación que incidan en

los procesos de enseñanza-aprendizaje generados en las escuelas primarias.

Este primer capítulo mostró y precisó el enfoque de la investigación, centrado en el análisis de los procesos de reflexión y comprensión de la práctica docente en un contexto específico de formación inicial, ubicado en la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”. Al enfocarse en el análisis de los resultados obtenidos en la implementación de una oferta educativa (diplomado) busca aportar nuevos conocimientos contextualizados sobre los factores que influyen en el desarrollo del habitus reflexivo. Los resultados de esta investigación ayudarán a comprender mejor cómo los futuros docentes movilizan conocimientos, procedimientos, saberes y recursos para transformar su práctica educativa.

En el siguiente capítulo se lleva a cabo un análisis detallado del marco contextual que sustenta la práctica reflexiva en la formación docente a nivel internacional, nacional y estatal. Se exploran las diversas concepciones y modelos de práctica reflexiva que han emergido en diferentes contextos educativos, así como los factores culturales, históricos y sociales que han influido en su desarrollo.

Capítulo 2. Práctica reflexiva en la formación docente inicial, marco contextual para la acción

"La práctica reflexiva es una herramienta poderosa para la transformación de la educación". (Sergiovanni & Starratt, , 2002, p. 12)

El presente capítulo tiene como objetivo establecer el marco contextual de la investigación, explorando diversos niveles de análisis: desde el ámbito global hasta el institucional. Dado que el término 'contexto' es polisémico y su significado puede variar según el campo de estudio, resulta fundamental precisar su conceptualización para los fines de este trabajo. En este sentido, se adoptará la definición propuesta por Saavedra et al. (2017):

Se entiende el contexto como una herramienta analítica que permite identificar una serie de hechos, conductas o discursos (en general elementos humanos o no humanos) que constituyen el marco, en el cual un determinado fenómeno estudiado tiene lugar en un tiempo y espacio concretos. En esta línea, la utilidad del contexto como herramienta de análisis es la comprensión de un determinado fenómeno o evento de una manera integral, sin aislarlo de manera extremadamente artificial de otros fenómenos o eventos que ocurren en un escenario social (p. 34)

Desde una perspectiva interpretativa, la investigación no es un ejercicio aislado sino que se ancla en un contexto específico. Este contexto, caracterizado por interacciones sociales, culturales y temporales, otorga sentido a los fenómenos estudiados. Al comprender las particularidades del entorno en el que se desarrolla una investigación, se pueden identificar patrones, significados y dinámicas que de otra manera pasarían desapercibidas.

Este apartado tiene como objetivo situar la investigación en un marco contextual amplio. Iniciando desde el ámbito global, se analizarán las políticas educativas relacionadas con la práctica reflexiva. Posteriormente, se descenderá a nivel nacional y estatal para examinar cómo se ha implementado esta práctica en México y en Zacatecas, respectivamente. Finalmente, se focalizará en el contexto específico de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, poniendo especial atención en las percepciones de los estudiantes participantes en el diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”.

2.1 La práctica reflexiva en el contexto global

La Agenda 2030 es una hoja de ruta diseñada para los países que conforman la Organización de las Naciones Unidas, entre ellos México, a fin de lograr el desarrollo sostenible a partir de diversas acciones a favor de las personas, la conservación del planeta, la prosperidad económica en pro de la disminución de las desigualdades; así como fomentar la paz y el trabajo colaborativo entre los países a partir de la formación de distintas alianzas (Gobierno de México, 2023).

La agenda 2030 se integra por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), 169 metas y 230 indicadores globales. El cuarto de estos objetivos se refiere a “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2018, p. 27).

El ODS cuatro tiene el propósito de mejorar las condiciones de vida de los sujetos a partir de su acceso a la educación. Se considera que ésta ayuda a mejorar sus formas de vida, pensamiento y empleo, además de que empodera a las personas para convertirse en ciudadanos competentes, disminuir las desigualdades sociales, de género y de cualquier otra condición.

La meta 4.c del ODS cuatro plantea: “De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo” (Organización de las Naciones Unidas, 2018, p. 30). Esta meta refleja la preocupación internacional sobre la formación docente, debido a que se reconocen áreas de oportunidad importantes en los egresados de las escuelas normales, sobre todo en los países en desarrollo, como México.

Uno de los indicadores de la meta 4.c consiste en medir el avance en la formación y preparación profesional de los docentes en los diferentes niveles educativos, desde la educación primaria hasta la superior. Por lo tanto, ayuda a que las organizaciones internacionales y los gobiernos nacionales revisen la calidad de los programas de estudio ofertados en las escuelas de formación docente, a fin de valorar su eficiencia.

En la Declaración de Incheon, producto del Foro Mundial sobre Educación, celebrado

en la ciudad de Incheon, Corea del Sur en el 2015, se establece una nueva visión para la educación, a fin de que resulte un medio para mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos, además de convertirse en un derecho universal para todas y todos. En este documento se definen estrategias para lograr la meta 4.c, establecida en la Agenda 2030, como: fortalecer y mejorar la formación inicial y continúa de los profesores; implementar políticas que incidan favorablemente en la formación y desarrollo profesional de los docentes (UNESCO, 2015); y “ofrecer a todos ellos una capacitación de calidad antes del primer empleo y una formación profesional y respaldo permanentes” (ONU, 2016, p. 54).

En dichas estrategias se observa la necesidad de mejorar la calidad de la educación que se oferta en las Escuelas Normales, debido a que durante años los informes nacionales e internacionales han demostrado que existe un nivel de rezago importante en la preparación docente inicial, lo que se refleja en las dificultades que presentan los egresados en la práctica, debido a que no adquirieron las competencias necesarias para desempeñarse como profesionales reflexivos en el campo educativo.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) realizó un estudio para valorar las condiciones laborales de los profesores más efectivos en 25 países, concluyó que los maestros son un factor clave en los esfuerzos para mejorar las condiciones de educación y las realidades que se viven en diferentes sistemas educativos (UNESCO IIEP , 2000). La OCDE subraya que los docentes son el recurso más valioso en cualquier sistema educativo, y que invertir en su desarrollo profesional es fundamental para mejorar los resultados de los estudiantes.

El informe realizado por la OCDE reconoce varios de los objetivos a los que se orientan las políticas internacionales para mejorar la formación docente. Uno de ellos relacionado con la capacitación de los profesores, refleja la necesidad de desarrollar los perfiles docentes como un proceso continuo, donde el primer paso es la revisión de los programas de educación docente (UNESCO IIEP , 2000). Se trata de validar y reflexionar en torno a los propósitos de los currículos dirigidos a la formación de los profesores. En el caso de México, las Escuelas Normales tendrían que hacer un esfuerzo verdaderamente académico y reflexivo por tratar de repensar su malla curricular y las prácticas educativas que desarrollan en el aula con los futuros maestros.

Otro aspecto reconocido en este informe fue la diferencia entre lo aprendido por los docentes en su formación inicial y las realidades que enfrentan al incorporarse a sus centros de trabajo (UNESCO IIEP , 2000). Esto se debe a múltiples factores, en el caso de México, las escuelas normales tienen la tarea de dotar a los estudiantes de un conjunto de saberes disciplinares y didácticos homogéneos, que olvidan las particularidades del contexto; por ello, al integrarse a las escuelas primarias los egresados encuentran múltiples dificultades para responder a las necesidades de su institución y sus alumnos. Una alternativa ante esta problemática es colocar la práctica reflexiva en el centro de la formación inicial, para brindar las herramientas metodológicas que ayuden a comprender el contexto y formular propuestas situadas.

Al final del informe se muestran una serie de sugerencias orientadas a mejorar la formación inicial docente. Una de las más importantes consiste en definir perfiles profesionales basados en una visión compleja de la docencia, que engloben distintos parámetros como: “un sólido conocimiento de la materia, competencias pedagógicas, capacidad de trabajar eficazmente con un amplio abanico de estudiantes y compañeros de trabajo, así como de contribuir a la escuela y la profesión, y de continuar desarrollándose” (UNESCO IIEP , 2000, p. 19). Para que la formación inicial aporte elementos orientados al aprendizaje permanente del profesor, deben darle las bases para apropiarse de un habitus reflexivo, que le permita repensar constantemente su proceder.

Otro documento de consulta obligado para comprender el estatus de la práctica reflexiva en el contexto global son los “Estándares Interamericanos de Desempeño Docente” (EIDD) (OEA, 2013); un conjunto de competencias que definen el perfil deseable de un profesor a fin de impartir una educación de calidad. Al igual que el Marco de Acción Educación 2030, aquí se reconoce que la docencia es uno de los pilares centrales para garantizar el logro de aprendizajes de los estudiantes.

Los EIDD se basan en tres principios: el primero referente a la centralidad del docente en el proceso educativo, es decir, el maestro, al igual que el alumno, tiene un *rol* protagónico en lo que se enseña y aprende en el aula. El segundo principio refiere a la necesidad de contar con docentes altamente calificados y motivados (OEA, 2013). La carrera docente cada vez más genera mayor desdén en la población y se vuelve poco atractiva, por eso, es necesario

fortalecer la preparación de los futuros docentes y de los maestros en servicio, además de ofrecer mejores oportunidades de crecimiento profesional.

El tercer principio que orienta los EIDDES refiere la importancia de la formación continua de los docentes. Dichos estándares se dividen en los siguientes cuatro dominios, constituidos por una serie de competencias y desempeños (OEA, 2013):

- Dominio 1: Compromiso profesional.
- Dominio 2: Planificación de la enseñanza.
- Dominio 3: Práctica de la enseñanza.
- Dominio 4: Evaluación de los aprendizajes.

En cada uno se reconoce la necesidad de desarrollar una práctica reflexiva. Sin embargo, en el dominio cuatro, específicamente en el desempeño 4.4, se enfatiza la necesidad de que el docente analice de forma crítica su práctica y la de sus colegas; empleando diferentes instrumentos y estrategias a fin de identificar fortalezas y áreas de oportunidad (OEA, 2013).

Un referente de consulta para comprender la práctica docente en el contexto global son las “Recomendaciones de la OCDE sobre políticas para la profesión docente” (OCDE, 2015), definidas como directrices para ayudar a los gobiernos nacionales a mejorar la calidad de la profesión docente. Se orientan a partir de cuatro ejes: la importancia de los profesores para lograr la calidad educativa; la necesidad de atraer y retener a los mejores talentos en la profesión docente; la necesidad de la formación inicial y continúa de los docentes; y la urgencia de crear un entorno de trabajo propicio para los maestros.

Estas recomendaciones enfatizan la necesidad de la práctica reflexiva e invitan a los países a generar condiciones de formación y servicio para que los docentes desarrollen habilidades para la reflexión crítica y el análisis de su propia práctica. Estos se consideran como ejes centrales para lograr la tan anhelada excelencia educativa.

A partir de la breve revisión de las políticas globales que se vinculan con la práctica reflexiva, resaltan varios aspectos importantes: el primero relacionado con el protagonismo que organismos internacionales como la OCDE o la UNESCO le otorgan al profesor en la mejora de la calidad educativa. Una de las tareas centrales que visualizan es mejorar las condiciones de los profesores y hacer del magisterio una carrera atractiva, desde el fortalecimiento de la formación inicial y la mejora de las condiciones laborales, lo que

indudablemente les permite desarrollar las habilidades necesarias para reflexionar y analizar su práctica docente.

En México existían 385 escuelas normales de sostenimiento público y privado hasta el ciclo escolar 2021-2022, esto de acuerdo con los datos emitidos por el Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN). En estas instituciones se ofertan 22 licenciaturas, dirigidas a formar docentes para los distintos niveles que conforman la educación básica. En comparación con los datos obtenidos en el ciclo escolar 2015-2016, la cantidad de escuelas normales se redujo considerablemente, ya que anteriormente la cifra ascendía a 438 instituciones (López & García, 2021).

Esto refleja un descenso del 12% en la cantidad de escuelas normales en México durante los cinco años transcurridos entre los ciclos escolares 2015-2016 y 2021-2022. Algunos de los motivos de esta disminución fueron las modificaciones realizadas al proceso de ingreso al Sistema Educativo Mexicano, que trajo consigo la Ley de Servicio Profesional Docente. Debido al cambio en las condiciones de evaluación, los criterios fueron más específicos y estrictos, los procedimientos se complicaron un poco más y de adquirir una plaza al aprobar un examen, se transitó a un proceso de inducción, conformado por dos años de tutoría y diferentes evaluaciones. Esto generó desmotivación en los aspirantes a la educación normal, reduciendo la matrícula escolar y provocó la desaparición de algunas instituciones, sobre todo las de carácter privado (Medrano, 2020).

Un aspecto importante son los bajos resultados obtenidos en los exámenes de ingreso al servicio. En diferentes informes emitidos por el Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación (INEE), sobre todo en el referido al ciclo escolar 2014-2015, se observó que los estudiantes egresados de escuelas normales resultaron no idóneos para ejercer la profesión docente (INEE, 2016).

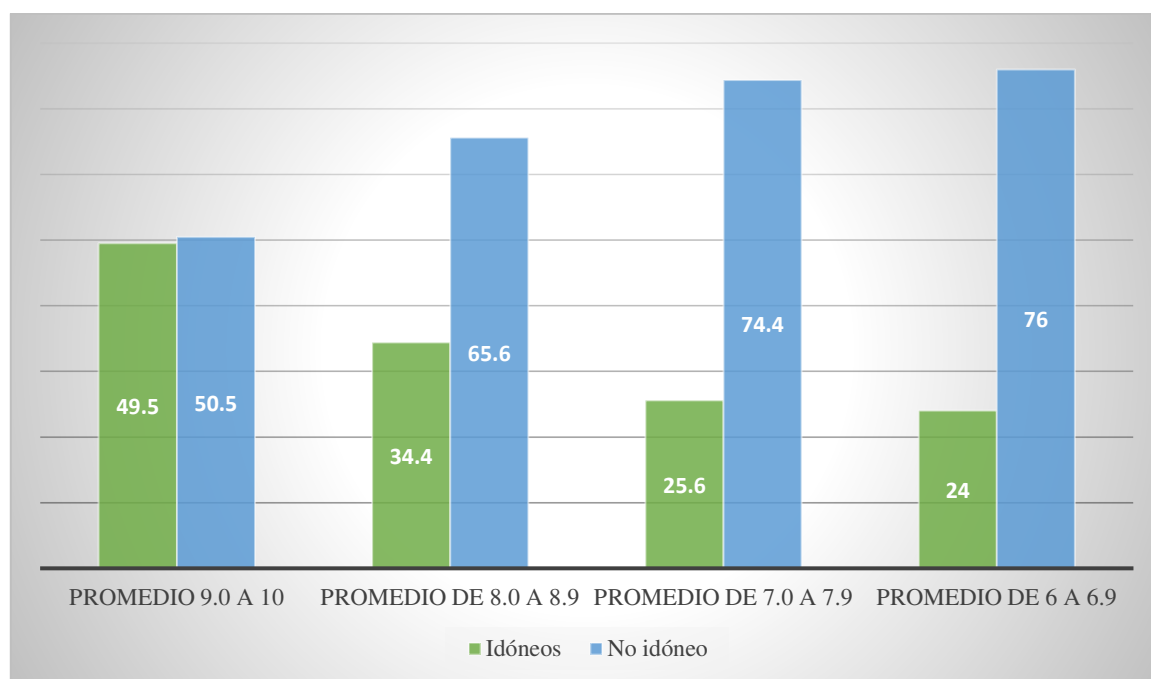
A nivel nacional, en ese ciclo presentaron examen de ingreso 69,962 egresados de escuelas normales, de los cuales el 45.4% resultó idóneo, mientras que el 54.6% obtuvieron un puntaje no idóneo (INEE, 2016). Más de la mitad de los egresados fueron considerados como no competentes para ejercer la profesión docente. Este proceso de evaluación se

conformó por dos exámenes de conocimientos que valoraron cinco dimensiones⁵.

En los resultados del examen, mostrados en el Informe de la evaluación del desempeño docente 2014-2015 (INEE, 2016), se observa que existe una relación entre el promedio obtenido en la licenciatura cursada en la educación normal y el puntaje obtenido en el examen de conocimientos, como se muestra en la figura 2:

Figura 2

Relación del promedio obtenido en la licenciatura por alumnos normalistas y su idoneidad lograda en el examen de ingreso



Fuente. Adaptado de Santos et al., (2015, p. 17)

La figura 2 muestra una relación directa entre el promedio obtenido al egresar de la licenciatura y el porcentaje de idoneidad en los exámenes de conocimiento. Los estudiantes

⁵ Dimensión 1. Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender; dimensión 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente; dimensión 3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje; dimensión 4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos; dimensión 5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

con un promedio de 9 a 10 puntos presentaron el mayor porcentaje de idoneidad, seguido de aquellos con promedios entre 8 y 8.9. Por el contrario, los estudiantes con promedios más bajos (entre 6 y 7.9) obtuvieron los menores porcentajes de aprobación. Estos resultados sugieren que un desempeño académico sobresaliente durante la formación inicial se asocia con un mayor éxito en las evaluaciones de conocimientos.

Los resultados obtenidos ponen en evidencia una brecha entre el desempeño académico de los estudiantes durante la formación inicial y su desempeño en los exámenes de conocimiento. A pesar de obtener calificaciones sobresalientes, un porcentaje significativo de estudiantes no logró demostrar las competencias necesarias para superar los exámenes. Esto sugiere que los procesos de enseñanza y evaluación implementados en las instituciones formadoras podrían no estar preparando adecuadamente a los estudiantes para enfrentar los retos de la práctica profesional.

El hecho de que un 24% de los estudiantes con un promedio entre 6 y 6.9 puntos hayan resultado idóneos en los exámenes plantea interrogantes sobre los criterios de evaluación utilizados. Estos resultados sugieren que dichos criterios podrían no estar evaluando de manera adecuada las competencias y conocimientos pedagógicos necesarios para el desempeño docente. Sería pertinente realizar un análisis exhaustivo de estos instrumentos de evaluación a fin de identificar áreas de mejora.

Los resultados del examen demuestran la poca eficiencia de la educación ofertada en las escuelas normales para acreditar los procesos de ingreso al sistema. Los exámenes conformados por diferentes dimensiones reflejan la necesidad de que los docentes nóveles apliquen diferentes principios de la práctica reflexiva para responder a las situaciones del quehacer áulico, como son: la evaluación de los aprendizajes, lograr una intervención didáctica pertinente, apoyar a sus estudiantes para la mejora constante, actuar con sentido ético a partir de sus responsabilidades legales y participar para lograr el funcionamiento eficaz de la escuela, asegurando un vínculo efectivo con la comunidad (INEE, 2016).

En cada dimensión se observa la necesidad de que los docentes se conviertan en profesionales reflexivos, capaces de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentarse y resolver los distintos problemas que demanda la práctica educativa. Además de repensar y hacer un constante juicio crítico sobre las situaciones que se le presentan en su

labor docente, a fin de buscar alternativas de solución y ofrecer propuestas innovadoras y contextualizadas.

Los bajos resultados obtenidos en las evaluaciones de ingreso al Servicio Profesional ponen de manifiesto una brecha significativa entre la formación ofrecida en las escuelas normales y las competencias requeridas para el desempeño docente. Esta situación contraviene el objetivo 4 de la Agenda 2030, que busca garantizar una educación de calidad y formar docentes calificados. Ante este escenario, la implementación de una formación docente orientada hacia la práctica reflexiva se presenta como una vía prometedora para mejorar la calidad de la educación.

2.2.1 La práctica reflexiva en la Nueva Escuela Mexicana

Durante el gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) se implementó la NEM, un proyecto educativo integral diseñado para transformar el sistema educativo nacional. La NEM busca fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad con el objetivo de convertir a la educación en un motor de cambio social.

La NEM surgió como una reforma esperanzadora para los docentes. Desde la campaña electoral de 2018 se organizaron diversos foros de consulta para recuperar el sentir de los profesores, quienes se percibían como violentados por la última reforma educativa, impulsada por Enrique Peña Nieto en el sexenio 2012-2018, la cual implicó acciones de carácter coercitivo, señalando a los docentes como culpables del déficit en la calidad educativa, obligándolos a evaluarse y amenazando su estabilidad laboral (López, 2023).

Un aspecto que cuidó la NEM fue el consenso de los profesores para no ser tildada de amenazadora o de violentar sus derechos. Para ello, se organizaron foros en cada estado de la República Mexicana, orientados a revisar el Modelo educativo de “Aprendizajes Clave”, publicado en 2017. Durante el ciclo escolar 2018-2019, los profesores y distintos actores del sistema educativo, como: supervisores, directores, padres de familia y alumnos participaron en diferentes mesas de diálogo para revisar temas como: el desarrollo profesional docente, las desigualdades sociales, la organización curricular, entre otros (Acuerdo 14/08/22, 2022).

Durante el diseño e implementación de la NEM, el discurso manejado en redes sociales y medios de comunicación por los titulares de la Secretaría de Educación fue respetuoso con los profesores y reconoció su labor al definir como la primera líneas de acción permanente la revalorización del magisterio (SEP, 2019). A partir de estas acciones, dicha reforma contó con la aprobación de la mayor parte del magisterio (Mojica, 2022).

La NEM se sustenta en ocho principios y en cuatro líneas de acción, una de ellas refiere a la “revalorización del magisterio” (SEP, 2019), orientada a mejorar la formación inicial y continua de los profesores a partir de diferentes acciones como: reformas a la educación normal, programas eficientes de formación continua, procesos transparentes de selección y promoción de profesores calificados, entre otras (Moctezuma, 2019). Además busca “la reestructuración de la organización de la planta docente y directiva” (SEP, 2019, p. 11) y reconoce que las últimas reformas educativas impulsadas en educación normal favorecen la formación instrumental de maestras y maestros, considerados como “ayudantes para aprender” (SEP, 2023, pág. 63) y su función se reduce a ‘instruir’, ‘informar’, ‘aconsejar’ y ‘animar’.

La NEM reconoce que históricamente el diseño de los programas de estudio de educación normal se reduce a un grupo selecto de expertos que intentan definir la currícula y los programas en función de los intereses del gobierno. Por eso, ahora se pretende que los profesores participen en la actualización y mejora de los programas de estudio de la formación inicial (SEP, 2023), además de decidir:

los contenidos de su disciplina que van a trabajar de manera conjunta con los contenidos de otras disciplinas en el campo de formación que le corresponde o más allá de éste. Asimismo, le corresponde decidir cómo, con qué medios, en qué espacios, además de los tiempos en los que van a vincular dichos contenidos con los ejes articuladores en un campo de formación específico. Lo que supone decidir las acciones que van a realizar para vincular lo aprendido en cada campo con la realidad de las niñas, niños y adolescentes, en el marco de la escuela y la comunidad (SEP, 2023, p. 66).

La política de codiseño curricular en la educación normal es otro factor importante que influye en la definición del problema de investigación, sienta las bases para que maestras y maestros, formadores de docentes, adquieran autonomía curricular y se empoderen en la elección de diferentes contenidos que abonen a la formación pertinente y contextualizada del profesorado mexicano.

La autonomía curricular definida en la NEM, faculta a los formadores de docentes a tomar decisiones curriculares en pro de la formación de los alumnos normalistas (SEP, 2023). Les brinda la facultad de definir críticamente lo que deben aprender y para qué, dándoles la oportunidad de hacer adecuaciones contextualizadas. Dicha capacidad retoma la importancia de la práctica reflexiva, no sólo de los futuros profesores, sino también de los formadores. Es necesario que estos últimos repiensen constantemente su proceder para ofrecer mejoras constantes a su quehacer docente, que impacten directamente en la calidad de la educación.

La autonomía curricular otorgada por la NEM a los formadores de docentes resalta la necesidad de que estos conozcan a profundidad las dificultades que enfrentan sus estudiantes al reflexionar sobre su propia práctica. Este conocimiento permitirá elaborar diagnósticos precisos y diseñar propuestas curriculares centradas en el desarrollo de capacidades reflexivas. De esta manera, los futuros docentes podrán articular los saberes teóricos con las demandas de la práctica docente de manera más efectiva.

La NEM brinda diversas oportunidades para repensar la docencia (Roldán, 2021) y hacer nuevas propuestas. Sin embargo, existen algunas incongruencias que limitan su aplicación real. La primera se relaciona con el discurso político, debido a que su origen responde a una supuesta cuarta transformación y no surge de las necesidades sentidas y reales del Sistema Educativo Mexicano, por lo tanto, tiende a convertirse en una aspiración utópica (Mojica, 2022). Después de concluir el sexenio presidencial, se observa que este proyecto educativo no se ha concretado en las escuelas, de hecho resulta ajeno e incomprensible para los profesores.

La segunda dificultad que plantea la NEM es la ruptura tan abrupta que genera en los esquemas y *habitus* de los profesores, acostumbrados a reformas educativas con certezas acabadas en las que sólo eran encargados de instrumentar las acciones educativas contenidas en avances programáticos y secuencias didácticas, previamente diseñadas por expertos (Roldán, 2021). Sin embargo, la actual propuesta curricular resulta un modelo en construcción, diseñado por los propios colectivos de profesores que reflexionan sobre las necesidades de su contexto y proponen contenidos para la formación de sus estudiantes (SEP, 2023).

En el discurso, la NEM propone que los maestros diseñen parte del currículo. En la

educación normal esta situación también se replica debido a que el 60% de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria-Plan 2022 son cursos diseñados a nivel nacional, por diversos profesores del país, coordinados por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. El 30% pertenece a la autonomía de los estados y el 10% es elaborado por las propias instituciones.

La realidad de los profesores que participan en el diseño de cursos pertenecientes a la autonomía estatal e institucional es que construyeron programas de estudio a partir de un descriptor estatal, elaborado por otros docentes; el único requisito para participar fue su interés personal y el trabajo extra que invirtieron después de su jornada laboral, dejando de lado aspectos importantes como: el conocimiento disciplinar o didáctico del profesor, su experiencia en el diseño curricular o alguna preparación específica. Además, esta tarea fue realizada en tan sólo tres meses, a la par de las actividades docentes cotidianas, lo que generó que el codiseño se convirtiera en un requisito administrativo a contra reloj.

La NEM plantea retos importantes para el magisterio, demanda de un nuevo perfil de profesor, capaz de repensarse como un sujeto con una historia personal y familiar que lo define, lleno de expectativas y formas de actuar que influyen en su proceder educativo (Roldán, 2021). El maestro mexicano debe reflexionar y “asumirse como investigador de su propia práctica en un entorno socioeducativo de primera mano, constituido por el universo simbólico en el que realiza su tarea cotidiana” (Roldán, 2021, pág. 81).

El profesor renovado e investigador de su práctica, que demanda la NEM, representa una incongruencia ante los informes mundiales sobre México. Tal es el caso de los resultados de TALIS⁶ 2018 (OECD, 2018), los cuales indican que la mayoría de los profesores piensan que su labor es poco valorada, además de que sufren altos niveles de estrés por la sobrecarga administrativa, haciendo que la carrera sea cada vez menos atractiva.

Esta situación representa una incongruencia importante que la NEM debe considerar.

⁶ Es definido como *Teaching and Learning International Survey*, Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje promovido por la OCDE, es el primero de su clase que da voz a docentes y directores mediante un cuestionario relacionado con aspectos como la formación docente que han recibido; sus creencias y prácticas docentes; la evaluación de su trabajo, la retroalimentación y el reconocimiento que reciben; el liderazgo escolar, la gestión y otros varios aspectos (DGADE, 2024, pág. 1).

Por una parte, las políticas nacionales, sustentadas en alianzas internacionales, como el Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (OCDE, 2010), proponen elevar la exigencia de los candidatos a la profesión, a fin de que se desempeñen favorablemente y cumplan con las expectativas del Sistema Educativo Mexicano. Por otra parte, los informes demuestran que cada vez más se reduce el número de interesados para convertirse en maestros (UNESCO IIEP , 2000). La situación anterior es una disparidad que la reforma educativa actual tendrá que enfrentar ante los retos académicos y profesionales que plantea para el magisterio.

Los resultados analizados en este apartado revelan una necesidad urgente de fortalecer la articulación entre los planteamientos teóricos de la NEM y la práctica docente. La discrepancia entre los promedios de egreso y los resultados en los exámenes de oposición obtenidos por los egresados de las escuelas normales en México ponen de manifiesto la importancia de diseñar experiencias de formación que promuevan la reflexión crítica y sistemática sobre la práctica. Es fundamental que los docentes sean capaces de aplicar los conocimientos adquiridos en su formación inicial a los contextos educativos reales y que desarrollen capacidades para aprender de manera continua a partir de su experiencia.

2.3 Contexto estatal

El estado de Zacatecas cuenta con cinco instituciones de educación normal de sostenimiento público que ofertan diferentes licenciaturas, orientadas a la formación docente en los distintos niveles de educación básica. En 2021 estas normales registraron la matrícula escolar y la cantidad de profesores representada en la tabla 3:

Tabla 3

Matrícula estudiantil y docente en las diferentes licenciaturas de las escuelas normales del estado de Zacatecas, 2021

Escuela Normal	Número de alumnos					Cantidad de profesores
	Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año	Total	
Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas. Zacatecas, Zac.	90	67	73	54	284	65
Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho". Zacatecas, Zac.	143	129	180	119	571	67
Escuela Normal Experimental "Rafael Ramírez Castañeda". General Francisco R. Murguía, Zac.	90	97	101	68	356	19
Escuela Normal Experimental "Salvador Varela Reséndiz". Juchipila, Zac.	90	82	77	61	310	33
Escuela Normal Rural "General Matías Ramos Santos". Loreto, Zac.	140	145	163	128	576	39

Fuente. Adaptado de DGE SUM (2023).

El Centro de Actualización del Magisterio (CAM) es la institución que cuenta con menor cantidad de alumnos y curiosamente tiene una de las plantas docentes más numerosas; le sigue la Escuela Normal “Salvador Varela Reséndiz”, con un total de 310 estudiantes y 33 profesores; después se ubica la Escuela Normal Experimental “Rafael Ramírez Castañeda” con 356 alumnos y sólo diecinueve profesores; posteriormente se ubica la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” con 571 normalistas y 67 profesores; por último, con la mayor matrícula, se ubica la Escuela Normal Rural “General. Matías Ramos Santos” con 576 estudiantes y tan sólo 39 profesores.

La tabla 3 demuestra que la atención brindada por parte de los profesores a los estudiantes de las diferentes escuelas normales en el estado es muy variada. Mientras que en el CAM la proporción es de un profesor por cada cuatro estudiantes, en la Escuela Normal Experimental “Rafael Ramírez Castañeda” es de un docente para 19 alumnos; en la Escuela Normal Rural “General Matías Ramos Santos” el panorama es similar, por cada maestro corresponden 14 normalistas.

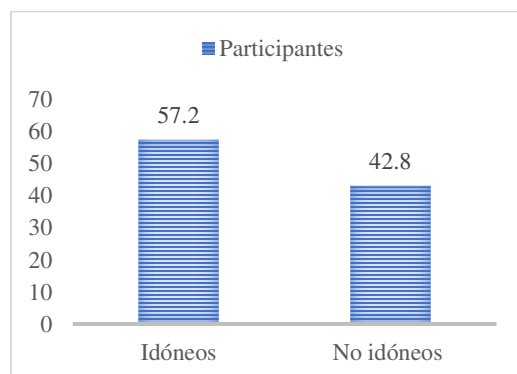
En promedio, las instituciones del estado tienen una proporción de 9.4 alumnos por docente. Esto resulta un problema para la formación de alumnos en la práctica reflexiva; debido a que, durante los procesos de preparación, desarrollo y análisis de las jornadas de práctica, el seguimiento a los estudiantes resulta insuficiente. La situación se agrava si consideramos que en el currículo y la cultura de estas escuelas, el encargado de los procesos relacionados con dichas jornadas es el profesor que imparte algún curso del Trayecto Formativo de Práctica Profesional. Una misma persona debe asegurarse que los 35 alumnos (cantidad que conforma los grupos escolares) reflexionen y comprendan su experiencia docente en el aula de clases.

Otra situación que dificulta el acompañamiento docente hacia los alumnos normalistas en el desarrollo de la práctica reflexiva es que los estudiantes cursan varias materias en un mismo semestre, lo que genera que un profesor trabaje con decenas de alumnos por semestre, ya sea por la carga académica asignada (número de materias) o porque trabaja con varios grupos al mismo tiempo.

Otro dato estatal que motiva la presente investigación son los resultados obtenidos en el examen de ingreso al servicio, aplicado en el ciclo escolar 2014-2015. Se observa que un porcentaje considerable de los egresados de las Escuelas Normales resultaron “no idóneos” a nivel nacional, como se muestra en la figura 3:

Figura 3

Resultados en examen de ingreso al sistema educativo de los alumnos egresados de escuelas normales en Zacatecas, 2014-2015



Fuente. Adaptado de Santos et al., (2015, p. 138).

La figura 3 demuestra que de los 1,335 participantes en el proceso de ingreso al servicio en el ciclo escolar 2014-2015, el 57.2% resultaron idóneos; mientras que, el 42.8% obtuvieron un puntaje que los catalogó como no idóneos (Santos et al., 2015). Estos resultados ubican a Zacatecas arriba de la media nacional. Sin embargo, es preocupante el número de egresados de las Escuelas Normales del estado que resultó no idóneo: refleja que la educación brindada en estas instituciones zacatecanas requiere de una constante revisión.

Es importante aclarar que, a pesar de los resultados desfavorables, Zacatecas se ubicó en el lugar número siete de los estados con mayor índice de idoneidad, obtenido por egresados de escuelas normales, posicionándose por debajo de las siguientes entidades: Chihuahua (63.7%); Baja California Sur y Colima (60.8%); Querétaro (60.2%); Sonora (58.5%); Baja California (57.9%).

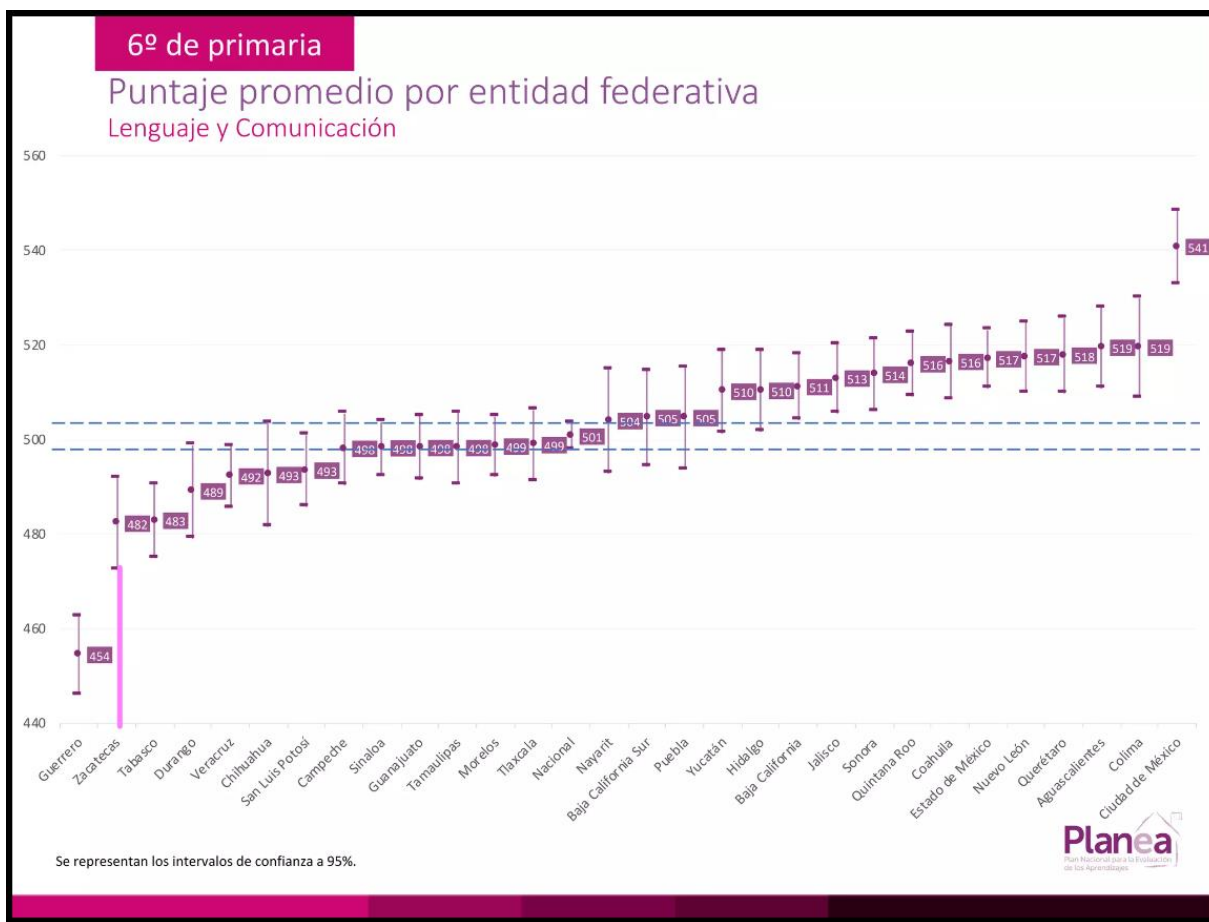
Los resultados reflejan una falla en la calidad de la educación ofertada en las escuelas normales, no sólo del estado, sino del país. El problema de la presente investigación toma relevancia debido a que busca diagnosticar las dificultades que los estudiantes tienen para reflexionar sobre su práctica; esta acción resulta un eje articulador para la construcción y significación de los aprendizajes obtenidos en los cursos de otros trayectos formativos.

A fin de construir un panorama un poco más amplio sobre formación docente y práctica reflexiva en el contexto nacional, es necesario comparar los resultados obtenidos por los egresados de las escuelas normales al ingresar al sistema con los niveles alcanzados por los alumnos de educación primaria. Para ello, se recuperaron los resultados de la prueba estandarizada PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) que se aplica a los estudiantes de México en los diferentes niveles: en educación básica en tercero y sexto de primaria y en tercer grado de secundaria; en media superior en el último grado de Bachillerato (SEP, 2017).

El propósito de la prueba PLANEA es evaluar el logro de los aprendizajes en dos campos de formación: el primero referente a Lenguaje y comunicación, evaluando las áreas de comprensión lectora y expresión oral y escrita; el segundo de Matemáticas con las áreas de números y operaciones, álgebra, geometría y estadística y probabilidad (SEP, 2017). Los resultados corresponden a los estudiantes que cursan el sexto grado de primaria en el estado (véanse figuras 4 y 5):

Figura 4

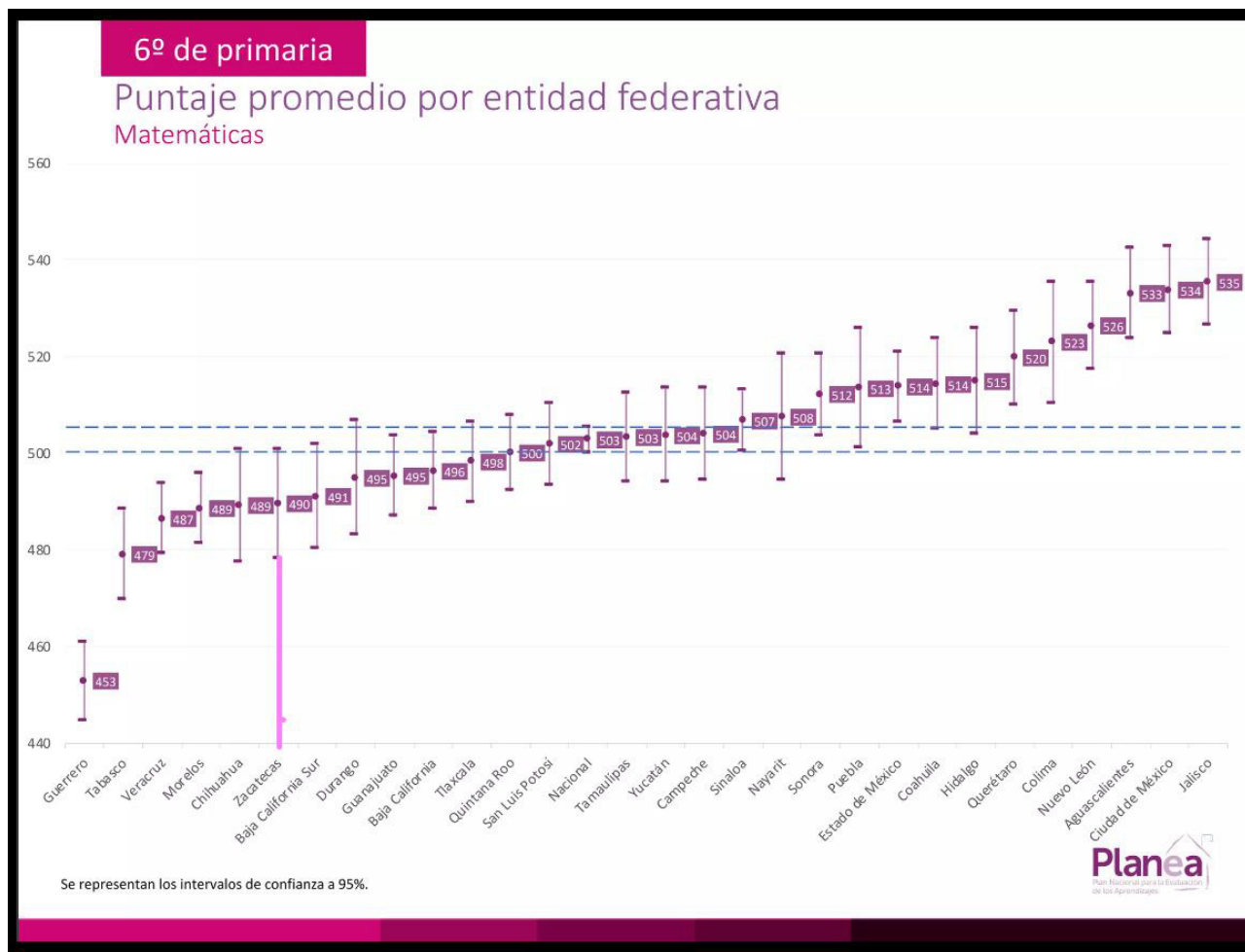
Puntaje obtenido en la prueba PLANEA por estado. 6° grado. Lenguaje y comunicación. Ciclo escolar 2017-2018



Fuente. Adaptado de PLANEA (2018, p. 13).

Figura 5

Puntaje obtenido en la prueba PLANEA por estado. 6° grado. Matemáticas. Ciclo escolar 2017-2018



Fuente. Adaptado de PLANEA (2018, p. 13).

Los resultados en el campo formativo de Lenguaje y comunicación (482 puntos) demuestran que Zacatecas se ubica en el penúltimo lugar, sólo por arriba de Guerrero. Esto denota una preocupación importante debido a las grandes dificultades que los estudiantes de sexto grado presentan en la comprensión de textos y en la expresión oral y escrita de las ideas. La situación muestra una incongruencia entre los resultados obtenidos por los profesores en su ingreso al servicio, donde el estado se ubica dentro de los primeros siete lugares y los aprendizajes de los niños relacionados con el lenguaje, posicionándose en el penúltimo sitio.

En el caso de Matemáticas, los puntos obtenidos en la evaluación ascienden a 489, lo

que coloca al estado en el lugar número 27. Los alumnos que cursan el sexto grado de primaria en Zacatecas tienen mayores fortalezas en áreas como: números y operaciones, álgebra, geometría y estadística y probabilidad, que en la comprensión lectora y expresión de las ideas.

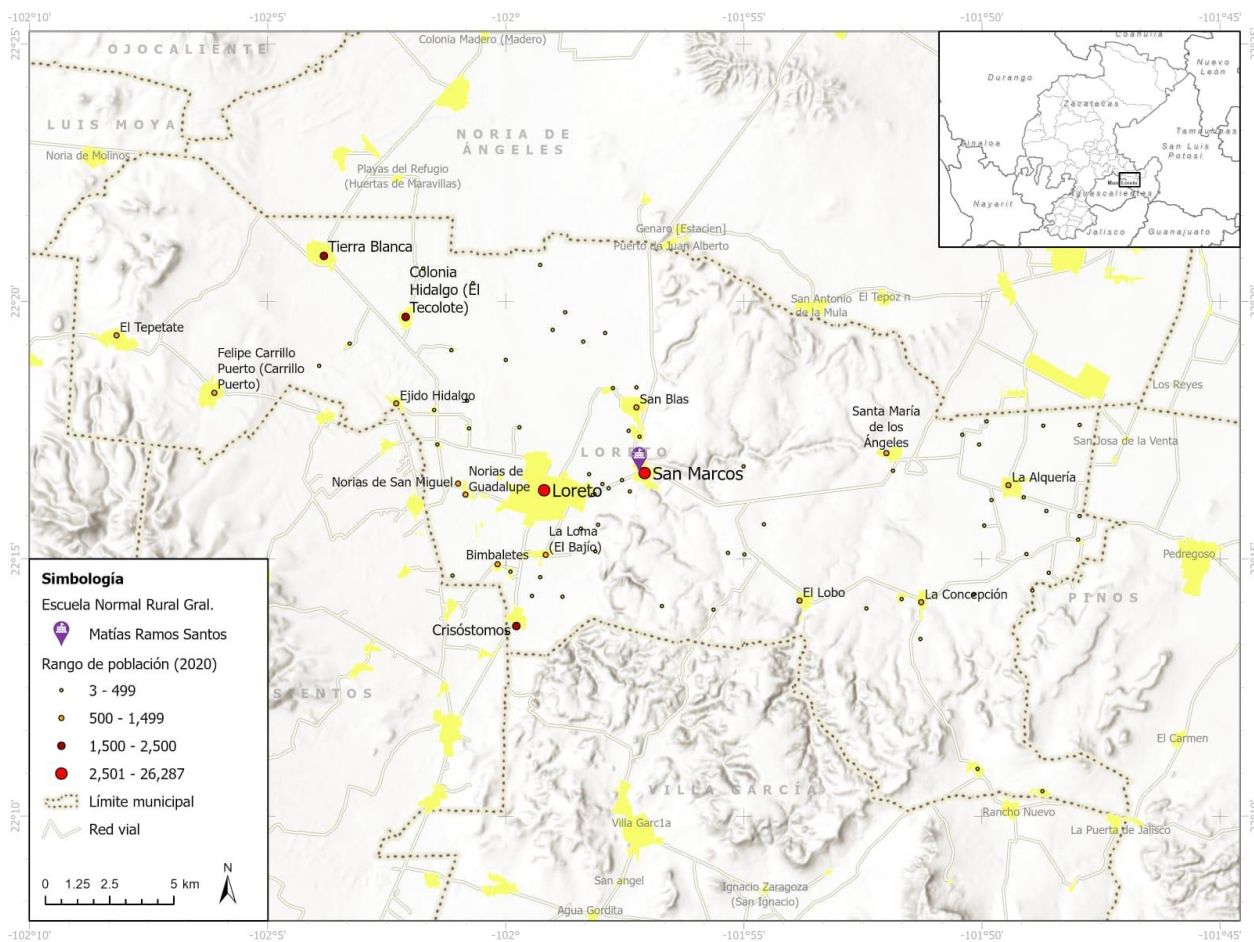
Los resultados de la prueba PLANEA en el estado ratifican la necesidad de repensar y reflexionar la educación que ofrecen las instituciones dedicadas a la formación de profesores. Así será posible mejorarla e impactar favorablemente en la adquisición de competencias docentes que, a su vez, les permitan fortalecer el logro de los aprendizajes construidos por los alumnos de educación básica.

2.4 Contexto Institucional: Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

La Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” cuenta con la matrícula de estudiantes más numerosa en el estado de Zacatecas, debido a su modalidad de internado; oferta la Licenciatura en Educación Primaria y se localiza en la comunidad de San Marcos, perteneciente al municipio de Loreto, Zacatecas. Se ubica a un kilómetro de la cabecera municipal y a 105 km de la capital, como se observa en la figura 6:

Figura 6

Ubicación geográfica de la Escuela Normal Rural “General Matías Ramos Santos”, 2023



Fuente. Elaboración Hernández Andrade con base en foto satelital en Sistema de Información Geográfica. (2023)

2.4.1 Un poco de historia

La ubicación de la Escuela Normal al sureste del estado responde a una larga historia, cuyos orígenes se encuentran en la Escuela Normal de San Juan del Río, Querétaro, fundada en 1926 como producto de la creación de las:

escuelas internado donde se imparte una enseñanza normal de nivel elemental para que, al salir de las aulas, los educandos se ocupen como maestros rurales, además, fueron centros de difusión de la nueva tecnología, promotores de la economía y el desarrollo regionales de las áreas campesinas (Ramírez, citado en Morales, 2021, p. 83)

Tras la fundación de la Escuela Normal en Querétaro, ocurrieron una serie de conflictos que

generaron la necesidad de cambiar de sede. Entre ellos destacó el “hostigamiento a la integridad de alumnos y personal docente por parte de cristeros” (Morales, 2021, p, 109), además de disputas políticas. En este momento los habitantes de Río Grande, Zacatecas iniciaron una serie de gestiones ante el presidente de la República, Álvaro Obregón y el gobernador del estado, Alfonso Medina para solicitar una Escuela Normal, luego del cierre de la escuela-granja en 1925.

La autorización del cambio de sede de la Normal de San Juan del Río, Querétaro a Río Grande, Zacatecas ocurrió en 1929. Sin embargo, su llegada tardó alrededor de un año a causa de la construcción del edificio y de algunos conflictos políticos. Al abrir sus puertas, el 5 de febrero de 1930, la escuela fue representada a partir del lema “Pueblo, entra, ésta es tu casa” (Morales, 2021, p. 124), el cual surgió de la filosofía de la Escuela Rural Mexicana. La institución representó una oportunidad de superación de todos y tenía como propósito mejorar el sistema de vida local.

La Escuela Normal permaneció en el municipio de Río Grande sólo tres años, a causa de la disputa por las elecciones municipales entre el Partido Revolucionario Zacatecano y el Partido del círculo rojo con franja negra (PLM). Se crearon dos ayuntamientos, debido a que ambos se autoproclamaron ganadores, provocando agresiones y un clima de violencia y disputa entre los pobladores (Morales, 2021).

Otro factor que influyó en la corta permanencia de la Escuela Normal en el municipio de Río Grande fue la segunda oleada cristera (1934), que originó la movilización de las madres de familia para emprender una campaña que evitara la asistencia de los niños a la escuela rural mexicana (Morales, 2021). Estos factores, conjuntamente a la falta de presupuesto del estado, abonaron al traslado de la escuela:

La incapacidad económica del Estado para dotar de espacios y materiales necesarios a la ENR entre 1930 y 1933 llevó al colapso a la institución. En lugar de asumir su responsabilidad, gobiernos federal y estatal responsabilizan a la población por la decadencia. La acusan de la falta de cooperación e interés para con su ENR. Las acusaciones son falsas, pero apuntalan las bases para enviar a la institución a otro punto de la entidad (Morales, 2021, pág. 128).

Ante esta situación, el 21 de febrero de 1933, la Escuela Normal recibe una carta para consultar la posibilidad de convertirse en Escuela Rural Campesina con el propósito de formar profesores, que antes de ser maestros fueran buenos agricultores (Morales, 2021).

Enterado de la situación, el gobernador Matías Ramos Santos hace de su conocimiento a la Dirección Federal de Educación que en la entidad existía un lugar con las condiciones solicitadas y en la disposición de recibir a la Escuela Normal: la ex hacienda de San Marcos, en la región de Bimbaletes (Morales, 2021), lo que ahora es la comunidad de San Marcos, Loreto, Zacatecas.

En 1933 la Escuela Normal llega a la ex-hacienda de San Marcos. Ahí alumnos, profesores, trabajadores y diferentes materiales son recibidos jubilosamente por el 40% de la población en la estación del tren (Morales, 2021). La nueva escuela representaba una oportunidad para el progreso del lugar y un motor de cambio y mejora agraria, además de recibir el apoyo del gobernador Matías Ramos Santos en todos los sentidos, entre ellos destaca una beca para 100 estudiantes, acompañada del equipo requerido de dormitorios (Morales, 2021).

El impacto de la Escuela Regional Campesina se observó en los estados de Zacatecas, Aguascalientes y San Luis Potosí. Prueba de ello fue que, en noviembre de 1933, el gobierno del estado ordenó a los presidentes municipales seleccionar dos jóvenes para que ingresaran a estudiar a este centro educativo (Morales, 2021).

La nueva escuela formadora de profesores tenía una clara misión: cambiar el destino marcado por un origen de explotación, marginación y pobreza de los hijos de la población rural campesina. Por lo tanto, “lo peculiar y distintivo de las ERC⁷ fue su orientación y carácter popular” (Morales, 2021, pág. 163). Sus propósitos enfatizaban en la promoción del trabajo productivo, la destrucción del fanatismo, el impulso por el cooperativismo y “una intensa acción social encaminada al mejoramiento de la clase trabajadora” (Sepúlveda, citado en Morales, 2021, pág. 163).

El establecimiento de la Escuela Normal Rural representó una opción de formación académica y agraria que brindó la esperanza de superación a los hijos de la población rural campesina, donde la normal resultó la alternativa para transformar su entorno y mejorar su calidad de vida.

⁷ Escuela Rural Campesina (ERC).

Los primeros años del establecimiento de la Escuela Normal en San Marcos no fueron sencillos. Se convirtió en blanco de los fanáticos cristeros, quienes en 1936 planearon un ataque armado a la ERC a fin de incendiarla y violentar a estudiantes y profesores. Sin embargo, tras la intervención del ejército, el ataque fue frustrado y no recibieron ninguna agresión (Morales, 2021).

La escuela fue bandera y reproductora del socialismo y de la filosofía cardenista (Morales, 2021). Se encargó de organizar a la población para mejorar sus condiciones de vida a partir de la llegada de sus egresados a escuelas primarias ya establecidas y de nueva creación:

En cada primaria organizó los Consejos Técnicos Escolares con la función de organizar Comités Culturales y hacer propaganda proletaria por medio del periódico mural; celebrar las fiestas cívicas y ceremonias sociales con las comunidades y sus autoridades. Fomentar brigadas infantiles para combatir las plagas de la agricultura y hacer campaña Pro-vestido, Pro-alimentación, Pro-mejoramiento del hogar. Organizar Comités Pro-edificio escolar, mobiliario y biblioteca. La Escuela se convirtió en una agencia de mejoramiento cultural (Morales, 2021, pág. 177).

Los profesores eran considerados agentes de mejora y transformación social que prometían encabezar el cambio en la producción agrícola, los hábitos de higiene y salud de la población, la educación política y nacionalista (Morales, 2021), es decir, ayudaban a la comunidad rural a que superara el atraso cultural en el que se había sumergido durante años.

Es importante resaltar que, históricamente, la modalidad de internado de la Escuela Normal forma parte de un proyecto nacional que pretendía ofrecer a los hijos de las clases más desfavorecidas una oportunidad para subsanar la pobreza y enfrentar la adversidad:

las ENR eran escuelas destinadas a campesinos, internados gratuitos para subsanar la pobreza de sus hogares. Abel Bautista sostiene la necesidad de educarlos en la adversidad y forjar en ellos un carácter para enfrentar los a la realidad imperante en el campo, sobre todo en las zonas áridas del estado, donde no encontrarían lo ofrecido en San Marcos (Morales, 2021, págs. 135-136).

La Escuela Normal tiene una amplia historia marcada por la presencia e influencia de personajes reconocidos que definieron el rumbo de la institución, como el profesor José Santos Valdez, quien fue director de la institución de 1948-1955 (Morales, 2021). Él definió una época conocida como de “oro” para la institución, debido a su ímpetu en la mejora de la vida escolar, siendo un ejemplo para todo el profesorado por su incansable entrega a San Marcos.

Cientos de historias, alumnos y profesores han vivido la travesía “sanmarqueña”, en la que la hermandad, sentido de identidad y pertenencia son componentes centrales de estas experiencias. Prueba de ello son los 8,231 profesores egresados desde 1933 y hasta el ciclo escolar 2022-2023, como se observa en la tabla 4:

Tabla 4

Alumnos egresados de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, 1933-2023

No.	Año	No. de egresados	41	1973	115
1	1933	39	42	1974	174
2	1934	-	43	1975	135
3	1935	-	44	1976	111
4	1936	38	45	1977	115
5	1937	40	46	1978	167
6	1938	62	47	1979	146
7	1939	21	48	1980	186
8	1940	-	49	1981	135
9	1941	40	50	1982	181
10	1942	47	51	1983	185
11	1943	42	52	1984	168
12	1944	25	53	1985	150
13	1945	21	54	1986	165
14	1946	-	55	1987	178
15	1947	-	56	1988	-
16	1948	12	57	1989	-
17	1949	-	58	1990	-
18	1950	12	59	1991	115
19	1951	11	60	1992	125
20	1952	5	61	1993	113
21	1953	15	62	1994	104
22	1954	21	63	1995	73
23	1955	23	64	1996	106
24	1956	30	65	1997	118
25	1957	42	66	1998	126
26	1958	37	67	1999	153
27	1959	73	68	2000	123
28	1960	47	69	2001	133
29	1961	55	70	2002	159
30	1962	48	71	2003	159
31	1963	53	72	2004	130
32	1965	86	73	2005	132
33	1965	47	74	2006	134
34	1966	90	75	2007	148
35	1967	101	76	2008	135
36	1968	68	77	2009	128
37	1969	96	78	2010	125
38	1970	146	79	2011	166
39	1971	146	80	2012	137
40	1972	-	81	2013	126

82	2014	129
83	2015	132
84	2016	130
85	2017	120
86	2018	126

87	2019	152
88	2020	137
89	2021	109
90	2022	120
91	2023	158

Fuente: Mata Dávila, R. (2018).

Hasta el año 2023 se contabiliza un total de 81 generaciones y 8,231 egresados de la Escuela Normal. En la actualidad, algunos de ellos destacan por su gran compromiso con la formación de los alumnos y el estudio sistemático de su práctica. Sin embargo, la mayoría presentan serias dificultades en la planeación, desarrollo y evaluación de su quehacer educativo. Se podría pensar que un factor importante es el poco interés y vocación que expresan los estudiantes que ingresan a la normal: la mayoría de ellos argumentan que, por la falta de recursos, no les quedó otra opción que ingresar a la Escuela Normal (por los apoyos asistenciales que ofrece); aun así, muestran poco compromiso con su formación académica.

2.4.2 Cultura escolar

La Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” cuenta con dos áreas: la zona académica y la zona asistencial. La primera de ellas se dedica a actividades inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje como clases, asesorías, eventos deportivos y cívicos, entre otros; la segunda se refiere a los asuntos propios del internado como la vivienda, alimentación, aseo personal y de los espacios.

La zona académica se compone por varias áreas. A su entrada se encuentra la Unidad Académica para la Innovación Didáctica (UNACID), un complejo de dos pisos, donde se encuentran las oficinas del director, subdirectores académico y administrativo, espacios dedicados a control escolar, contraloría, una sala de usos múltiples y reuniones, así como la coordinación de Maestría (véase figura 7). En este espacio se dedican a la conformación y coordinación de proyectos en pro de la formación docente.

Figura 7

Unidad Académica para la Innovación Didáctica, 2021



Fuente. Página Oficial de Facebook de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”. <https://www.facebook.com/@SAMAZAC.OFICIAL>

La zona académica se conforma por 17 salones, cada uno con sillas y mesas para 36 estudiantes; están equipados con proyector, bocinas, pizarrón y equipo de aire acondicionado. Existen 42 cubículos ocupados por maestros de Tiempo Completo, quienes atienden las necesidades de los estudiantes. Se cuenta con dos salas audiovisuales, la primera con capacidad para 92 personas y la segunda para 120. Existe una sala para maestros, en las que se llevan a cabo algunas reuniones.

Otros espacios que conforman la zona académica son: la sala de tutorías, con capacidad para 32 personas; cuatro laboratorios de cómputo con treinta y seis equipos disponibles; gimnasio, con capacidad de albergar a 300 personas y en el que se practican diversas actividades deportivas; cancha de fútbol; campo de béisbol; y dos canchas de básquetbol.

La segunda zona que conforma la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” es el área asistencial, representada en la figura 8:

Figura 8

Foto área de la zona asistencial de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”



Nota: las marcas en azul representan las plantas que albergan los dormitorios de los estudiantes.

En la zona asistencial se encuentran diferentes servicios que fortalecen la formación académica de los estudiantes y su vida dentro del internado. En el edificio central, que anteriormente fue la casa grande de la Hacienda de San Marcos, se ubica la biblioteca escolar “Benito Juárez”, la cual alberga 25,862 títulos y se utiliza para la consulta autónoma de los estudiantes o en el desarrollo de actividades académicas. También se ubica un centro de cómputo con 20 equipos en funcionamiento. Por último, se encuentra la sala de lectura con mobiliario suficiente para 70 estudiantes, en la que, por las tardes, se reúnen para participar en círculos de estudio o para elaborar tareas.

Otro espacio con el que se cuenta en la zona asistencial es el teatro-auditorio “Belisario Domínguez”, con capacidad para 450 personas. En éste se desarrollan diversas actividades artísticas y culturales que se ofrecen todos los fines de semana para reunir a la comunidad. Este espacio representa un recinto que sirve como sede de diferentes eventos estatales y nacionales, tanto internos, como externos de la institución.

La Escuela Normal Rural “General Matías Ramos Santos” también ofrece servicio de

lavandería y alimentación. Para este último se dedica el espacio del comedor, ubicado en la parte trasera del edificio central, en donde se brinda servicio de alimentación para todos los alumnos. Se ofrecen los tres alimentos, los siete días de la semana.

La historia sobre el origen de la Escuela Normal y las condiciones de internado en las que viven los estudiantes explican por qué dicha institución es una de las más combativas en el estado e incluso a nivel nacional. Esto aunado a su participación en la casi clandestina Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), la cual tiene el propósito de: “mantener el proyecto del normalismo rural vivo y defenderlo de los ataques gubernamentales y empresariales” (Camacho, 2021). A este respecto, la preparación académica ofrecida en las escuelas normales rurales se organiza a partir de cinco ejes formativos: el académico, deportivo, productivo, cultural y político, con respecto a este último, se asumen con una ideología centrada en la doctrina marxistas-leninistas (González, 2019).

Dentro de la Escuela Normal existe una cartera encargada de la orientación ideológica de los estudiantes de la institución (COPI), la cual se conforma a partir de la elección de la base estudiantil. Ellos seleccionan a un grupo de alumnos de diferentes semestres que por un año serán los titulares de esta función. Entre sus responsabilidades se encuentra la de organizar reuniones en horarios vespertino o nocturno, a fin de formar círculos de estudio sobre la ideología marxista-leninista o asuntos relacionados con su formación como normalistas rurales.

Otra cartera que abona a las actividades políticas y de movilización estudiantil es la de “lucha”. Sus integrantes también son elegidos por la base estudiantil y se encargan de organizar diversas acciones para hacer paros o huelgas por diversos motivos, que pueden ser internos a la institución o propios de la FECSM. Ellos planean y coordinan las acciones que conlleva un paro estudiantil, que son el secuestro de camiones, la movilización a la capital zacatecana para el diálogo con las autoridades educativas, la toma de casetas, así como mantener informados a los medios de comunicación.

Es importante señalar que, a pesar de la fuerte orientación política que tiene la Escuela Normal, se trata de respetar al máximo las actividades académicas, sobre todo los periodos de práctica profesional que se desarrollan en las escuelas primarias. Una prueba del impulso

que se ha dado a la actividad académica es la construcción de un modelo educativo propio de la institución.

El Modelo Educativo de la Escuela Normal resume la filosofía que guía a la institución. Define la misión y visión que resaltan la necesidad de formar docentes de calidad con sentido ético, pensamiento creativo y originales en su quehacer profesional. En ninguna de las cualidades definidas por la misión, se retome la importancia de preparar a profesionales reflexivos. Esto se debe a que en la institución no se ha trabajado con la fuerza que requiere la idea de práctica reflexiva, ya que se prioriza la formación en didácticas específicas.

El valor institucional que mayormente se relaciona con el problema de investigación es la autonomía, definida como: “la capacidad de la institución para buscar nuevos horizontes. Autonomía que proporciona identidad como institución formadora de docentes” (Escuela Normal "General Matías Ramos Santos", 2021, pág. 9). En este sentido, se observa una concepción muy genérica del significado de este valor, debido a que únicamente se centra en la capacidad institucional para buscar otras alternativas o direcciones; se deja de lado la formación de docentes con una autonomía profesional crítica e innovadora.

Este capítulo presentó un panorama general del contexto en el que se desarrolla la práctica reflexiva, desde una perspectiva internacional hasta el ámbito institucional de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos". Los resultados obtenidos muestran que, a nivel internacional y nacional, en el discurso, existe un creciente interés por promover el desarrollo de competencias docentes reflexivas. Sin embargo, la realidad es que los informes globales y nacionales demuestran grandes dificultades en la formación de profesores y en los resultados educativos obtenidos por los estudiantes de educación básica en distintas pruebas como PLANEA.

A nivel estatal se observa que las condiciones administrativas limitan el acompañamiento docente a los estudiantes normalistas para el desarrollo del *habitus* reflexivo. Específicamente, en la institución, se identifican ciertas brechas y desafíos relacionados con la implementación de prácticas reflexivas en la formación inicial de docentes. En los siguientes capítulos se profundiza en esta cuestión a través de un estudio de caso que permite comprender los factores que influyen en el desarrollo de la práctica reflexiva en este contexto particular.

Capítulo 3. El escenario de la reflexión: Caracterización del Cuerpo Académico y del diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”

Este apartado tiene el propósito de reflejar las condiciones en que se gestó la investigación. Para ello, se caracteriza el perfil profesional de los maestros que integran el Cuerpo Académico de “Práctica Reflexiva en la formación docente”, a partir de sus intereses y creencias sobre el proceso de estudio de la práctica educativa. Además de desvelar las acciones realizadas para el diseño del diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”.

De igual forma, se definen las características principales de los estudiantes que cursaron dicho diplomado, recuperando las condiciones sociales en las que viven, sus intereses y las expectativas profesionales depositadas en esta oferta curricular. El capítulo refleja la lectura de la realidad académica vivida en la institución al momento de realizar esta investigación.

3.1 El Cuerpo Académico como oportunidad para impulsar la práctica reflexiva

En el ciclo escolar 2021-2022 se conformó un grupo de profesores de la Escuela Normal, interesados en motivar acciones institucionales para favorecer el proceder reflexivo en los estudiantes de los diferentes semestres de la Licenciatura en Educación Primaria. Fruto de este esfuerzo, a finales del mismo ciclo escolar, cuatro profesores constituyeron el Cuerpo Académico en Formación ENRGMR-08 “La práctica reflexiva en la formación docente”, acreditado ante PRODEP y liderado por la autora de esta tesis.

Para el siguiente ciclo escolar se incorporó una nueva docente. En la tabla 5 se observa que los integrantes del Cuerpo Académico han permanecido poco tiempo en la Escuela Normal, los de mayor experiencia cuentan con cuatro años de servicio en la institución y los más jóvenes con un año. Cabe aclarar que la situación laboral de tres de ellos es temporal, es decir, cumplen un contrato, sujeto a las disposiciones de la dirección de la escuela; los otros dos obtuvieron su plaza definitiva en el ciclo escolar 2021-2022.

Tabla 5.

Características generales de los integrantes del Cuerpo Académico en Formación ENRGMRS-08 “La práctica reflexiva en la formación docente”

Participante	Antigüedad en la escuela normal	Condición de contratación	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Estatus del doctorado
Cruz Eréndida Vidaña Dávila	2 años	Definitiva	Licenciatura en Educación Primaria. Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho (BENMAC)	Maestría en Intervención para el Desarrollo Educativo. Por el Centro de Actualización del Magisterio (CAM)	Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ)	Concluyó el último (sexto) semestre
David Uriel Rodríguez Esquivel	4 años	Definitiva	Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en español. CAM	Maestría en Enseñanza de la Lengua Materna. UAZ	Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 321 (UPN)	Cursa el segundo semestre
Semiramis Armida Gaspar Velázquez	2 años	Temporal	Licenciatura en Educación Primaria. Escuela Normal Rural Gral. “Matías Ramos Santos” (ENRGMRS)	Maestría en Intervención para el Desarrollo Educativo. CAM	Doctorado en Gestión Educativa. Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE)	Concluido
Juan Antonio Bocanegra Salas	2 años y medio	Temporal	Licenciatura en Educación Primaria. ENRGMRS	Maestría en Educación Básica, por UPN	Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. UPN	Cursa el segundo semestre
Carmen Hernández Tiscareño	1 año	Temporal	Licenciatura en Educación Primaria. ENRGMRS	Maestría en Intervención para el Desarrollo Educativo. CAM	Doctorado en educación: saberes disciplinares, procesos de enseñanza y aprendizajes. CAM	Propedéutico

Fuente. Elaboración propia a partir del Formulario “Estudio del desarrollo del habitus reflexivo en la formación inicial docente”, aplicado en mayo del 2023.

La tabla 5 muestra que los docentes, integrantes del CAEF, han cursado una licenciatura en educación básica; cuatro de ellos en el nivel de primaria y otro más en secundaria, con especialidad en español. Todos han egresado de una Escuela Normal del estado de Zacatecas, lo que refleja la cercanía y comprensión del fenómeno educativo desde una perspectiva didáctica y pedagógica.

La preparación del nivel de maestría de los integrantes del CAEF refleja que tres de ellos estudiaron el mismo programa educativo relacionado con la intervención para el desarrollo educativo en una escuela normal (CAM). Dicho programa versa directamente sobre el análisis y mejora de la práctica docente. Otro profesor estudió un programa con un perfil más genérico, relacionado con la educación básica, en la Universidad Pedagógica Nacional. El último de ellos se acercó al saber disciplinar a partir de una maestría en lengua materna en la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Respecto a los estudios de doctorado se observa que sólo una participante ha obtenido el grado en el ámbito de la gestión educativa, en una institución de carácter privada (CINADE). La segunda profesora concluyó el último (sexto) semestre del programa educativo y el área de conocimiento es similar: “gestión educativa y políticas públicas” en la Universidad Autónoma de Zacatecas. También se encuentran dos profesores que hasta el ciclo escolar 2022-2023 cursan el segundo semestre del Doctorado en desarrollo educativo con énfasis en la formación de profesores en la Universidad Pedagógica Nacional. Por último, aparece otra profesora que cursa el proceso propedéutico del “Doctorado en educación: saberes disciplinares, procesos de enseñanza y aprendizaje” en el Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas.

La formación en una licenciatura de educación básica permite a los docentes contar con los conocimientos elementales para acercarse al estudio de la práctica profesional, sin embargo, en el caso de la maestría solamente tres de los cinco profesores cuentan con estudios que se relacionan directamente con la práctica reflexiva, como objeto de estudio. Cabe aclarar que el área de conocimiento de los otros dos participantes no se desvincula totalmente del tema.

En el caso de la profesora que concluyó el Doctorado, el tema de investigación de su tesis se refiere al aprendizaje colaborativo en educación primaria, por lo tanto, cuenta con

ideas relacionadas con la práctica. La docente⁸ que concluyó el último (sexto) semestre del programa educativo desarrolla como objeto de estudio en su trabajo de titulación la práctica reflexiva en educación normal. El otro de los profesores que cursa el segundo semestre del doctorado trabaja en la misma línea; sin embargo, él se enfoca en los cambios que los formadores hacen en su práctica a partir de las nuevas reformas curriculares. El caso de los otros dos integrantes del CAEF, sus temas se relacionan con asuntos disciplinares y didácticos específicos: uno de ellos sobre la asignatura de español y otra en historia.

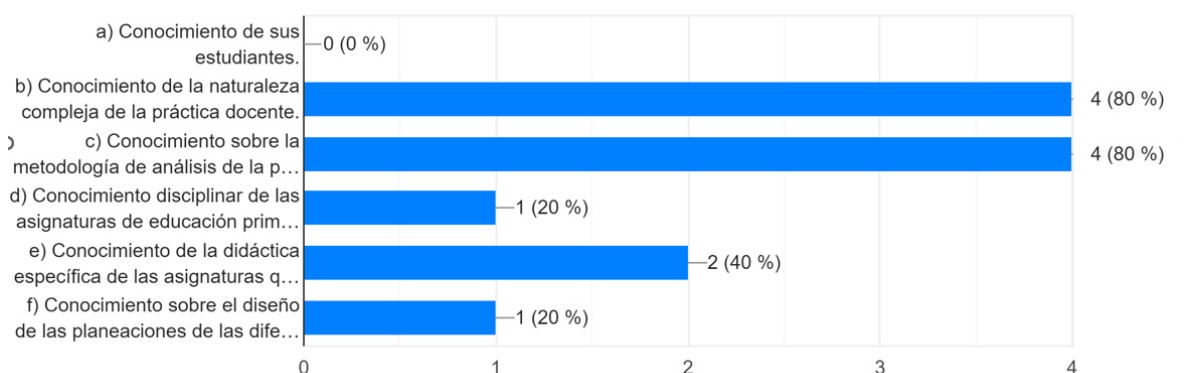
A partir de la aplicación de un cuestionario dirigido a los integrantes del CAEF (véase anexo 4), los maestros reconocen que su formación profesional influyó favorablemente en diferentes aspectos de su proceder como docente del TFPP, entre ellos destacan cuatro: el primero se relaciona con en el diseño de sus planeaciones, específicamente en cuestiones didácticas. El segundo se refiere al proceso metodológico que conocen para el análisis, recuperación y sistematización de la práctica docente. El tercero atañe al uso de recursos y técnicas de investigación para recuperar información, como el registro, guion de observación, diario de campo y la entrevista. El último aspecto que los profesores identifican es la comprensión de la complejidad de la práctica y la evaluación de los aprendizajes.

En las respuestas de los profesores se observa que tienen referentes comunes sobre el análisis de la práctica, relacionados con procesos metodológicos de recuperación, reflexión y sistematización del proceder docente, como se muestra en la figura 9, donde se le pregunta cuáles son los conocimientos que consideran indispensables para desempeñarse como docentes del TFPP:

⁸ Autora de la presente investigación.

Figura 9

Conocimientos que los profesores consideran indispensables para desempeñarse como docente del TFPP



Fuente. Formulario “Estudio del desarrollo del habitus reflexivo en la formación inicial docente”, aplicado a los integrantes del CAEF “Práctica reflexiva en la formación docente”, mayo del 2023.

La figura 9 muestra que los conocimientos considerados los más importantes para desempeñar su tarea y favorecer la reflexión de los estudiantes son:

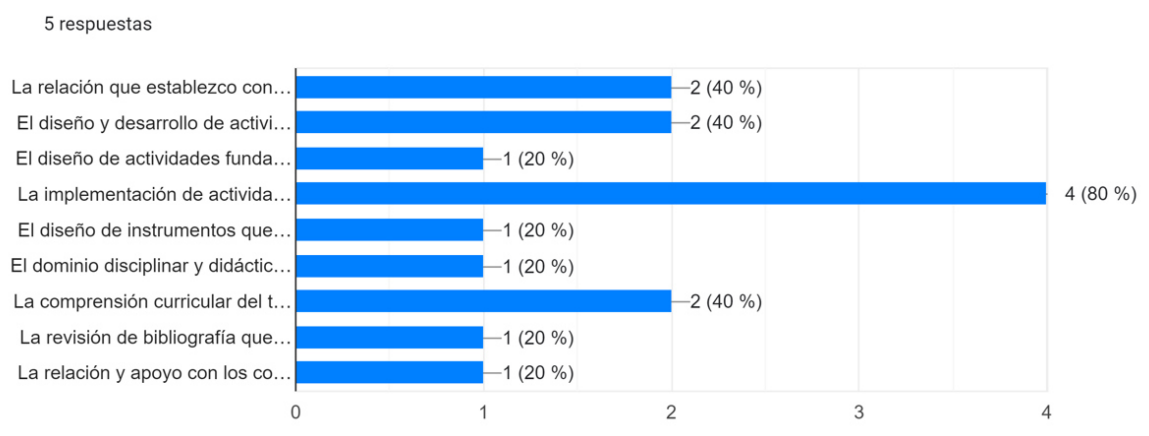
- Conocimiento de la naturaleza compleja de la práctica docente
- Conocimiento sobre la metodología de análisis de la práctica

En el primero reconocen que el estudio de la práctica es un tema complejo que requiere de una comprensión profunda del profesor; pero, a la vez, le otorgan importancia al conocimiento sobre la metodología de análisis del proceder. Hasta el momento convendría detenerse a pensar: ¿cómo conciben al profesor de práctica profesional?, ¿podría existir la posibilidad de que lo relacionen como el encargado de orientar a los alumnos en el conocimiento de los instrumentos y el proceso metodológico para reflexionar la práctica?, ¿qué riesgos puede traer esta situación? Un peligro latente ante esta idea es que el docente se convierta en un operario y administrador de técnicas e instrumentos, sin que realmente exista una intención de que los estudiantes normalistas problematicen y reflexionen su proceder docente.

Las principales áreas de oportunidad que los profesores identifican en su práctica se reflejan en la figura 10:

Figura 10

Áreas de oportunidad que los docentes del TFPP identifican en su práctica



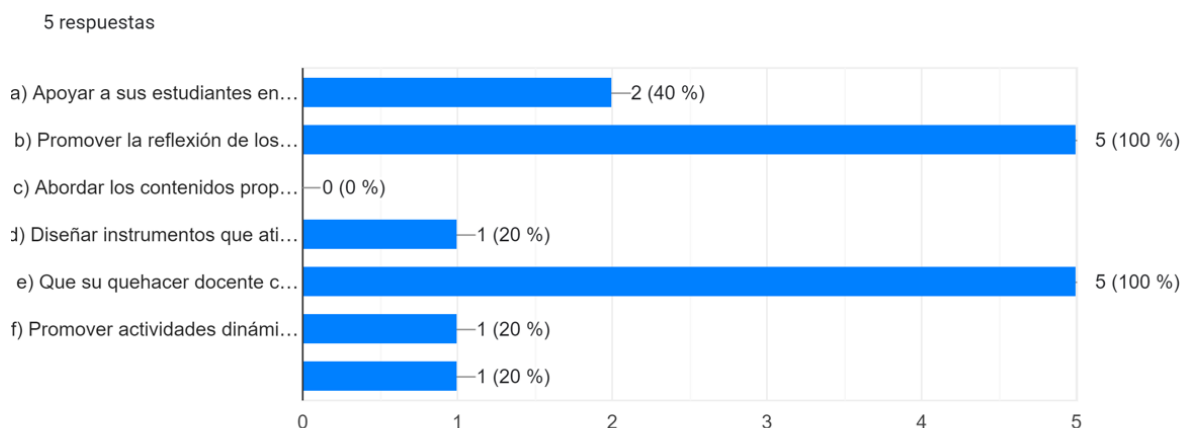
Fuente. Formulario “Estudio del desarrollo del habitus reflexivo en la formación inicial docente”, aplicado a los integrantes del CAEF “Práctica reflexiva en la formación docente”, mayo del 2023.

Los docentes consideran que su mayor área de oportunidad es la implementación de actividades que favorezcan el habitus reflexivo en los estudiantes normalistas. Esto pareciera ser una contradicción debido a que, contrariamente en sus fortalezas reconocen que dominan e implementan procesos de recuperación y análisis de la práctica, a partir de técnicas e instrumentos de investigación. Este conflicto muestra que los profesores comprenden los procesos metodológicos de análisis, pero no saben cómo promover el desarrollo del habitus reflexivo. Lo que los convierte en administradores de los recursos de investigación, dejando de lado una de las finalidades formativas del TFPP: “Utilizar las herramientas de la investigación para documentar, analizar, explicar la práctica docente para su mejora permanente” (DOF, 2019, p. 17).

Un aspecto indispensable de esta caracterización son las preocupaciones de los profesores del TFPP en su ejercicio profesional, abordadas en la figura 11:

Figura 11

Principales preocupaciones de los docentes del TFPP



Fuente. Formulario “Estudio del desarrollo del habitus reflexivo en la formación inicial docente”, aplicado a los integrantes del CAEF “Práctica reflexiva en la formación docente”, mayo del 2023.

Las principales preocupaciones de los profesores entrevistados son: promover la reflexión de los estudiantes en torno a su práctica, a partir de las observaciones en las escuelas primarias y que su quehacer educativo favorezca el desarrollo del habitus reflexivo en los estudiantes de la licenciatura. Esto muestra la complejidad de la práctica de quien coordina estos cursos, debido a sus múltiples funciones como: revisión de la planeación, organización y desarrollo de visitas de seguimiento a las escuelas primarias, analizar y reflexionar la práctica de los alumnos normalistas.

El carácter abierto y contextualizado de las preocupaciones docentes las convierte en un terreno fértil para la reflexión y la innovación. Al no estar sujetas a un protocolo rígido, permite a los maestros construir un conocimiento profundo y personal sobre su práctica. Sin embargo, es fundamental que los docentes sean conscientes de cómo sus acciones pueden influir en la formación de las nuevas generaciones de educadores, evitando así que se centren exclusivamente en la técnica y descuiden la dimensión reflexiva de la enseñanza.

A fin de valorar la veracidad de las respuestas expresadas por los profesores, se les hizo una pregunta para valorar cómo trasponen sus ideas sobre la reflexión a su práctica cotidiana. Se les solicitó que describieran una acción específica que desarrollan para favorecer el análisis en sus estudiantes normalistas y estas fueron sus respuestas:

Profesor 1: Al término del último periodo de prácticas profesionales implementé el método R5 con mis estudiantes para favorecer la reflexión de la práctica compartida en grupos y considero abonó mucho porque reconstruyeron su práctica e intercambiaron experiencias.

Profesor 2: Los estudiantes previamente determinan una idea de cómo proceder en su planeación y en el aula, tratamos de determinar la idea, justificar desde dónde se está pensando. Al regresar de la práctica, se contrasta lo que se esperaba con lo que sucedió y se trata de buscar qué provocó los resultados.

Lo ideal es pensar en temas concretos en asignaturas concretas, sin generalizar. Es por ello que desde la observación, las experiencias previas y los saberes que tienen, se va formulando una problemática que sientan de su práctica.

Profesor 3: Realización de relatos a partir de los Registros rescatados

Profesor 4: Obtención de registros simples en las visitas de observación, que posteriormente retomamos y orientamos para que los estudiantes los amplíen y problematicen en torno a aspectos específicos de la práctica.

Profesor 5: Realizar registros. Realizar ejercicios de análisis a partir de hechos concretos recuperados en las jornadas de observación y práctica. En un primer momento sistematizando la información recuperada haciendo categorías, y en un segundo momento con la propuesta de que profundicen incluyendo diálogos, evidencias, reflexiones y lo relacionen con lecturas revisadas, para integrar lo que sucede en la práctica.

Nota: respuestas obtenidas a la pregunta 11 de la encuesta realizada a cinco profesores del TFPP, Fecha de aplicación: mayo 2023)

Las respuestas de los profesores reflejan cómo promueven la reflexión de sus estudiantes. Por ejemplo, en el primer caso, el maestro centra su atención en promover la reflexión sobre la práctica posterior de la acción, empleando el método R5 propuesto por Domingo y Gómez (2014); sin embargo, deja de lado otros momentos y variables de la reflexión, como la previa o durante la acción. Una causa de dicha omisión pudo ser el planteamiento de la interrogante, debido a que solicita una acción concreta.

El segundo profesor retoma varios aspectos del proceso de intervención, fundamentado por Bazdresch (1997): la mejora de la práctica debe partir de un aspecto concreto y delimitado. Por ello, el docente señala: “lo ideal es pensar en temas concretos en asignaturas concretas, sin generalizar”, explica que favorece la reflexión antes de la acción durante la planeación; para que los estudiantes elaboren propuestas justificadas, que los lleven a comprender la mirada didáctica que sustenta sus ideas. Posteriormente retoma la “reflexión sobre la acción”, al referirse que al término de la jornada de práctica, contrastan lo que esperaban con lo ocurrido, favoreciendo la reconstrucción del proceder y el intercambio de experiencias.

El tercer profesor centra su atención únicamente en el uso del registro, instrumento que emplea para la recuperación de la práctica, se observa una mirada utilitarista e instrumental del proceder. El cuarto profesor comenta que obtiene registros que se amplían y problematizan a partir de aspectos específicos de la práctica. Ambos profesores rescatan la importancia de este instrumento y ubican sus acciones de reflexión en el momento posterior a la acción.

El quinto profesor retoma la importancia del mismo recurso (el registro), sin embargo, describe ampliamente el tratamiento que le da para llegar a la problematización de la práctica, focalizando aspectos específicos. Comenta que después del registro, los estudiantes formulan categorías y profundizan a partir de un análisis por escrito, en el que incluyen diálogos, evidencias y reflexiones, que contrastan con referentes teóricos. Se observa un proceso metodológico de análisis de la práctica un poco más descriptivo, que toma como referencia algunas propuestas, como la formulada por García (1997) para favorecer la reflexión después de la acción.

Cuatro de cinco profesores centran su atención en el momento de “reflexión sobre la acción”, es decir, posterior a la práctica; mientras que, sólo un docente recupera la importancia de la reflexión antes de la acción, al considerar el proceso de la planeación. También, retoman elementos del proceso de análisis muy conocidos en el ámbito de las escuelas normales, como es el tratamiento metodológico de análisis de los registros, mientras que, otra profesora refiere un método de análisis distinto (R5).

Las opiniones de los profesores demuestran la importancia que le otorgan al proceso metodológico de análisis de la práctica y al recurso del registro. En la segunda respuesta se observa mayor claridad en la forma de promover la reflexión, debido a que explica que el proceso de reflexión inicia con la elaboración de la planeación, para luego ponerla en juego y determinar si su proceder generó los resultados esperados. Las otras tres respuestas sólo describen el proceso que siguen para analizar los registros; la última se centra en el método de reflexión R5, desde el que reconoce que promueve la reconstrucción de experiencias y el intercambio entre los alumnos, pero no explica cómo lo hace.

A partir de la opiniones, preocupaciones e ideas de los profesores, se observó la necesidad de formular una solución ante la realidad que vivía la institución en torno a las

dificultades enfrentadas por docentes y estudiantes para la reflexión de la práctica educativa. En este sentido, se pensó en una oferta educativa que se centrara en mejorar las habilidades para el análisis y reflexión del quehacer educativo, se buscaba que no fuera sólo un curso de breve duración o un taller que rápidamente olvidaran los futuros docentes; sino que, representara una experiencia de formación para sentar las bases y contribuir mínimamente al desarrollo del habitus reflexivo.

Se revisaron los medios, recursos y realidad con las que se contaba institucionalmente en ese momento, se identificó que en los próximos días USICAMM lanzaría la convocatoria para registrar ofertas de formación que aportaran elementos teórico-prácticos a los futuros docentes, asignándoles horas de formación docente pedagógica, aspecto indispensable para concursar en los procesos de admisión al Sistema Educativo.

Se decidió aprovechar el interés de los alumnos por participar en una oferta de formación y obtener horas curriculares. Los profesores integrantes del Cuerpo Académico decidieron construir un diplomado, con apoyo del subdirector académico en turno y de algunos expertos.

Se optó por diseñar un diplomado debido a varias razones: la primera fue su naturaleza centrada en actualizar o profundizar los conocimientos en un área específica de estudio, en este caso la práctica reflexiva; la segunda es que los diplomados enfatizan en la práctica, que en esta situación resultaba necesario; la tercera es que son las ofertas de mayor duración, lo que ayudaba a generar verdaderos procesos de análisis; la cuarta razón es que dichos diplomados se pueden dividir en módulos, lo que ayudó a dosificar dichos procesos para obtener mejores resultados. En el siguiente apartado se explicará detalladamente las acciones realizadas para su diseño.

3.1.1 Proceso de diseño del diplomado

Una de las preocupaciones centrales de Cuerpo Académico fue impulsar acciones para promover la práctica reflexiva, la más importantes fue el diseño e implementación del diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, el cual tiene el propósito de:

Promover un proceso de reflexión en los futuros docentes para que analicen su práctica desde diferentes perspectivas, determinen áreas de oportunidad específicas y visualicen acciones de mejora que les permita plantear proyectos de intervención. (CAEF Práctica reflexiva en la formación docente, 2023, p. 3-4)

El diplomado intenta ser un medio para que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria reflexionen a fondo su práctica. Uno de los factores que impulsó el diseño de esta oferta extracurricular es que en los cursos del Trayecto Formativo de Práctica Profesional sólo ofrecen acercamientos parciales al análisis de la práctica. Además de que el tiempo destinado a estas asignaturas es muy corto.

La estructura curricular del diplomado se organizó en tres módulos de 40 horas cada uno. El primer módulo tiene la intención de que los futuros docentes comprendan la importancia de sus teorías implícitas y creencias inconscientes que orientan su práctica (Domingo, 2013), producto de su historia personal y profesional. En este espacio los estudiantes reflexionan sobre la complejidad de la práctica educativa, reconociendo actores, relaciones y factores que influyen en las acciones didácticas que se gestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de este referente conceptual, se orienta a los futuros profesores hacia el empleo de algunos instrumentos de recuperación de la práctica como: el registro simple y ampliado.

La reflexión de la práctica implica el uso y construcción de conocimientos de diversa naturaleza, como pedagógicos, didácticos, disciplinares, etc., (Domingo, 2013), de este bagaje conceptual dependerá la forma de analizar, comprender y mejorar la práctica (Espinosa, 2017). En el segundo módulo, los docentes en formación revisan distintos referentes teóricos que les permiten explicar su práctica, identificar áreas específicas a intervenir y construir categorías de análisis.

En el tercer módulo se desarrolla un proceso más sistemático para la revisión de la práctica docente, a partir de la construcción de un escrito que caracterice su quehacer docente, a través de la implementación de metodologías de análisis propuestas por diversos autores, como Jaime Espinosa (2017) o Adriana Piedad García (1993). La idea es que los participantes construyan, interpreten, analicen los registros de clase y los contrasten con referentes teóricos para que elaboren un escrito en el que definan las categorías que caracterizan su quehacer docente.

Los tres módulos del diplomado abonan a que la formación docente se oriente hacia los principios del paradigma de profesional reflexivo y al desarrollo de su competencia reflexiva. Esto permite que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico, les ayuda a cuestionar la pertinencia de su práctica, comprender su quehacer en el aula y mejorar su proceder docente. Los contenidos que articulan cada uno de los módulos se presentan en la tabla 6:

Tabla 6

Contenidos programados en cada módulo del diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”

Módulo	Contenidos a abordar
I. El diagnóstico de la práctica	1.- Historia de vida 2.- Relaciones comunitarias e institucionales 3.- Herramientas para la recuperación de la práctica a. El registro simple y ampliado
II. Análisis curricular y didáctico en la práctica docente	1.- Los Planes de Estudio de Educación Básica 2.- La Planeación Didáctica 3.- Recursos didácticos para la construcción del conocimiento 4.- Problematicando la Práctica Docente
III. Caracterización de la práctica docente.	1.- Didácticas en la práctica docente. 2.- El proceso metodológico según Adriana Piedad García Herrera. 3.- El proceso metodológico según María Bertely Busquets. 4.- Las interacciones en el aula como elementos del análisis de la práctica docente. 5.- Problematicación de las relaciones pedagógicas. 6.- Matriz de consistencia. 7.- Construcción del análisis a partir de las categorías de la matriz de consistencia.

Nota. Tomado de CAEF Práctica reflexiva en la formación docente (2023).

Los contenidos programados en los diferentes módulos fueron propuestos por el Cuerpo Académico a partir de diferentes reuniones de trabajo, en las que se definieron el propósito de la oferta extracurricular, los módulos en los que se organiza los contenidos y las actividades de aprendizaje. Cabe aclarar que el desarrollo de la planeación de cada uno de estos módulos estuvo a cargo de dos profesores; para el diseño del último de ellos, se invitó a una docente de otro Cuerpo Académico a participar en su construcción.

El diplomado se diseñó a partir de reuniones quincenales entre los integrantes del Cuerpo Académico, desarrolladas del mes de octubre del año 2022 a mayo del 2023. Para iniciar se tuvo una sesión de trabajo previa en la que se definieron algunas generalidades del diseño curricular, como el propósito, los destinatarios, estructura curricular, entre otros.

Posteriormente, se organizaron sesiones periódicas para revisar el avance de cada equipo en la planeación de actividades de aprendizaje y la congruencia entre cada módulo. De igual forma, se contó con la presencia de expertos en la materia que orientaron el diseño de cada módulo.

En el mes de marzo del 2023, el diplomado se presentó ante la subdirección académica. A partir de una revisión colectiva, esta instancia autorizó la propuesta y generó las condiciones para iniciar con su implementación en la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”. Para ello, el tres de mayo del mismo año, se lanzó una convocatoria para la inscripción de estudiantes de sexto semestre, con una duración de 120 horas. Respondieron a esta invitación 53 estudiantes y se conformaron dos grupos de 24 y 29 alumnos respectivamente.

3.2 Características de los alumnos que cursaron el diplomado

Los 53 estudiantes que participan en el diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente” pertenecen a cinco grupos de la escuela normal, tal como se observa en la tabla 7:

Tabla 7.

Semestre y grupo al que corresponden los participantes del diplomado

Semestres y grupos de la LEP	Alumnos inscritos
4° “D”	1
6° “A”	9
6° “B”	16
6° “C”	15
6° “D”	12

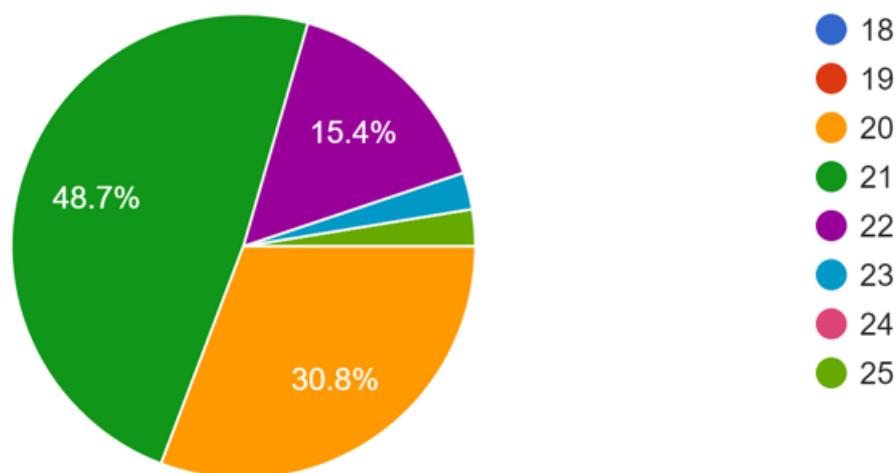
Nota. Elaboración propia con base en el registro de inscripciones

La mayoría de los estudiantes provienen de grupos de sexto semestre y sólo uno de cuarto, sobre todo de los grupos de 6° “B” y 6° “C”. Esto se debe a que los profesores encargados del diplomado les impartieron en diversos momentos algún curso perteneciente al TFPP, por lo tanto, reconocen algunas cualidades de este esfuerzo en su formación profesional.

Otro dato importante de los alumnos que cursaron este diplomado es su edad, la cual oscila entre los 20 y 25 años (figura 12).

Figura 12

Edades de los estudiantes que cursaron el diplomado



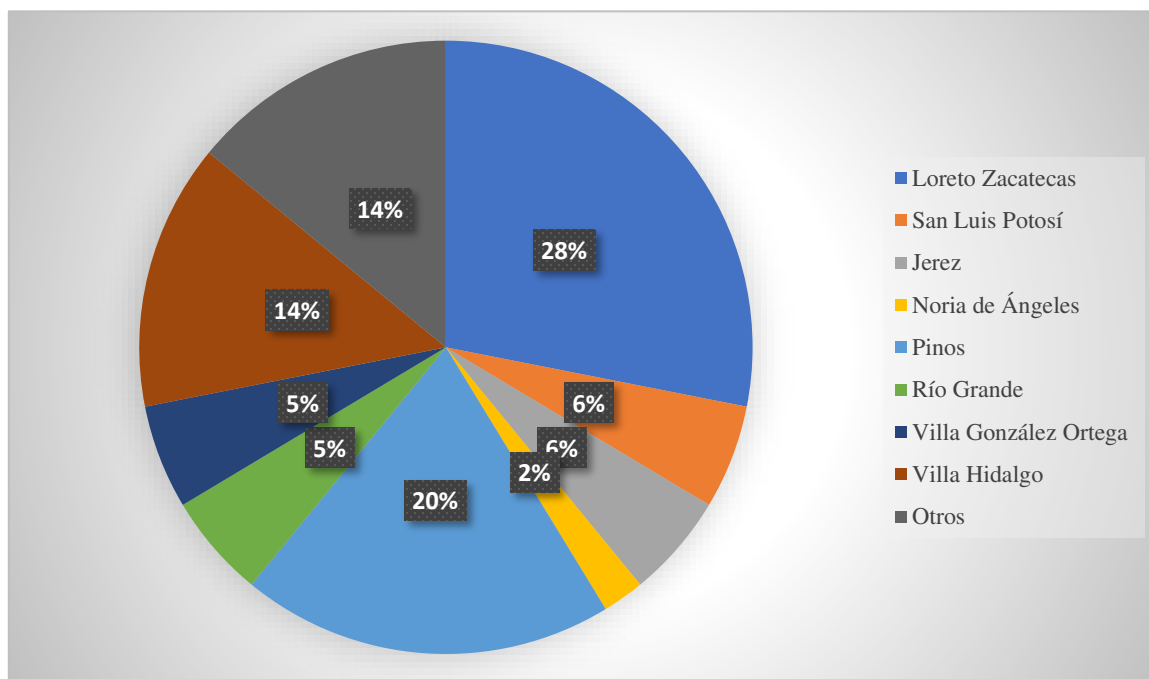
Fuente. Formulario “Análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, aplicado a los estudiantes que participaron en el diplomado en agosto del 2023.

La edad de los estudiantes representa una ventaja para el desarrollo de la presente investigación, debido a que todos comparten una realidad e ideología similares. La mayoría de ellos no han reprobado, ni se encuentran en alguna situación académica de riesgo aparente. Además, reflejan su pertenencia a un mismo grado, en su trayectoria académica todos han cursado la misma malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria, lo que muestra que, por lo menos en la teoría, cuentan con el mismo bagaje conceptual que les permite analizar la práctica docente desde las bases que se proponen en el currículo oficial.

Un dato interesante de los estudiantes que cursaron el diplomado es su procedencia. El 95% pertenecía a algún municipio del estado de Zacatecas, mientras que, el otro 5% era originario de San Luis Potosí. Los municipios de los que mayormente provenían los alumnos son: Loreto y Pinos, como se observa en la figura 13:

Figura 13

Municipios de los que eran originarios los estudiantes inscritos en el diplomado



Fuente. Formulario “Análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, aplicado a los estudiantes que participaron en el diplomado en agosto del 2023.

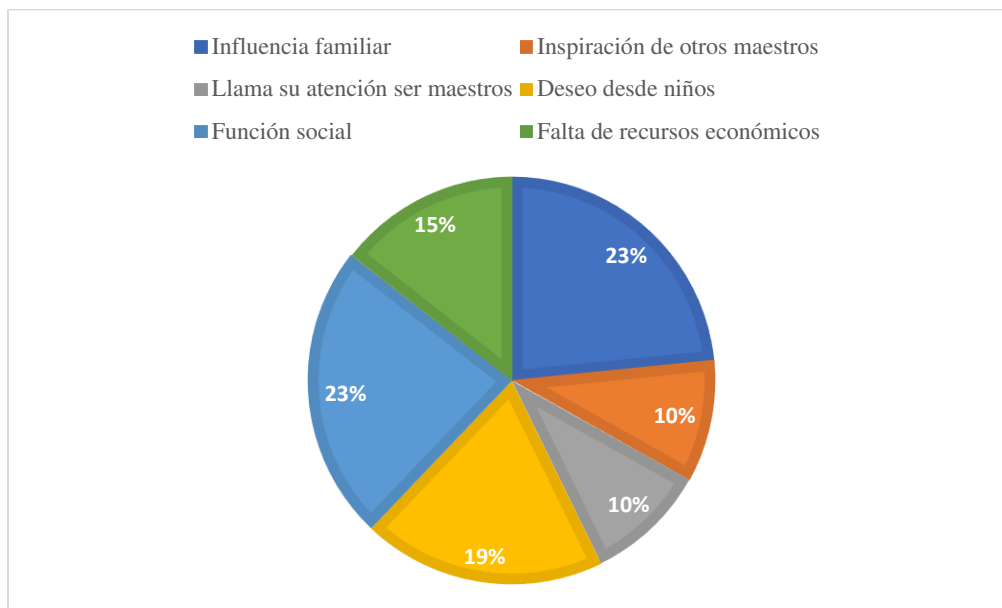
Los municipios considerados en la figura 13 cuentan con, por lo menos, dos estudiantes originarios de dicho lugar. En el caso de la categoría denominada “otros” se consideran a los municipios de los que sólo un estudiante es oriundo, entre ellos se encuentran: Cañitas de Felipe Pescador, Chalchihuites, Villa de Cos, Villa García, Ojocaliente y Guadalupe, todos ellos pertenecientes al estado de Zacatecas.

Los alumnos inscritos en el diplomado se dividieron en dos grupos, el primero de ellos conformado por 24 estudiantes, estuvo a cargo de la autora de esta tesis, representa la muestra de la investigación. Al respecto existen algunos datos importantes para caracterizarlos, por ejemplo, las ocupaciones de sus padres, las razones por las que ingresaron a la escuela normal y al diplomado, entre otras, que a continuación se presentarán.

Un asunto importante es saber las razones que llevaron a los estudiantes a cursar una licenciatura que los convertirá en profesores, destacan las siguientes:

Figura 14

Razones por las que los estudiantes normalistas decidieron estudiar la docencia



Fuente. Formulario “Análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, aplicado a los estudiantes que participaron en el diplomado en agosto del 2023.

En la gráfica se observa que las razones con mayor incidencia en esta decisión fueron dos: la influencia familiar, ya sea porque algunos de sus consanguíneos también son docentes o porque los impulsaron a ingresar a la Escuela Normal; la función social que cumple el profesor, entre ellas destacan respuestas como: “por inspiración de algunos de los maestros que he tenido a lo largo de mi formación académica”, “ayudar a cambiar a la sociedad y que sea un lugar mejor”.

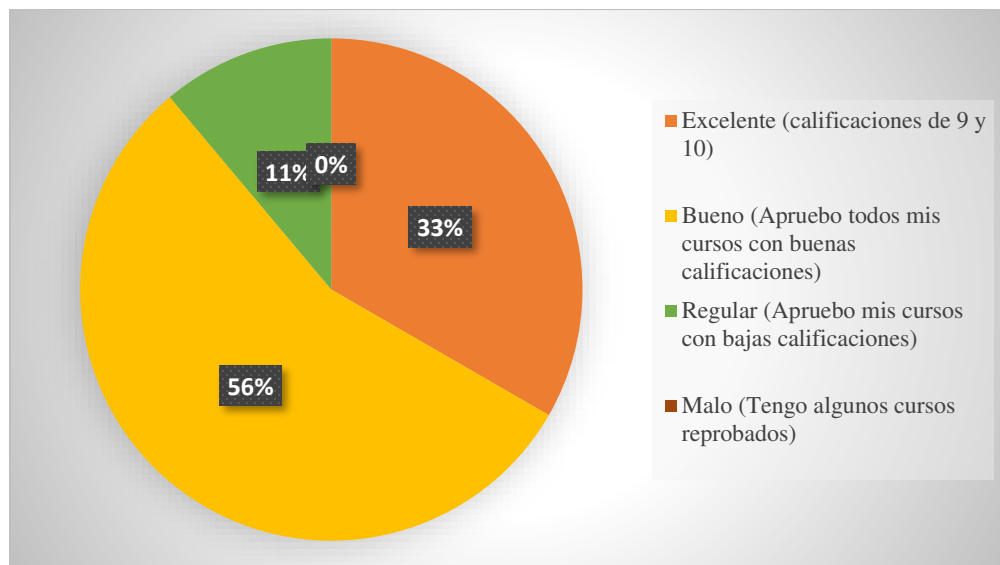
Las razones anteriores, junto con la tercera, referente a un deseo desde la infancia por convertirse en profesores, refleja que la mayoría de los estudiantes que cursaron el diplomado en el grupo I tienen la convicción de convertirse en profesores. Existe un deseo real, forjado por la influencia de diferentes actores, como la familia o sus maestros. Esto les permite superar la idea de estudiar en la Escuela Normal como la única opción, que les acomoda a las precarias condiciones económicas en las que se vive, o ser una situación azarosa, producto de las circunstancias.

La vocación por ser profesor se complementa con el desempeño académico favorable que presentan los alumnos en su formación académica, debido a que al preguntarles “¿cómo

consideran su desempeño?”, la mayoría dijo que bueno, como se muestra en la figura 15:

Figura 15

Percepción de los estudiantes sobre su nivel académico en la Licenciatura en Educación Primaria



Fuente. Formulario “Análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, aplicado a los estudiantes que participaron en el diplomado en agosto del 2023.

El desempeño académico de los estudiantes del grupo uno del diplomado es favorable, debido a que, el 33% considera que sus calificaciones son excelentes y oscilan en un promedio de nueve y diez, ubicándolos como estudiantes destacados, responsables y comprometidos con su aprendizaje. El 56% cree que su desempeño es bueno porque aprueban todos sus cursos con promedios entre siete y ocho. Un dato importante es que ninguno de los participantes consideró tener mal rendimiento, lo que significa que ninguno tiene cursos reprobados.

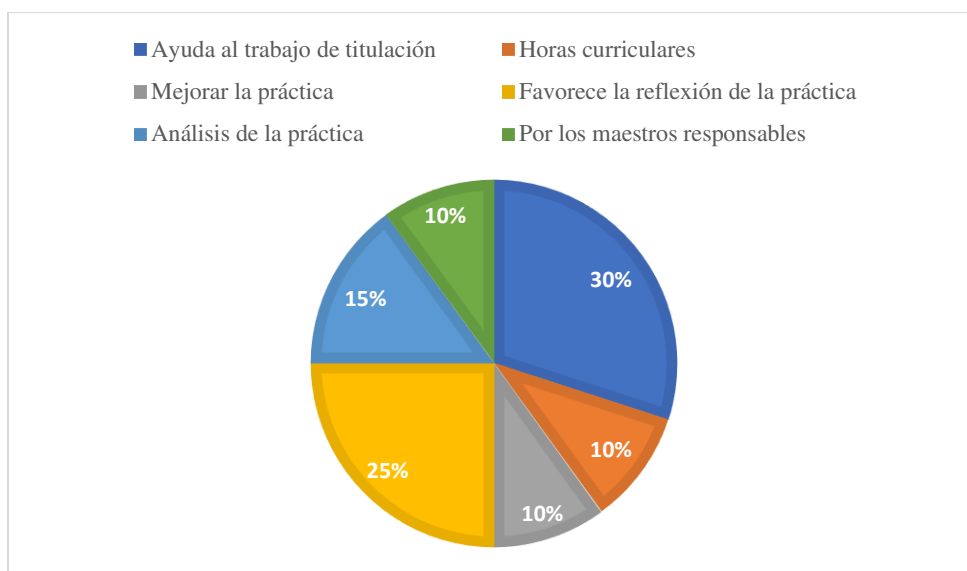
La figura 15 demuestra que el total de los estudiantes presenta un desempeño académico aceptable, incluso sobresaliente. Es importante aclarar que los criterios y rigurosidad de evaluación de los profesores de la Escuela Normal son muy exigentes; pocos alumnos obtienen calificaciones como nueve o diez. Así, el 33% que respondió de esta forma son estudiantes muy comprometidos y responsables; mientras que, el 55% que dijo tener un desempeño bueno, son alumnos preocupados por sus calificaciones, pero con algunas limitaciones en sus habilidades de comunicación básica como leer o escribir, lo cual reduce

sus promedios.

Un aspecto central para conocer a la muestra que conforma esta investigación es comprender las razones por las que decidieron ingresar al diplomado. Al hacerles esta pregunta en el formulario (véase anexo 5), los motivos fueron diversos (véase figura 16):

Figura 16

Motivos que tuvieron los estudiantes para inscribirse en el diplomado



Fuente. Formulario “Análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, aplicado a los estudiantes que participaron en el diplomado en agosto del 2023.

Se observa que la principal razón por la que los alumnos se inscribieron al diplomado es porque consideran que era de ayuda para el trabajo de titulación durante el séptimo y octavo semestre. La modalidad de titulación⁹ que mayormente predomina en la Escuela Normal es el Informe de prácticas profesionales, que implica el análisis de su proceder para intervenir y mejorar aspectos específicos de su estilo docente.

La segunda razón con mayor frecuencia por la que ingresaron al diplomado es que favorece la reflexión de su práctica, debido a que les brinda instrumentos para este fin. La tercera y cuarta opción refieren a que les permite analizar y mejorar su práctica. Las últimas

⁹ De acuerdo con el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria, se proponen tres modalidades de titulación: Informe de prácticas profesionales; tesis y portafolio de evidencias.

dos razones se remiten al interés por las horas curriculares, indispensables para los concursos de oposición y a la empatía y afinidad que tienen con los maestros responsables de impartir las sesiones de trabajo. Estas opciones reflejan una motivación extrínseca de su proceso de aprendizaje y la mejora de su práctica.

Un aspecto importante en la caracterización de los estudiantes que conforman la presente investigación es cómo conceptualizan a la práctica reflexiva. Ésta será una noción inicial que abonará enormemente a las acciones de análisis y comprensión que realizan en el diplomado.

El 78% de las respuestas vincula la práctica reflexiva con un conjunto de beneficios para el docente: una toma de decisiones más acertada, un aprendizaje continuo a partir de las experiencias, una mejora en el desempeño general y, en última instancia, una práctica pedagógica más efectiva. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes se centran en un objetivo específico de la práctica reflexiva, identificado por Ángeles Domingo (2014): “Proporcionar al docente una metodología que mejore su capacidad de gestionar el aula: la contextualización, la complejidad y la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre” (pág. 92).

El objetivo anterior especifica que la práctica reflexiva (PR) ayuda al docente a redireccionar sus acciones a partir de un constante análisis y reflexión de su práctica. La mayor parte de las definiciones construidas por los estudiantes consideraron que la PR se relaciona con la mejora, algunas respuestas que destacan en esta pregunta (véase anexo 5) son: “mejorar en el futuro”; “mejora su toma de decisiones y promueve un aprendizaje continuo y enriquecedor”; “mejora para bien”; “mejorar estrategias” o “permite proponer planes de mejora”. En términos cuantitativos esta idea sólo estuvo ausente en tres de las cuarenta respuestas recibidas.

La segunda idea con mayor presencia en las conceptualizaciones hechas por los estudiantes sobre a la práctica reflexiva fue: la comprensión que les brinda sobre su proceder docente. Al respecto, retomaron aspectos como: el análisis de la práctica y su comprensión; hacer un examen minucioso de ella; determinar qué se hizo bien y qué mal; revisar los resultados obtenidos en función de los esperados; ver la práctica desde fuera; identificar fortalezas y debilidades.

En la idea expresada por los estudiantes se observa que recuperaron una de las finalidades de la práctica reflexiva al considerar que pretende transformar el hacer diario, lo que se asemeja con un proceso de investigación-acción en el que el docente “intenta comprender de forma crítica las situaciones con las que se enfrenta” (Domingo, 2014, pág. 91). La mayoría de los alumnos considera que este tipo de prácticas ayuda a analizar, entender y examinar la práctica para comprenderla y, posteriormente, mejorarla.

Otro aspecto importante que se rescata de las conceptualizaciones de los estudiantes es que definen a la práctica reflexiva como una capacidad del sujeto para analizar lo que hace. Por ejemplo, algunas respuestas fueron:

“La puedo entender como esa acción de detenernos a valorar, analizar y reflexionar en torno a lo que estamos realizando constantemente y determinar de esta manera qué estamos haciendo bien o no dentro de nuestra práctica”

“La capacidad que tenemos de ver lo que hacemos y preguntarnos por qué lo estamos haciendo”

En las respuestas se observa que los estudiantes comprenden que la práctica reflexiva tiene que ver con una acción o capacidad de revisar nuestro actuar, lo que se relaciona con la idea de Barnett (1992) sobre la PR como un medio que promueve el desarrollo de capacidades para observarse a sí mismo, entablar un diálogo crítico y repensar las acciones que se hacen y los pensamientos. En las ideas de la mayoría de los estudiantes que cursan el diplomado se observa que reconocen a la práctica reflexiva como un medio para analizar, caracterizar e identificar fortalezas y áreas de oportunidad en su proceder docente, para después iniciar un proceso de mejora.

Las ideas que los estudiantes expresaron en sus conceptualizaciones sobre la práctica reflexiva reflejan que cuentan con bases teóricas importantes sobre el asunto nodal, que es el análisis y la comprensión de la práctica. Reconocen que iniciarán procesos de mejora que les permitirán adquirir las competencias profesionales necesarias para desempeñarse como docentes de educación primaria.

En este capítulo se caracterizaron varios asuntos importantes que ayudaron a comprender el diseño e implementación del diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, como el perfil profesional de los docentes que integran el CAEF “Práctica reflexiva en la formación docente”; el proceso de

construcción de dicho diplomado y las características centrales de los estudiantes que participaron en éste.

Esta investigación trató de influir en el contexto específico de la Escuela Normal y resolver un problema al que día a día se enfrentan los profesores de práctica profesional y que se prolonga de inicio a fin en la Licenciatura en Educación Primaria: la falta de interés de los alumnos normalistas por la reflexión y analizar su proceder docente.

Ante un escenario alentador que se ha dibujado en los capítulos anteriores, conviene detenerse a pensar: ¿cuáles serán los referentes teóricos que orientarán la presente investigación?; ¿por qué resulta necesario ahondar en la perspectiva de otros autores para comprender el tema de estudio?; ¿en qué consiste la mirada teórica que se construirá para valorar de qué forma se resolvió el problema planteado en el primer capítulo?

Capítulo 4. Bases teóricas para el desarrollo de la práctica reflexiva en futuros docentes de educación primaria

"La práctica reflexiva es un espacio para la duda, la crítica y la creatividad"

(Zeichner, 1993, pág. 10).

Este capítulo define a la práctica reflexiva desde distintas perspectivas teóricas, a fin de comprender su significado. Se organiza en cinco temas centrales: el primero referente al significado de “pensar”, como proceso cognitivo; el segundo es un acercamiento teórico al pensamiento reflexivo, desde sus componentes, las actitudes necesarias para desarrollarlo, las bondades que ofrece, entre otros. El tercer tema ahonda en el pensamiento complejo, como paradigma epistemológico que orientó la investigación. El cuarto tópico se relaciona con la práctica reflexiva, recuperando algunas conceptualizaciones, principios, y niveles de reflexión docente. El quinto tema caracteriza a las comunidades de práctica, específicamente a las que se conforman en el ámbito educativo para mejorar la práctica.

4.1 ¿Qué es pensar?

El pensamiento humano es el motor que impulsa la construcción del conocimiento y moldea la interacción con el mundo. Como un acto creativo y crítico, da sentido a la realidad, cuestiona las creencias propias y construye nuevas formas de entender el mundo. El estudio de la práctica reflexiva demanda de la comprensión del pensamiento como una acción necesaria para problematizar el hecho educativo, intervenirlo y transformarlo.

El estudio del pensamiento humano demanda de la mirada multidisciplinar de diversas áreas de conocimiento como la psicología, concebido como una función psíquica que ayuda al individuo a movilizar diversas funciones, como:

Usar representaciones, estrategias y operaciones frente a situaciones o eventos de orden real, ideal o imaginario. Otras funciones de la dimensión mental son, por ejemplo, la inteligencia, las emociones, la voluntad, la memoria, la atención, la imaginación, la motivación, la cognición y el aprendizaje. La diferencia específica del pensamiento con respecto a las otras funciones estriba en su poder para que el sujeto lo use constructivamente en el mundo de la vida, interactuando con éstas. (Arboleda, 2013, p. 6)

El pensamiento permite al sujeto construir significados sobre la realidad, generar

mejoras a lo que ya existe y transformar su entorno continuamente. Su importancia radica en que es un ejercicio mental y experiencial, demanda el uso de mecanismos y operaciones como: reflexionar, analizar, inferir, corregir, clasificar, relacionar, resumir, sintetizar, entre otras; así mismo, se emplean representaciones y estrategias de cara al propósito formulado (Arboleda, 2013). Es importante reconocer que el pensamiento, como una función cognitiva, madura con el tiempo y la experiencia; se vuelve mucho más complejo y perfecciona habilidades como la comprensión, análisis, síntesis, entre otras.

El desarrollo del pensamiento es explicado por la teoría sociocultural de Vygotsky (1995). En la que se revisa la relación entre el lenguaje y el pensamiento humano, a través del primero (lenguaje) se comunica la realidad conceptualizada en el segundo (pensamiento); por ello, ciertas ideas no pueden ser comprendidas por los niños, debido a la falta de nociones o conceptos asimilados en el pensamiento (Vygotsky, 1995), que les permitan organizar y entender las ideas. Por ejemplo, aunque un infante de 5 años pueda decir la palabra “democracia”, es muy complicado que le otorgue un significado, por la falta de experiencias en su vida y entorno.

La relación entre pensamiento y lenguaje es explicada por Vygotsky (1995), al conceptualizar al pensamiento como un proceso construido socialmente, a través de la interacción con los otros (Carrera & Mazzarella, 2001). Por ello, es importante que el sujeto interactúe con personas más expertas que él, para potenciar su zona de desarrollo próximo, definida como la "distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces." (Vygotsky, 1978, pág. 86).

En la teoría sociocultural, la unidad del pensamiento y el habla es la palabra, en ella se interrelacionan ambos procesos. En el pensamiento se gesta un reflejo generalizado de la realidad, que constituye “la esencia del significado de las palabras” (Vygotsky, 1995, p. 12). Es decir, el pensamiento asimila el concepto que encierra la palabra, la cual es la base para emprender procesos complejos de significado y construcción de ideas.

La palabra también resulta el medio de comunicación que asocia el contenido de alguna experiencia o idea y permite transmitir este significado a otra persona (Vygotsky,

1995). Lo que favorece al cumplimiento de la función primaria del lenguaje, es decir, el intercambio social entre dos o más personas, para transmitir una realidad conceptualizada en el pensamiento (Vygotsky, 1995), en la que además se comunican emociones (Beuchot, 2017).

Las aportaciones de Vygotsky (1995) ayudan a comprender la necesidad de revisar el discurso emitido por los futuros docentes en el estudio de su práctica. Debido a que, al ser la palabra la unidad de pensamiento y lenguaje, su análisis semántico permite entender las ideas que construyen los alumnos en la reflexión de su quehacer educativo, a partir de los medios didácticos que emplea el facilitador para orientarlos en este proceso.

El pensamiento es una necesidad del ser humano que va más allá de una exigencia académica o intelectual, favorece la toma de decisiones a partir de la realidad en la que vive el sujeto; le permite analizar lo que ocurre, comprenderlo e intervenir efectivamente en su entorno (Jara, 2012). Además, el pensamiento es individual y único, ayuda a comprender la existencia y ser del individuo, le permite entender: quién es, de dónde viene y trazar su derrotero para el futuro, a lo que Karl Jaspers (1938) definió como “pensamiento existencial”.

Otra connotación del pensamiento es la capacidad que brinda al ser humano para simplificar y organizar el medio en el que vive; a fin de intervenirlo de acuerdo a sus intereses y valores, interpretando la realidad a partir de un sistema de constructos personales (Jara, 2012). Coll (1983) define dicho sistema como “un esquema de conocimiento” que son “la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de su realidad” (p. 200). Estos esquemas incluyen una amplia variedad de tipos de conocimiento, que van desde “informaciones sobre hechos y sucesos, experiencias y anécdotas personales, actitudes, normas y valores, hasta conceptos, explicaciones, teorías y procedimientos relativos a dicha realidad” (Coll, y otros, 1999, pág. 52).

El pensamiento se articula a partir de estos esquemas de conocimiento, ya que son los aspectos centrales y conceptuales desde los que se comprende el mundo. Se trata de los referentes a partir de los que se desarrollarán las operaciones del pensamiento, permiten al sujeto comprender y aprender nuevos saberes, abonan a problematizar su entorno y a transformar su realidad.

A fin de sentar las bases del pensamiento, conviene revisar las concepciones propuestas por Dewey (1998): la primera de ellas consiste en comprenderlo como una masa amorfa y desorganizada de ideas, emociones y experiencias que se articulan sin una lógica aparente, únicamente tomando en cuenta los deseos, intereses e intenciones del sujeto; la segunda versa sobre el pensamiento como creencia:

Abarca todas las cuestiones acerca de las cuales no disponemos de un conocimiento seguro, pero en las que confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo con ellas, y también cuestiones que ahora aceptamos como indudablemente verdaderas, como conocimiento, pero que pueden ser cuestionadas en el futuro, de la misma manera que ocurrió con lo que en el pasado se tenía por conocimiento y hoy ha quedado relegado al limbo de la mera opinión o del error. Concebido como idéntico a la creencia, no hay nada en el pensamiento que pueda revelar si la creencia está bien fundada o no. (Dewey , 1998, pág. 24)

El pensamiento permite asumir una creencia como verdadera y actuar en función de ella, sin tener una evidencia concreta y real de su existencia, simplemente vive en nuestra mente y la podemos entender a partir de la función cognitiva del pensamiento.

La tercera concepción sobre el pensamiento retoma las aportaciones de Piaget (1973), al considerarlo como “un nivel superior de acomodación y asimilación y que opera con los productos de ellas, los esquemas” (Segovia, 2000, p. 20); es decir, consiste en el proceso, donde el sujeto se enfrenta a un objeto nuevo que trata de comprender de acuerdo a sus esquemas. Sin embargo, en algún punto de su interacción se da cuenta que son insuficientes, se enfrenta a un desequilibrio, en el que intenta comprender ese fenómeno u objeto e incorporarlo a sus esquemas de conocimiento para volver a un estado de equilibrio.

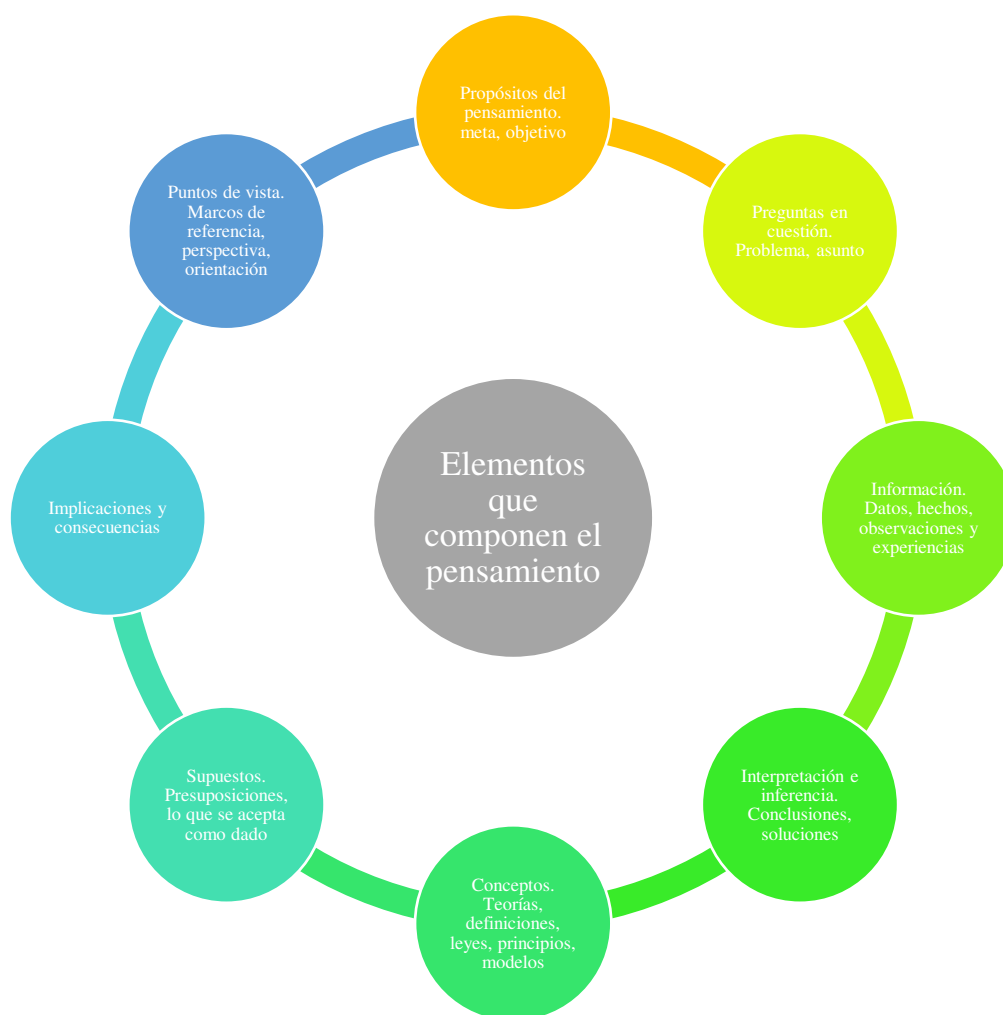
Estas concepciones ayudan a comprender que existen diferentes tipos de pensamiento: unos automáticos y no regulados (Dewey, 1998), al considerarse producto de los intereses y necesidades del sujeto; otros cuestionadores y perceptivos, buscan comprender la propia existencia; algunos dogmáticos, creen en principios o ideas intangibles en la realidad, pero que existen en la mente y guían la conducta humana; por último, los pensamientos de niveles superiores de operaciones, como la asimilación y acomodación, amplían los esquemas de conocimiento y generan nuevos saberes a partir de la interacción entre el sujeto y el objeto.

Después de revisar las concepciones de pensamiento conviene preguntar: ¿cuáles

serían sus componentes esenciales? Al respecto, Paul y Elder (2003) consideran que se compone por: propósito del pensamiento, ayuda a definir metas y objetivos; preguntas en cuestión, derivadas de un problema o asunto; información con la que se cuenta para resolver dicho problema; interpretación e inferencia, orienta hacia conclusiones y soluciones; uso de conceptos como: teorías, definiciones, axiomas, leyes, principios y modelos; la formulación de supuestos; el reconocimiento de implicaciones y consecuencias; y por último, la formulación de un punto de vista, como se muestra en la figura 17:

Figura 17

Elementos que conforman el pensamiento



Nota: Adaptado de Paul y Elder (2003)

Estos elementos ayudan a comprender al pensamiento desde una perspectiva analítica y compleja, en la que se visualiza la importancia de definir un proceso claro que promueva el

desarrollo de dicho pensamiento. En cualquier experiencia orientada hacia la mejora de las habilidades del pensamiento se debe contemplar un propósito claro, asumido por el sujeto; una pregunta en cuestión que detone la actividad; información concreta sobre el problema; formulación de interpretaciones, valoración de las implicaciones y consecuencias y la construcción de una opinión sobre el objeto o fenómeno en cuestión.

4.2 Pensamiento reflexivo. Un acercamiento teórico hacia su definición

Antes de intentar definir el pensamiento reflexivo, es necesario comprender el significado de “reflexionar”, comprendido como “replegarse, volcarse o dar la vuelta y por tanto volver sobre nuestros pasos, remitir y, finalmente, reflejar” (Berté, 2014, pág. 31). Referente al fenómeno físico de la reflexión especular, consiste en recibir un rayo luminoso, sonoro o de otro tipo, del cual se absorbe una parte y se reenvía, según el ángulo de incidencia. “Cuando el ángulo de incidencia es nulo, esto es, cuando el rayo es perpendicular a la superficie, entonces vuelve directamente a su propia fuente, alcanzándola: se refleja en sí misma, con una reflexión perfecta” (Berté, 2014, pág. 34).

A partir de este ejemplo, se puede entender que la reflexión promueve tres operaciones distintas: reflejar algo, reflexionar sobre algo o entorno a sí mismo (Berté, 2014). La primera operación se refiere a la información, comportamiento o estímulo que recibimos del exterior, la apropiamos como nuestra y la reflejamos en diversos lenguajes. La segunda se manifiesta cuando traemos y rumiamos en la mente situaciones, personas o momentos de la vida, a fin de comprenderlos con mayor profundidad. La tercera operación referente a la reflexión sobre sí mismo se presenta cuando “de vuelta a nosotros mismos tras estar en contacto con lo que es otro respecto a nosotros” (Berté, 2014, pág. 35), intentamos comprender lo que somos, a partir de nuestras acciones, pensamiento, discurso, etc., para hacernos conscientes de la forma en la que vivimos, quiénes somos y cómo funcionamos.

En la educación normal el pensamiento reflexivo es la base del modelo por competencias bajo el que se sustenta la malla curricular 2018, debido a que, contribuye al desarrollo de las competencias que integran el perfil de egreso; es la base para que los futuros docentes: analicen, investiguen y resuelvan problemas permanentemente y de forma creativa e innovadora en su práctica. Estas operaciones resultan pilares importantes de la definición

de “pensamiento reflexivo”, el cual es concebido de acuerdo a Berté (2014) como un proceso cíclico de reflexión en la acción, formulación de preguntas, experimentación, reflexión sobre la experiencia y reformulación de la teoría.

En el presente apartado se revisa este concepto, a partir de la diferencia con el pensamiento simple, debido a que el primero supera a la mera ocurrencia casual. Implica un orden consecucional, relacionadas a partir del resultado que se genere, el cual determinará el éxito de las siguientes etapas de pensamiento: “los fragmentos sucesivos de un pensamiento reflexivo surgen unos de otros y se apoyan mutuamente; no aparecen y desaparecen súbitamente en una masa confusa y alborotada. Cada fase es un paso de algo hacia algo.” (Dewey, 1998, p. 22)

Un elemento característico del pensamiento reflexivo es que siempre habrá una secuencia lógica entre las diferentes acciones; relacionadas directamente, a tal grado que será difícil, por no decir imposible, avanzar hacia etapas superiores si no se han consolidado las anteriores (Dewey, 1989). Por ejemplo, al enfrentar una situación inquietante o incómoda, el sujeto tendrá que experimentar un estado de duda y perplejidad que lo llevará hacia una búsqueda decidida e incansable que le permita resolver su dificultad inicial, pero esta búsqueda debe tener derroteros claros que permitan llegar hacia un resultado concreto, en este caso la resolución de una duda o dificultad.

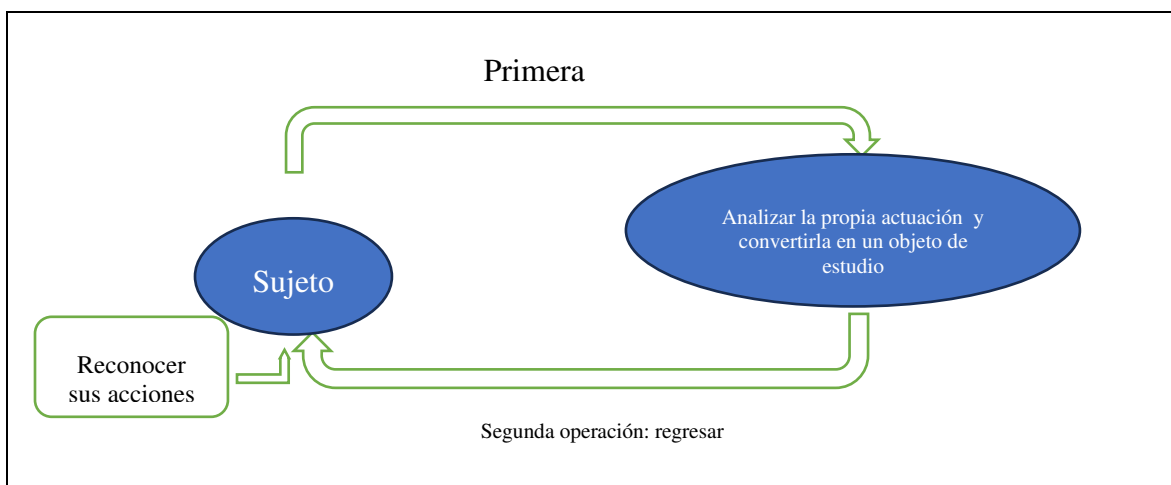
La idea del pensamiento reflexivo como un proceso secuencial y relacionado entre sí ayuda a comprender que cada acción forma parte de un proceso; cuyo fin es que el sujeto resuelva una duda, inquietud, pregunta o asunto pendiente (Dewey, 1998). Emprender la reflexión implica un propósito claro que conduce a una conclusión sobre el asunto que generó el estado de perplejidad en el sujeto. No se trata sólo de una acción automática o natural, sino de procesos intencionados que conducen a un lugar concreto.

La reflexión implica “un reflujo de las operaciones del sujeto hacia el sujeto mismo” (Berté, 2014, pág. 24). La persona que decide reflexionar debe realizar dos operaciones: primero, se despersonaliza, es decir, se vuelve al otro para convertirse en un objeto; para después regresar a sí mismo a fin de responsabilizarse de las acciones realizadas, como: conocer, querer, imaginar, entre otras. Un ejemplo de dicha reflexión es cuando un futuro docente se encuentra en una situación desafiante en la práctica que quiere comprender o

mejorar; primero trata de analizar su acción: cómo reaccionó en ese momento, para ello, se aleja de su actuación a fin de verla por separado de él, es decir, convertirla en su objeto de estudio y comprenderla (figura 18). Después regresa a sí mismo para reconocerse como principio de las actividades que realizó, para tomar la responsabilidad de lo que hizo en dicha situación. Lo anterior se ejemplifica en la figura 18:

Figura 18

Operaciones implicadas en la reflexión



Nota: Adaptado de Berté (2014)

El pensamiento reflexivo implica un proceso de introspección y autoconocimiento, que como se observa en la figura anterior, permite al sujeto volver sobre sí mismo (Berté, 2014), para valorar su forma de pensar, sentir y actuar, lo que le ayudará a comprenderse mejor. Además, le permite tomar posesión y consciencia de sí y del mundo, esto ayuda a comprender la realidad y actuar en ella, porque le ayuda a reflejar su propio mundo (Berté, 2014).

Las aportaciones de Dewey (1998) permiten conceptualizar al pensamiento reflexivo como: “el examen activo persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 25). Para hablar de reflexión se requiere que el sujeto analice detallada y cuidadosamente una idea, creencia, situación, conjetura o cualquier forma de conocimiento a partir de las bases y referentes que la originaron y le dieron validez, además de los posibles efectos o conclusiones que genera.

Una de las características del pensamiento reflexivo es: “implica un esfuerzo voluntario y consciente para establecer la creencia sobre una firme base de evidencia empírica y de racionalidad” (Dewey, 1998, pág. 25). Se considera que estos saberes se construyen a partir de las evidencias; al reflexionar sobre la práctica, cualquier profesor debe partir de evidencias claras, como registros de clase, videograbaciones, audios, etc., que le permitan reconstruir lo ocurrido en su aula, analizarlo con la mayor profundidad posible y construir conocimientos en torno a su práctica.

Shön (1998) consideró que un aspecto central de la reflexión es que permite al sujeto darse cuenta de lo que piensa sobre los conocimientos movilizados en la práctica. A este tipo de saberes los denominó tácticos, debido a que se emplean desde la práctica, para entender alguna situación o resolver un conflicto; se usan cotidianamente e incluso de forma mecánica; sin embargo, cuando existe un incidente se hacen presentes de forma consciente.

La reflexión implica una creencia que se ha construido cuidadosamente a partir de “otra cosa que sirve de testigo, evidencia, prueba, aval o garante; esto es, el fundamento de la creencia” (Dewey, 1998, pág. 27). Cualquier reflexión que se realice debe tener un fundamento claro. Al referirse a la práctica docente, la reflexión se generará a partir de evidencias que ayuden a sustentar algunas afirmaciones. En este sentido, no será viable llegar a creencias o conclusiones infundadas, o producto de interpretaciones simples. Al reflexionar se adquiere la habilidad de problematizar y cuestionar las creencias y la realidad para valorar su verdadero sentido y credibilidad, poner en duda las afirmaciones hasta profundizar en su análisis para comprender el origen de cada creencia, ideas y/o acción.

Dewey (1988) explica que existen dos condiciones necesarias para el desarrollo del pensamiento reflexivo: “Un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad” (p. 28). Respecto a la primera, el sujeto se enfrenta a un problema o situación que le genera cierta incomodidad, incertidumbre o desestabiliza su estado emocional o cognitivo, colocándolo frente al reto de resolver o superar una dificultad que, a su vez, lo orientará hacia la formulación de una interrogante a responder, una ambigüedad a despejar y una finalidad a lograr. Si esta condición no se logra, a pesar de encontrarse frente a una dificultad, no se

considera como pensamiento reflexivo (Dewey, 1998).

Al estudiar la forma en la que los docentes responsables de dirigir el diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente” promueven el pensamiento reflexivo en los estudiantes normalistas, se revisó de qué forma se generaron las condiciones para orientarlos hacia un estado de perplejidad sobre algún asunto o problema que los inquietó al desarrollar sus prácticas profesionales en las escuelas de educación primaria. Un asunto que es necesario retomar es que dependiendo de la necesidad y apropiación de la dificultad o confusión que adquiera el sujeto condiciona el tipo de investigación que emprende (Dewey, 1998, págs. 29-30).

La segunda condición para que se desarrolle el pensamiento reflexivo parte de la primera, debido a que, al encontrarse en un estado de duda y apropiarse del reto de resolverlo, se aventurará al diseño y desarrollo de un plan provisional o proyecto para resolver el problema inicial. Este diseño no es espontáneo, ni existe un formato que el sujeto deba seguir o que el profesor brinde como una receta de cocina. Se trata de una construcción personal que surge de la experiencia anterior, a partir de un fondo de conocimientos y de un bagaje de habilidades, que posee el individuo para orientar sus acciones (Dewey, 1998). Al respecto Schön (1998) define a esta segunda condición como una conversación reflexiva con la situación, es decir, se trata de comprender el problema que detonó la inestabilidad del profesor.

El pensamiento reflexivo, no sólo implica trazar un camino para resolver el problema o la dificultad identificada, es necesario emprender este camino y estar dispuesto a “soportar el suspenso y proseguir con la fastidiosa búsqueda” (Dewey, 1998, pág. 31). En el camino el sujeto se enfrentará a un sinnúmero de obstáculos, como la laboriosa indagación, la basta o limitada producción teórica en torno a su dificultad, la necesidad de leer, comprender e interpretar las aportaciones o postulados de otros autores, la sistematización de las ideas y su transposición hacia el contexto en el que desarrolla la práctica, entre muchas otras.

Un aspecto que asegura el desarrollo del pensamiento reflexivo es la idea comprobatoria de este proceso, propuesta por Dewey (1998): “Cuando la sucesión está controlada de tal manera que forma una secuencia ordenada que conduce a una conclusión que contiene la fuerza intelectual de las ideas precedentes, solo entonces, estamos en

presencia del pensamiento reflexivo” (pág. 58), dicha fuerza intelectual se refiere al rigor del proceso sistemático seguido para llegar a cierta conclusión y tener la suficiente confianza para creer en ella.

En el caso de los estudiantes de la Escuela Normal, se revisó la forma en la que los profesores que dirigen el diplomado orientan a los estudiantes para que se cuestionen constantemente la veracidad de sus afirmaciones y construyan conclusiones confiables sobre el problema o dificultad que generó la reflexión de su práctica profesional.

4.2.1 Actitudes para desarrollar el pensamiento reflexivo

Existen diferentes actitudes que favorecen el desarrollo del pensamiento reflexivo y que resultan indispensables para emprender ese examen crítico de la realidad que abone a la mejora de la práctica. Con el fin de analizarlas, se recuperarán las aportaciones de Dewey (1998), quien identifica cinco actitudes: mentalidad abierta, entusiasmo, curiosidad, sugerencia y profundidad, revisadas a continuación:

La primera actitud se refiere a la “mentalidad abierta”, definida por Dewey (1998) como un deseo activo de escuchar a más de una parte, es decir, no reducir las interpretaciones a una sola versión, sino comprender que existen otras aristas o puntos de vista del problema estudiado. Incluye prestar atención sin remilgos a diferentes alternativas que podrían dar respuesta a la dificultad encontrada. Otro aspecto que se incluye es dar la posibilidad de concebir el error en las propias creencias, o en aquellas que apreciamos y consideramos inamovibles.

La mentalidad abierta no se trata de borrar las ideas o creencias que existen en los esquemas de pensamiento de un sujeto. Se trata de flexibilizar las ideas y pensamientos para comprender que no son únicas o superiores a otras, evitar creer que dichas ideas son prioridad, sino que se encuentran en el mismo nivel que otras; pueden ser falsas y completadas con distintas afirmaciones, que en ocasiones suelen ser contrarias. Esto da paso a una concepción epistemológica centrada en el paradigma de la complejidad:

Integración en sí misma todo aquello que pone orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento. Mientras que el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real, el pensamiento complejo integra lo más posible los modos

simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionalizantes y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiere de real (Morin, 2008, pág. 11).

El paradigma de la complejidad trata de integrar todas las formas de pensamiento y deja de lado ideas que segregan o parcelan la realidad. El pensamiento complejo entiende que dicha realidad es un tejido compuesto por infinidad de hilos, cuya estructura es compleja, ordenada y a la vez desordenada; se construye de forma dialéctica, continúa y es influida por las acciones, valores y pensamientos de los sujetos (Morín, 2008).

La segunda actitud que Dewey (1998) reconoce como parte del pensamiento reflexivo es el entusiasmo; consiste en el interés vigoroso del sujeto por algún objeto o cosa que lo impulsa a lanzarse sobre ella, emprendiendo una búsqueda incesante por tratar de comprenderla en su complejidad. Este aspecto es muy importante en el desarrollo intelectual, debido a que, permite al sujeto asumir el problema como propio, investigar y desplegar acciones que lo lleven de forma decidida y constante hacia la resolución del enigma que él mismo se planteó.

El entusiasmo llevará al sujeto a convertirse en una persona absorta en el tema: se cuestionará constantemente sobre lo investigado de forma apasionada. Esto se debe a que se asocia con la liberación de una serie de neurotransmisores, como: la dopamina, relacionada con la recompensa y el placer del cerebro, permite al sujeto motivarse, mejorar su memoria, atención y esforzarse en alcanzar una meta (Ghosh, 2018). Otra de las hormonas es la oxitocina, secretada por el hipotálamo del cerebro, facilita que la persona genere confianza, empatía y construya relaciones sociales (Ghosh, 2018). La serotonina se produce en los intestinos y el cerebro, ayuda a regular el estado de ánimo (Ghosh, 2018).

El entusiasmo también segregará endorfinas, que ayudan al individuo a disminuir el dolor y permiten que el individuo se sienta bien (Ghosh, 2018). Otro de los neurotransmisores que se segregan en el proceso del entusiasmo es la noradrenalina, juega un papel importante en la regulación del estado y la atención, ayuda a mantenernos enfocados y concentrados en una tarea, en este caso la resolución del problema que generó en el sujeto un estado de incomodidad (Beck & Jack, 2015). Al segregarse estos neurotransmisores, el entusiasmo lleva al estudiante a querer conocer más sobre la situación que le provocó incomodidad en la práctica; de tal forma que, entre más investiga mayormente se interesa en ella.

La tercera actitud se refiere a la curiosidad, se adquiere y desarrolla de forma natural por el ser humano, desde niños se está alerta de lo nuevo, todo parece fascinante y a la espera de ser descubierto, fragmentado y explorado. Sin embargo, conforme transcurren los años, el sujeto pierde esta capacidad natural y se convierte en un polizone del barco de la rutina y cotidianeidad. Al desarrollar el pensamiento reflexivo, el sujeto debe regresar a un estado de alerta constante que anhela la actividad y novedad, para ser admirada y explorada.

La curiosidad no es considerada como una habilidad intelectual por la falta de complejidad en sus acciones y procesos (Dewey, 1998), sin embargo, sí es un elemento indispensable para el desarrollo intelectual, Asimov (1960) menciona que es un deseo abrumador por saber, se convierte en una fuerza impulsora del aprendizaje y es el principal motor que involucra activamente a los sujetos en la construcción de sus saberes, a partir de sus propios intereses (Patrick, 2017).

Dewey (1998) propone dos etapas o niveles de curiosidad. El primero de ellos es el natural, que se experimenta al tratar de descubrir el mundo y los objetos físicos que existen en él; mientras que, el segundo se refiere a la curiosidad bajo estímulos sociales, que permite activar el estado de alerta de todos los sentidos y del desarrollo intelectual del sujeto; por tratar de comprender problemas o dificultades que se presentan en los entornos sociales, como es la escuela o el aula donde la curiosidad intelectual se activará al tratar de entender lo que ocurre durante los procesos de enseñanza y aprendizaje que se favorecen.

La cuarta actitud que se demanda para el desarrollo del pensamiento reflexivo es la “sugerencia”, para comprenderla es necesario entender que las ideas son sugerencias y que ninguna experiencia es absolutamente simple, singular y aislada (Dewey, 1998); por el contrario, es el conjunto de complejos elementos sensoriales, intelectuales y afectos que confluyen para que el sujeto construya una realidad y un recuerdo.

Existen diferentes dimensiones de la sugerencia, un ejemplo claro es el siguiente: una persona puede decir: “hace frío”, ella se encontraría en la primera dimensión porque parte de lo que experimenta y lo define como una realidad, sin que exista otro tipo de consciencia; mientras que, otro sujeto podría decir: “pienso que hace frío”; entonces estaría reconociendo que esa realidad es una construcción en la que él participa al decir “pienso”. Por lo tanto, se encuentra en una dimensión más avanzada de la sugerencia, debido a que se reconoce como

un agente y fuente de pensamiento.

La quinta actitud que abona al desarrollo del pensamiento reflexivo es la profundidad (Dewey, 1998), asociada al paradigma de la complejidad, que permite superar al de la simplicidad (Morin, 2008). Un ejemplo de esta situación es cuando a los estudiantes normalistas se les plantea una pregunta que responden de forma superflua o desde el sentido común, es decir, empleando un paradigma simplista. Sin embargo, el pensamiento reflexivo busca que el sujeto responda con un mayor nivel de complejidad y razonamiento, ampliando sus ideas desde diferentes ámbitos y con un tratamiento más nutrido del tema.

Al desarrollar un pensamiento reflexivo, el sujeto es capaz de profundizar en cada una de las acciones que realiza para problematizar su práctica y definir aspectos específicos que desee mejorar en ella. Por esta razón, en el diplomado se promovió la reflexión de los estudiantes normalistas sobre asuntos nodales de la práctica, como la ayuda pedagógica que brindan a sus alumnos de educación primaria para aprender algo o el diseño de la planeación; superando asuntos simplistas o técnicos de la enseñanza, como el manejo del tiempo o el tono de voz en clase.

Estas actitudes y algunas más (como la responsabilidad, el respeto de las ideas, la paciencia y perseverancia) serán rasgos importantes que llevan al sujeto a convertirse en un individuo capaz de reflexionar; no sólo sobre su práctica, sino también sobre su vida y acontecer cotidiano. A partir de lo anterior, se define a una persona reflexiva como:

Cuando decimos que una persona es reflexiva no solo queremos decir que se trata de una persona que se complace con los pensamientos. Ser de verdad reflexivo es ser lógico. Las personas reflexivas son cautelosas, no impulsivas; miran a su alrededor; son circunspectas, no se atropellan a tontas y a locas. Sopesan, ponderan, deliberan. Estos términos implican una cuidadosa comparación y equilibrio de evidencia y sugerencias, un proceso de evaluación de lo que tiene lugar en ellas a fin de decidir su fuerza y peso en relación con el problema dado. Además, la persona reflexiva escudriña la materia; inspecciona, indaga, examina. En otras palabras, no se limita a observar su valor superficial, sino que la pone a prueba para determinar si es lo que parece ser... (Dewey, 1998, pág. 55).

Las principales características de una persona reflexiva consisten en reconocer la importancia, valor y agrado por pensar la realidad y los objetos más allá de lo evidente. Se vuelve un sujeto que trata de comprender lógicamente lo que ocurre; es cuidadoso y lento para tomar decisiones, debido a que sabe los riesgos que esto puede traer y los posibles

beneficios sociales y personales que implica; es observador y curioso, dado que trata de comprender a detalle su entorno; por lo tanto, no interrumpen a nadie, ni actúan impulsivamente.

Los estudiantes de la Escuela Normal que participan en la presente investigación iniciaron el desarrollo de un *habitus* reflexivo, que les permita ejercer la docencia desde una postura crítica y una habilidad analítica superior. Esto les ayudó a cuestionar la pertinencia de lo realizado para poner en tela de juicio los fundamentos y referentes que los llevaron a construir un estilo particular como profesor. La problematización, análisis y crítica constante conducen a los docentes a una reconstrucción profesional y personal que incide directamente en su práctica educativa.

4.3 El pensamiento complejo. Aportaciones epistemológicas

El pensamiento y la práctica reflexiva serán comprendidos desde el paradigma de la complejidad, descrito por Morín (2008), el cual orientará la presente investigación. Se sustenta en diversos principios que permiten entender los alcances e implicaciones de la práctica reflexiva como asuntos multidimensionales, que abarcan distintas perspectivas e implican realidades diversas y a la vez únicas; además de que se enfrentan a un escenario de incertidumbre y constantes cambios.

Para comprender el paradigma de complejidad, es necesario diferenciarla de la simplicidad, caracterizada por ser una construcción estructurada lógicamente, la cual busca dar orden al Universo a partir de leyes. Uno de los principios de la simplicidad consiste en separar lo que está ligado (disyunción) o unificar lo que es diverso (reducción), sin que se pueden hacer ambas cosas a la vez. Uno de sus propósitos centrales es buscar el “ladrillo elemental”, aquel que origina, estructura y ordena todo el Universo, esta búsqueda condujo a los científicos a diversos descubrimientos, como pensar al átomo como unidad base del Universo.

Después de definir la simplicidad como aquello que divide y racionaliza el pensamiento, es necesario entender a la complejidad como lo contrario, es decir, como un tejido “de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de

lo uno y lo múltiple” (Morín, 2008, pág. 32). Esta definición es ambivalente e implica contradicciones, Morín (2008) considera que dicha complejidad entreteje “eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre” (pág. 32).

La conceptualización de complejidad es abstracta, profunda y de difícil comprensión porque contradice los principios de la simplicidad. Escobar (2018) considera que es un concepto multifacético que abarcada la intrincada interconexión, interdependencia y naturaleza dinámica de sistemas y fenómenos. Desafía las nociones tradicionales de orden, linealidad y reduccionismo, Sobresale la incertidumbre inherente, la ambigüedad y las propiedades emergentes que surgen de interacciones complejas.

La complejidad implica un sinfín de aspectos desde los que se entiende la práctica reflexiva y que demandan un cambio significativo en las formas de proceder de docentes y alumnos de la Escuela Normal. Uno de los primeros cambios es entender que la práctica implica interconexión e interdependencia de sistemas y fenómenos (Escobar, 2018), por lo tanto, es necesario cuidar los instrumentos que se emplean para evaluarla, a fin de no crear una idea parcializada del hacer docente, como si se tratara únicamente de la sumatoria de distintas acciones.

Un aspecto indispensable al hablar de complejidad es la incertidumbre y el azar, relacionados con una cierta mezcla entre el orden y desorden (Morín, 2008). Lo que significa que en los procesos o sistemas complejas no hay certezas absolutas o comportamientos que puedan describirse exactamente o sin margen de error, debido a que se encuentran en permanente cambio, a partir de la interacción con el entorno y la realidad. Como lo menciona Escobar (2018): “La incertidumbre y la ambigüedad son inherentes a los sistemas complejos” (pág. 25).

En un proceso complejo no hay una verdad que llene de certeza al investigador, por el contrario, existe un escenario de incertidumbre en donde todo se encuentra en constante cambio y donde coexisten aspectos aparentemente contrarios, como el orden y desorden. En el caso de la práctica reflexiva se identificarán las acciones que desarrolla el profesor, las cuales pueden o no tener una lógica aparente, además de que en repetidas ocasiones

sucedrán de forma distinta a como fueron pensadas y planeadas por el docente.

Uno de los principios de la complejidad que se retomará en la presente investigación será la multiplicidad (Morín, 2018), debido a que se analizarán diferentes causas por las que el formador desarrolla la práctica educativa de cierta manera y así orienta a los futuros profesores en el análisis y reflexión de su práctica. Se entenderá al sujeto (docente) como aquella persona que desempeña una multiplicidad de papeles en su vida: es profesor, pertenece a una familia, juega un rol en la sociedad, ha sido alumno de diversos niveles educativos, tiene aficiones e intereses que definen su personalidad, entre otras vivencias. Todos estos aspectos definirán su forma de proceder en el aula.

El segundo principio de la complejidad que se emplea en la investigación es la coexistencia del orden y el desorden en una misma realidad (Morín, 2008) que, aunque se contraponen, de alguna manera, se complementan; permiten la organización de diferentes procesos y su origen depende el uno del otro. Por ejemplo, el orden puede nacer de un proceso desordenado, lo que genera una idea típicamente compleja: el mundo se organiza desintegrándose, por lo tanto, surge la relación orden/desorden/organización, estas tres condiciones ayudan a entender de forma simultánea la realidad (Morín, 2008).

En la presente investigación referente al análisis del proceder docente y en función de la complejidad, la “práctica” se comprende como como aquel entramado de relaciones en la que coexiste el orden y el desorden, donde la realidad estudiada podría ser producto de ordenados procesos definidos en la planeación; pero a la vez, de caóticas interacciones que se gestan simultáneamente en el aula, como: los intereses y conductas de los estudiantes, los complejos procesos de aprendizaje y desordenadas relaciones de poder entre los profesores y el director.

El tercer principio que se retomará de este paradigma será la naturaleza compleja del sujeto, definida por Morín (2008) como “un ser autónomo, siendo al mismo tiempo, dependiente” (pág. 97). Existe una dualidad del ser en la que hay un egocentrismo que está englobada en una subjetividad comunitaria más amplia. Lo que se asemeja a la propuesta de Stengers (2015) al establecer una visión del sujeto como unidad dialéctica “yo-otro”, en la que reconoce que la identidad de la persona no está predefinida y tiene diversas características, por ejemplo: es dinámica, se construye a partir de diversas interacciones con

los otros, que no son sólo seres humanos, también en su relación con objetos, ideas, tecnologías, entre muchos otros, lo que influye en la construcción de la subjetividad (Stengers, 2015).

Al investigar la práctica educativa se retoma la visión ambivalente del sujeto, donde se reconoce que el profesor tiene una personalidad única y definida, que lo hace actuar de cierta forma en el aula, con su estilo y sello propio; sin embargo, esta particularidad es influida por diversos intereses, pensamientos y experiencias, que resultan ser dinámicos ante las diversas realidades y hechos que se presentan cotidianamente en su vida y la de sus alumnos.

El estudio de la práctica reflexiva recupera componentes importantes del paradigma de la complejidad, como el aspecto dialógico (Morín, 2008), permite mantener la dualidad en el seno de la unidad, lo que ayuda a entender que la realidad está interconectada, es holística, multifacética e integral. Esta visión brinda una idea más amplia de la tradicional, debido a que reconoce la interacción e interdependencia entre todos los elementos, dejando de lado la concepción de que los fenómenos u objetos son opuestos o excluyentes.

La dualidad ayuda a entender la interconexión que existe entre aspectos aparentemente contrarios, como lo afirmó Bauman (2000) al estudiar el cambio social, él identificó que las fuerzas opuestas de las sociedades conservadoras y la realidad e ideología cambiantes están interconectadas y son interdependientes. Esta unión entre los contrarios permite comprender las contradicciones, paradojas e incertidumbres que caracterizan a la población actual.

Retomar el principio de la dualidad en el estudio de la práctica reflexiva ayuda a comprender la coexistencia de aspectos aparentemente contrarios en un mismo proceder docente para entender posibles contradicciones. Por ejemplo, un futuro maestro puede expresar la necesidad de formar a un alumno a partir del modelo constructivista, mientras que, en su hacer educativo diseña e implementa actividades tradicionalistas, como la ejercitación descontextualizada y mecánica de operaciones aritméticas.

El paradigma de la complejidad conduce a la comprensión del fenómeno educativo, desde distintas ideas: la primera consiste en concebir la realidad desde una perspectiva

holística, completa y profunda. La segunda reconoce la coexistencia de los contrarios como unidad para entender el mundo, y a la vez, identifica la multitud de elementos que convergen en la construcción de los hechos estudiados. Estas ideas ayudan a entender la realidad como un conjunto de elementos que se distinguen e integran a la vez; es así, que los paradigmas educativos transitarán de una visión positivista de la enseñanza a una perspectiva integral y compleja.

Un ejemplo de las ideas anteriores se concreta a partir del estudio del concepto de educación democrática, donde primero se requiere entender el tema contrario: la instrucción autoritaria. Para después reconocer la multitud de factores que intervienen en la realidad, al tratar de promover este tipo de educación: desde el maestro y sus múltiples posturas de pensamiento epistémicas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas; el contexto familiar, económico y cultural en el que vive el niño; las condiciones de la escuela, tanto externas, como internas; la realidad del sistema educativo, entre otros. Todos estos aspectos se estudiarán como unidad que converge y ayuda a construir la realidad en el aula, para que se asegure una verdadera educación democrática.

4.4 Acercamiento conceptual a la práctica reflexiva

Para comprender la práctica reflexiva y, sobre todo, al practicante reflexivo es necesario recuperar los elementos de la complejidad y entender cuál es el paradigma profesional que lo sustenta. Al respecto, Domingo y Gómez (2005) retoman dos grandes paradigmas: el técnico-positivista y el crítico-reflexivo, bajo los que intentan diferenciar las principales características entre un docente reflexivo y un técnico de la educación.

El primer paradigma denominado “técnico-positivista” consiste en un modelo profesional en el que el sujeto se prepara para resolver cualquier problema y exigencia, mediante la aplicación sistemática de un procedimiento que aprendió durante su formación (Domingo & Gómez, 2013). Lo que se asemeja a la racionalidad técnica propuesta por Shön (1998). El conocimiento del profesional ubicado en este paradigma es técnico y fraccionado, se limita a ser un instrumentador de lo aprendido. En el caso de los docentes, su tarea se reduce a la aplicación de una serie de estrategias de enseñanza-aprendizaje previamente definidas.

El segundo paradigma que retoman Domingo y Gómez (2013) es el “crítico-reflexivo”, similar al del practicante reflexivo, propuesto por Shön (1998); consiste en una participación activa y crítica del profesional sobre su labor y los problemas que en ella se presentan. Los sujetos se conciben como individuos activos, capaces de proponer soluciones innovadoras ante los retos que se les presentan, las cuales son el resultado de una reflexión constante. Esto los lleva a comprender el conflicto desde distintas perspectivas, analizar las diversas condiciones que lo componen y sugerir alternativas pertinentes, argumentadas en la teoría, contextualizadas y únicas, que impacten favorablemente en la mejora de la realidad.

Algunas de las características de los docentes que orientan su proceder bajo el paradigma crítico reflexivo es que su formación es fuertemente humanista, rehúyen de la estandarización y reflexionan permanentemente sobre el contexto en el que se encuentran, a fin de ofrecer una intervención que responda de forma certera a las condiciones del entorno (Domingo y Gómez, 2013). Conciben la realidad educativa como un fenómeno dinámico y dialéctico, que se encuentra en constante cambio y que está conformado por diversos factores sociales, culturales, humanos, etc., al igual que de distintos actores como: familias, alumnos, sociedad en general, docentes, autoridades, entre muchos otros, que directa o indirectamente influyen en el contexto educativo.

Al respecto Brookfield (1987) propone cinco características claves de los profesionales reflexivos. La primera relacionada con el pensamiento crítico, caracterizado por emplear el razonamiento crítico para evaluar la información disponible en la resolución de problemas o al enfrentar distintas situaciones. Lo que le permite identificar sesgos, formular juicios y cuestionar hipótesis para llegar a soluciones bien fundamentadas (Brookfield, 1987).

La segunda característica de este tipo de profesional, definida por Brookfield (1987), consiste en desarrollar una práctica reflexiva, que permita al profesional emprender procesos de autorreflexión, examinar sus acciones, decisiones y experiencias para obtener información, problematizar sobre su quehacer profesional y mejorar constantemente su proceder. Además, se muestran dispuestos a aprender de los errores para mejorar sus habilidades y conocimientos (Brookfield, 1987).

La tercera característica se relaciona con las anteriores, consiste en el compromiso

que tienen los sujetos hacia su crecimiento profesional, buscan mantenerse al día y actualizarse constantemente, por ello, participan en diversas actividades (Brookfield, 1987). La cuarta se refiere a la colaboración y comunicación entre sus colegas, mantienen una relación abierta y de intercambio constante entre sus pares para seguir reflexionando y pensando sobre su tarea docente (Brookfield, 1987).

La quinta característica es la responsabilidad social, debido a que los profesionales crítico-reflexivos se reconocen como agentes de mejora, que contribuyen a la formación de una sociedad justa y equitativa, por ello, se comunican abiertamente con sus colegas e intercambian ideas entre sus pares (Brookfield, 1987).

Las cinco características anteriores ayudan a concebir al profesional reflexivo como un “agente activo de la construcción del saber profesional” (Domingo y Gómez, 2013, p. 18). Su formación académica lo habilita para “la investigación, el análisis, la reflexión y la creación” (Domingo y Gómez, 2013, pág. 18). Es decir, se orienta hacia la innovación a fin de que la práctica educativa se convierta en una praxis, concebida como la unión dialéctica de la teoría y la práctica, la cual permite comprender y reflexionar su realidad.

4.4.1 Principios de la práctica reflexiva

La práctica reflexiva se entiende en función de diferentes conceptos que enmarcan su significado. No es un modelo que surja de forma espontánea, sin ningún antecedente; se apoya de varios conceptos que lo hacen conformarse como una propuesta pertinente en la formación inicial y continua de profesores. Entre sus bases centrales se encuentra el aprendizaje experiencial y la autonomía profesional, que para efectos de esta investigación serán considerados como principios de la práctica reflexiva.

4.4.1.1 Aprendizaje experiencial

El aprendizaje experiencial es un principio de la práctica reflexiva por la importancia que atribuye a las vivencias del sujeto y a su respectiva reflexión. Se diferencia del aprendizaje académico porque parte de lo que el sujeto vive en una realidad concreta. Sus estudios se remontan a Dewey (1938), quien lo conceptualiza como un proceso que surge del estudio de

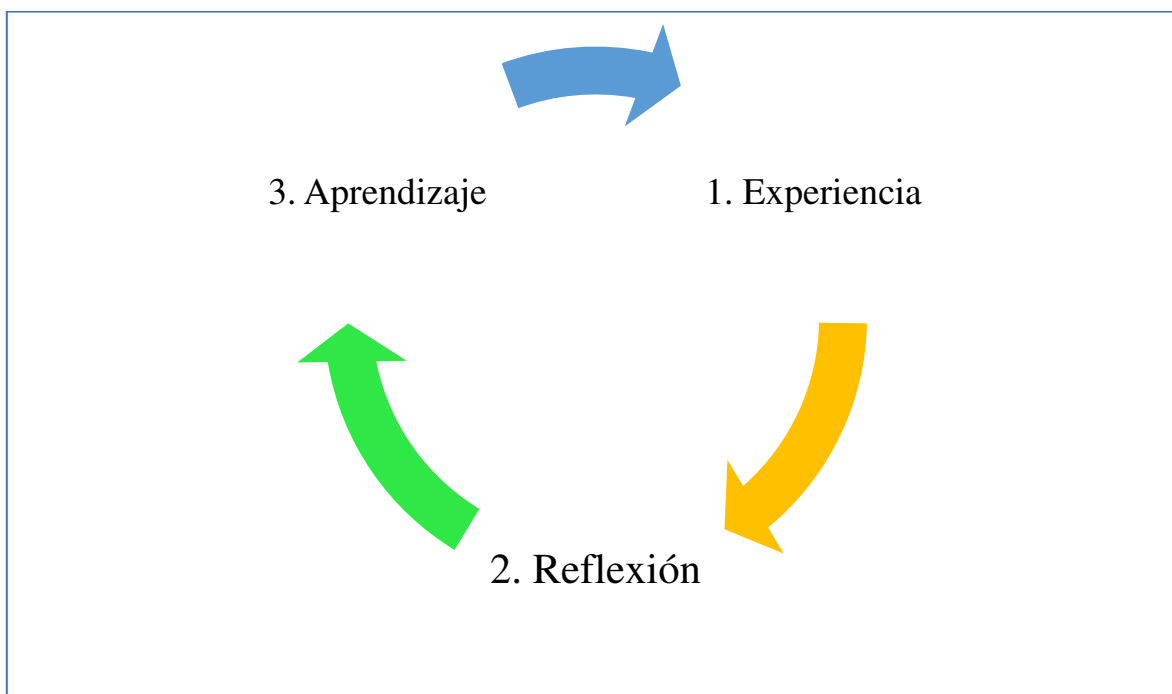
la observación y la experiencia, favorece la adquisición de nuevas “habilidades, conocimientos, conductas y eventualmente hasta valores” (Abanades, 2019, pág. 16).

En el aprendizaje experiencial desaparecen los mediadores del conocimiento, debido a que emerge del contacto real de los sujetos con el contexto (Domingo, 2013). No hay profesores que guíen al alumno en lo que debe hacer, se enfrenta al entorno desde sus propios medios y recursos. Cabe aclarar que la sola exposición al entorno, por más activa y retadora que resulte, no es suficiente para aprender; es necesario que se realice un trabajo reflexivo sobre lo vivido: “una transformación de la experiencia en conciencia dentro de un proceso de autoafirmación que tiene lugar en todas las situaciones de toma de decisiones y de resolución de problemas en la vida cotidiana” (Domigo & Gómez, 2013, pág. 41).

El eje central del aprendizaje experiencial es la reflexión sobre la experiencia, la cual llevará a la construcción de hipótesis sobre cómo se podría mejorar una situación real. A su vez, esto conducirá a una acción concreta que también será reflexionada, por lo tanto, es “un ciclo continuo o una espiral” (Domingo, 2013, pág. 40), como se observa en la figura 19:

Figura 19

Componentes del aprendizaje experiencial



Nota: Adaptado de Domingo y Gómez, 2013.

El aprendizaje experiencial desempeña un papel trascendental en la formación docente. Se construye a partir de acercamientos graduales y secuenciales a la práctica (SEP, 2018), en los que el alumno reflexiona lo vivido y lo convierte en un aprendizaje significativo, que a la vez resultará la base para el diseño de soluciones creativas ante los retos que se le presentan en el aula.

En los primeros semestres de la Licenciatura en Educación Primaria. Planes de estudio 2018 y 2021, se retoman los principios del aprendizaje experiencial. Por ello, se plantea la observación de las prácticas educativas, a fin de que los estudiantes inicien con una inmersión gradual al contexto educativo, a partir de actividades de observación. En los subsecuentes semestres ampliarán sus responsabilidades docentes, para continuar con ayudantías a los docentes titulares¹⁰ y posteriormente desarrollan prácticas en las que son los responsables de diseñar, implementar y evaluar planes de clase.

Una característica muy importante del aprendizaje experiencial es que su naturaleza es única y no puede ser estandarizada. Todo depende de las posibilidades que el contexto ofrece para aprender (Domingo y Gómez, 2013). Otra de las características del aprendizaje experiencial es que es poco sistemático y estructurado (Domingo y Gómez, 2013). Las experiencias que se presentan en el contexto real son ricas y diversas porque no son una secuencia, sino un conjunto de vivencias, que demandan de la movilización de diversos saberes por parte del sujeto.

La significatividad que adquiere para el sujeto el aprendizaje experiencial resulta más duradera. Demanda de la orquestación de diversos saberes en una situación real, la cual se reconstruirá y reflexionará a partir de diferentes medios. Domingo (2013) propone las narraciones o relatos como medio que abona a la construcción de aprendizajes, se reflexiona sobre la experiencia y se construyen aprendizajes en torno a ellas. Por esta razón, en los primeros semestres de la Licenciatura en Educación Primaria. Plan 2022 se propone la narrativa pedagógica como medio de reflexión sobre lo vivido en los periodos de práctica profesional.

¹⁰ Se conoce como docentes titulares a los profesores que son los responsables directos de los grupos de alumnos de educación primaria, en los que los estudiantes normalistas desarrollan sus periodos de práctica profesional.

Una característica más del aprendizaje experiencial son las fases que Zabalza (2003) propone para el aprendizaje experiencial, a fin de involucrar activamente a los estudiantes y generar conexiones significativas, que faciliten la construcción de conocimiento: ‘preparación’, ‘realización’, ‘construcción’, ‘generalización’, ‘reconstrucción y reconceptualización’. La primera de estas fases “implica el diseño y anticipación de las posibles experiencias que se van a ofrecer a los alumnos y la consiguiente preparación de estos para implicarse en ellas” (Domingo, y Gómez, 2013, pág. 50). La segunda refiere al desarrollo de las acciones previstas en sus respectivos contextos (Zabalza, 2003).

La tercera fase se refiere a la construcción donde se les da significado a las acciones desarrolladas (Zabalza, 2003). Se reconstruye racionalmente la experiencia vivida, es decir, se trata de resignificar y comprender qué resultados se obtuvieron al realizar las acciones previstas. Un factor que favorecerá esta reflexión posterior a la acción será la socialización en grupo a partir de narraciones, representación, análisis de evidencias y algunos otros recursos, debido a que permitirá intercambiar diversas impresiones y repensar la vivencia desde distintos referentes.

La cuarta fase consiste en la generalización “a través del análisis de elementos comunes y diferentes entre diversas experiencias” (Domingo, 2013, pág. 50). Se trata de que los sujetos intercambien vivencias entre ellos para reflexionarlas. Primero las comparten; después intercambian opiniones en torno a éstas, para enriquecerlas y valorar las acciones que otros realizaron ante situaciones similares, esto les permitirá adquirir saberes para enfrentar futuras situaciones.

La quinta y última fase es la de la reconstrucción y conceptualización de la propia experiencia “a través de las aportaciones de literatura especializada en ese tipo de situaciones o asuntos (libros, revistas, informes de otras personas, etc.)” (Domingo, 2013, pág. 40). En esta fase se genera una relación teoría-práctica, donde el sujeto pone en tela de juicio sus vivencias a la luz de los referentes teóricos y empíricos, para adquirir una mayor comprensión de la situación y prever acciones que resultarán pertinentes en futuras ocasiones.

Todas estas fases ayudan a resignificar la experiencia que los sujetos, en este caso los futuros profesores, adquieren a partir de la observación o acción directa en el contexto educativo. El proceso se vive desde que inicia la fase de preparación, donde se diseñan

planeaciones o planes de observación para la futura inmersión que realizarán, posteriormente lo llevan a la práctica y después lo resignifican y generalizan, a partir de las acciones que se prevén en los diferentes cursos; luego la contrastan con los referentes teóricos y le otorgan un nuevo significado.

4.4.1.2 Autonomía curricular

Un segundo principio para promover la práctica reflexiva es la autonomía profesional. Se reconoce al docente como un sujeto capaz de resolver diversos problemas y situaciones movilizándolo sus conocimientos, actuando con la libertad para tomar decisiones y proponer soluciones críticas y creativas a las dificultades detectadas en el aula. De esta forma, abandona su papel del instrumentador.

La autonomía curricular del docente forma parte del paradigma crítico-reflexivo propuesto por Shön (1998) y Domingo y Gómez (2013), se concibe al docente como un profesional capaz de tomar decisiones adaptadas al contexto y reflexionadas a partir de su razonamiento, de una constante argumentación teórica y un fuerte compromiso social, que lo hace actuar éticamente ante las diversas situaciones que se le presentan.

La NEM reconoce como una condición indispensable para el logro de la excelencia educativa a la autonomía docente y la define como:

Un ejercicio crítico que practican las maestras y maestros en los procesos educativos, en diálogo constante con las y los estudiantes, para decidir los alcances y limitaciones de sus acciones pedagógicas, dentro y fuera de la escuela. Su autonomía le permite una lectura permanente de la realidad para redefinir su enseñanza, planeación y evaluación de acuerdo con las circunstancias que marca cada proceso, sujeto y sus saberes (SEP, 2022, pág. 64).

Desde la concepción de la NEM el profesorado está obligado a desarrollar un juicio crítico sobre su labor educativa, involucrando a los estudiantes en las decisiones del proceso de enseñanza-aprendizaje y partiendo de un exhaustivo diagnóstico del contexto. La posibilidad de que los docentes desarrollen su labor con autonomía profesional se enfatiza en varias ocasiones dentro del planteamiento curricular de la NEM. Se considera como una construcción social que se sustenta en los saberes de los distintos actores educativos, desde la comunidad, profesor y/o los alumnos.

La autonomía del docente es producto de una constante reflexión en torno a su experiencia y conocimiento, que en ocasiones el profesor no ha reconocido. Por ejemplo, la mayoría de los maestros conocen el contexto del lugar donde laboran (Secretaría de Educación Pública , 2022); sin embargo, la separan del proceso de enseñanza-aprendizaje que realizan cotidianamente. La NEM propone que el docente utilice sus saberes para diseñar procesos didácticos, que promuevan el aprendizaje de los alumnos desde la realidad que viven (Secretaría de Educación Pública, 2022).

El ideal de la NEM respecto a la autonomía curricular se logrará en la medida en que todo el Sistema Educativo Mexicano, desde su nivel macro hasta la realidad que se vive cotidianamente en las aulas, le otorgue al docente y a su labor educativa un amplio margen de confianza; en correspondencia con la responsabilidad y el compromiso que asuma el profesor, tal como lo menciona Domingo y Gómez (2013):

El profesional enseñante ha de saber “cuál es su cometido”, sin estar estrictamente constreñido por las reglas, los modelos, las directrices, los horarios, los programas, etc. De este modo, dos notas caracterizan a los auténticos profesionales de la enseñanza: la autonomía estatutaria, fundada en la confianza y, como contrapartida, la responsabilidad de sus decisiones y de sus actos (pág. 17).

El docente que tiene la posibilidad y toma la decisión de actuar bajo la autonomía profesional, asumirá un fuerte compromiso para desarrollar actividades en pro del aprendizaje de los estudiantes. Este tipo de saberes se adquiere a partir de una preparación profesional reflexiva.

La formación en la práctica reflexiva es una condición indispensable para asumirse como un docente que emplea su autonomía profesional en la toma de decisiones cotidianas. Esto se debe a que aprende a reflexionar sobre su realidad, a fin de tomar decisiones pertinentes al contexto y en pro del logro de aprendizajes de los estudiantes. Se trata de que el profesional pueda decir:

En el futuro, tendré que tomar decisiones difíciles y no podré ampararme en las autoridades o los expertos. Pero sé que lo conseguiré, aunque en la actualidad no tenga ni la menor idea de lo que haré, porque pienso que cuento con los medios para analizar la situación y emprender el buen camino (Perrenoud, 2004, pág. 51).

La autonomía profesional establece una relación intrínseca y dialéctica con la práctica reflexiva. Sin ella, el profesional no tendría la oportunidad de someter a juicio crítico lo que ocurre en la realidad educativa, ni de tomar decisiones innovadoras y creativas que abonen a

la solución de problemas. A su vez, la práctica reflexiva es una condición indispensable para que el profesional actúe con autonomía: sin una preparación en este sentido sería imposible repensar su realidad laboral y proponer alternativas de mejora. Ante la relación intrínseca que se establece entre estos dos aspectos, convendría pensar: ¿qué es la práctica reflexiva?, ¿cómo se conceptualiza en esta investigación?, dichas interrogantes serán el eje de los siguientes apartados.

4.4.2 Conceptualización de la práctica reflexiva

La práctica reflexiva es un concepto polisémico que no se reduce a una definición dogmática y universal. En este apartado se revisan algunos aportes de expertos en la materia. Una primera idea dada por Domingo y Gómez (2013) es que la práctica reflexiva es una postura intelectual metódica ante el proceder docente:

Una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo, y que ésta sólo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo. Podemos decir que se diferencian en que la reflexión ordinariamente es una actividad mental natural y ocasional; la PR es una postura intelectual metódica ante la práctica y requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita (Domingo y Gómez, 2013, pág. 53).

En las aportaciones anteriores se enfatiza la idea de que la práctica reflexiva es una actividad aprendida. Como también lo establece Perrenoud (2001), al afirmar que dicha práctica demanda de una formación académica especializada y sobre todo de una constante ejercitación; producto de una plena convicción de que lo realizado y reflexionado traerá mejoras a la realidad inmediata que se vive.

Un aspecto indispensable de la práctica reflexiva es la voluntad y decisión que el profesor debe asumir para iniciarse en esta tarea, como lo afirman Domingo y Gómez (2013), al mencionar que se requiere de un entrenamiento voluntario e intensivo, conforme se inicia y desarrolla esta práctica se vuelve mucho más compleja y profunda (Espinosa, 2020).

Desde el paradigma del profesional reflexivo propuesto por Shön (1998) y el crítico-reflexivo de Domingo y Gómez (2013). Esta práctica se conceptualiza como una postura intelectual metódica, que se ejerce ante el proceder docente (Domingo y Gómez, 2013). Lo que demanda que el maestro repense constantemente su labor, para complejizar y

comprender lo ocurrido en su aula, partiendo de los esquemas de acción que moviliza para resolver las diversas situaciones que se le presentan en su hacer docente.

Es importante que el sujeto tenga una actitud metódica y sistemática ante la práctica (Domingo y Gómez, 2013); pero no debe ceñirse a un método único de fases inamovibles. La naturaleza recursiva del proceso reflexivo suele ser continua y cíclica, a fin de promover el autoexamen e indagación de sus formas de enseñanza, creencias y suposiciones, que los conducen a una mejora constante de la práctica, para empoderar a los profesores y ayudarlos en la apropiación de una pedagogía efectiva y transformadora (Brookfield, 1987).

En la práctica reflexiva el sujeto tendrá que ser crítico, reflexivo y analítico para tomar decisiones fundamentadas que respondan a realidades únicas y en constante cambio. Brookfield (1987) comenta que el profesor que se embarque en esta tarea debe examinar constantemente su oficio, adaptándose a los paisajes educativos en evolución y transformándose en agentes que promueven experiencias de enseñanza-aprendizaje significativas.

La segunda idea que propone Domingo y Gómez (2013) para comprender la práctica reflexiva es que surge cuando “el individuo se enfrenta con un problema real que debe resolver y trata de hacerlo de una manera racional” (pág. 89). En la práctica cotidiana, el docente se enfrenta constantemente a diversas dificultades que desestabilizan su pensamiento, generan emociones y lo llevan a repensar la eficiencia de lo que hace. Al tratar de resolver estas situaciones, de forma cuidadosa y racional, inicia un proceso cognitivo en el que pone en tela de juicio lo que hace y comienza a buscar diversas soluciones para aquello que causó un desequilibrio en su persona. En este afán, busca diversas alternativas, piensa en las posibles consecuencias y toma una decisión fundada en sus pensamientos, esto podría ser el inicio de una práctica reflexiva.

Una idea importante definida por Domingo y Gómez (2013) es que la práctica reflexiva surge del proceder del docente, es decir, de lo que hace cotidianamente en el aula. Al respecto Shulman (1998) establece que este tipo de práctica permite al docente aprender de la experiencia, a partir de un examen crítico de sus haceres educativos para mejorarlos constantemente. Van Manen (2002) enfatiza la importancia de la indagación y reflexión de la práctica, a partir de narrativas personales y pedagógicas para darle significado a las

experiencias del profesor y caracterizar los conocimientos que orientan el proceder y conformar su propia pedagogía.

La segunda idea que define a la práctica reflexiva es su intención por mejorar el proceder docente (Domigo & Gómez, 2013). Diversos autores han reconocido el beneficio que otorga a la sociedad, cuando los profesores desarrollan este tipo de práctica. Desde Shön (1998) estableció la necesidad de desarrollar el quehacer profesional desde un paradigma reflexivo y mostró los grandes beneficios que ofrece ante la resolución de problemas y la mejora de la realidad. Dewey (1998) explicó cómo la enseñanza reflexiva promueve mejoras en la educación. Brookfield (1987) fue un defensor de este tipo de práctica y mostró cómo la reflexión sobre el quehacer del maestro ayuda a transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La tercera idea que se retoma de Domingo y Gómez (2013) en la definición de la práctica reflexiva es la importancia que le otorgan a la teoría, a fin de que resulte una actividad enriquecedora para el profesor. Algunos estudiosos parten de esta relación para proponer algunas definiciones. Zeichner (1983) la concibe como una examen activo, persistente y cuidadoso de cualquier creencia o forma de conocimiento, a partir de sus fundamentos y de las consecuencias que genera.

Perrenoud (2004) retoma la importancia de la teoría en la práctica reflexiva, al reconocerla como la quinta de las nueve ideas base que ayudan a comprender y definir a la mencionada práctica reflexiva, referente a la articulación entre la teoría y la práctica (pág. 24). La teoría se posiciona como un elemento indispensable que ayuda al sujeto a repensar y resignificar su tarea educativa, le permite complejizar su labor y orientar su análisis. El profesor que decida analizar su quehacer en el aula y tenga ideas amplias sobre el fenómeno educativo podrá ver cosas que otro maestro con la mera experiencia no comprenderá.

Para comprender la importancia de los argumentos en la reflexión, es necesario conceptualizar la teoría, que no se reduce al compendio de ideas escritas por un autor y avaladas por la comunidad científica. Se amplía a la propuesta de Perrenoud (2004) respecto a la antropología de la práctica, él considera que la acción del sujeto demostrada en la práctica lleva consigo una teoría implícita del autor, fundada en su forma de entender el mundo y la educación. Además, esta relación teoría-práctica permite al profesor:

Justificar razonablemente sus decisiones y acciones dentro del aula constituye un elemento importante de su formación reflexiva en la práctica. Han de ser capaces de justificar un plan de acción lo que significa proporcionar buenas razones para actuar de ese modo. Para ello el maestro no puede apoyarse exclusivamente en su instinto o en un conjunto de técnicas preestablecidas y descontextualizadas, sino, más bien, debe reflexionar de manera crítica y analítica (Domingo y Gómez, 2013, pág. 88).

Se ratifica la idea de que la teoría abona a la comprensión del profesional sobre su acción; permite complejizarla para entenderla y mejorarla progresivamente, a partir de deducciones y conclusiones fundamentadas en el análisis realizado, que se concretan en la toma consciente de decisiones.

La cuarta idea que se retomará para definir a la práctica reflexiva es propuesta por Perrenoud (2004), quien establece la importancia del componente ético en este tipo de práctica. Define que este tipo de prácticas no se limitan únicamente a las acciones concretas, implican también a las finalidades y los valores que la sustenta:

Reflexionamos sobre el cómo, pero también sobre el porqué. Por otra parte, incluso la reflexión sobre el cómo suscita cuestiones de ética: ¿es justo motivar a los alumnos ofreciéndoles «golosinas»? ¿informar a los padres de que su hijo fuma hachís? ¿separar a dos amigos con el pretexto de que hablan? ¿amenazar con un castigo colectivo a un grupo solidario con un alumno rebelde? La preocupación de educar y de instruir no justifica todos los métodos, pero ¿dónde están precisamente los límites, aquí y ahora? La acción pedagógica es una acción violenta, cambia al otro, invade su intimidad, intenta seducirlo o presionarlo. Todo educador se sirve de la fórmula mágica estigmatizada por Miller (1984): «Es por tu bien». ¿Justifica esto los plenos poderes? (Perrenoud, 2001, pág. 53).

Esta cuarta idea se divide en varios aspectos que ayudan a entender con mayor profundidad y complejidad a la práctica reflexiva. El primero consiste en que los análisis emprendidos por los profesionales no se limitan al por qué o cómo de la acción educativa; sino que buscan entender para qué ocurren diversas situaciones, recuperando aspectos morales, sociales y familiares.

El segundo aspecto trata sobre la importancia de reconocer los efectos de la educación dominante en los alumnos. Al respecto Perrenoud (2004) retoma la naturaleza invasiva de la acción pedagógica, considera que es violenta porque intenta seducir y presionar al estudiantado para modificar un pensamiento o una conducta y alinearlos a lo socialmente correcto, como lo señala la pedagogía de Freire (1970) al considerar a la educación dominante como aquella que invalida al desfavorecido y legitima a la clase dominante.

Cuando el profesor comprende el fenómeno educativo como aquella realidad en la

que el sujeto se alinea a una ideología dominante, para comportarse de cierta forma y asumir una manera de pensar como la mejor para vivir y juzgar al mundo, sentirá la necesidad de desarrollar una práctica reflexiva. La cual ayudará a repensar su labor educativa y valorar qué conviene enseñar de lo establecido en el currículo, por qué, para qué y cómo hacerlo.

El practicante reflexivo debe comprender a la educación como un medio de mejora y transformación social, superando el rol de reproductora de las desigualdades sociales, que legitima a los más poderosos y desvalida a los desfavorecidos. El profesor que se inicie en el análisis y reflexión de su proceder contribuirá de manera consciente a la formación de ciudadanos críticos, capaces de proponer soluciones emancipadoras, que mejoren la realidad.

Las ideas anteriores empatan con los tres ejes fundamentales de la práctica reflexiva propuestos por Domingo y Gómez (2013): el primero se relaciona directamente con la idea número uno, debido a que ubica a la experiencia como la fuente de saberes, ésta ayudará a profundizarlos, ampliarlos, revisarlos o reconceptualizarlos, para abonar al desarrollo profesional del docente. El segundo eje refiere la importancia del escenario profesional, es decir, la práctica, para que el maestro movilice, adquiera conocimientos y active competencias docentes para resolver las situaciones concretas que se le presentan. El tercer eje corresponde con la idea número tres enunciada anteriormente debido a que, la reflexión se considera como elemento articulador entre la teoría y la práctica, para formar a sujetos activos y críticos.

Este apartado se centró en conceptualizar la práctica reflexiva como un proceso desafiante que invita a los docentes a adoptar una postura crítica y analítica frente a su propia práctica. Al embarcarse en esta tarea, los educadores no solo buscan mejorar sus habilidades en el aula, sino también contribuir a la transformación social. La práctica reflexiva les permite comprender su papel fundamental en la construcción de un futuro mejor.

4.4.3 Competencia reflexiva

Para iniciar con este tema es necesario recordar brevemente el concepto de competencia. Perrenoud (2011) la entiende como un organizador de esquemas complejos, que se concreta en “la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos,

capacidades, información, procedimientos, actitudes y valores) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones” (pág. 30). Es decir, se trata de que el practicante desarrolle la capacidad para emplear diferentes conocimientos en la resolución de los retos que se presentan en su contexto profesional.

Las competencias en la formación docente son definidas por Padrón (2010) como un conjunto de capacidades complejas, debido a la situación dinámica y movilizadora que demandan, donde el profesor establece combinaciones sinérgicas entre: conocimientos, habilidades, actitudes, valores y saberes hacer, que le permiten desempeñarse eficaz y asertivamente en su práctica profesional; a través de acciones y decisiones concretas que consideran los rasgos cognitivos, físicos, sociales y emocionales de sus alumnos, del contexto educativo y la comunidad.

El Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria sustenta su enfoque pedagógico en competencias y las define como “la capacidad de integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos para resolver de manera adecuada las demandas y los problemas de la vida personal, profesional y laboral plantea” (Diario Oficial de la Federación, 2022, pág. 9).

La clasificación de competencias es diversa, el Plan de estudios (DOF, 2018) las divide en genéricas y profesionales; otros autores las organizan en genéricas, específicas, transversales y claves. Para definir a la competencia reflexiva es necesario revisar estas dos últimas.

Las competencias transversales tienen diferentes características: un carácter compartido, integrado y sinérgico entre la vida, profesión, conocimiento, sociedad y tecnología, que se reflejan en la solución de un problema (Tejeda, 2016); son el eje de diversos momentos, áreas o campos de formación, configuran niveles y dinámicas en las esferas personal y social (Tejeda, 2016); su proceso de formación es transdisciplinar, prepara al practicante teórica y metodológicamente; su naturaleza es mutable y se reconstruye dinámicamente de acuerdo al contexto, es transferibles a diversos contextos: sociales, profesionales y laborales (Tejeda, 2016).

La “competencia reflexiva” es considerada como transversal y clave, por su valor

particular, sus múltiples áreas de utilidad y necesaria de que todos los sujetos la desarrollen. La OECD (2003) define a la reflexividad como el corazón de las competencias clave, porque implica “habilidades metacognitivas (pensar sobre el pensamiento), creativas y adoptar una postura crítica. No se trata sólo de cómo piensan los individuos, también de cómo construyen la experiencia en general, incluidos pensamientos, sentimientos y relaciones sociales” (pág. 9).

El estudio de la competencia reflexiva demanda de la revisión del concepto de competencias profesionales, algunas de sus principales características son: la integración entre el sistema formativo y el mundo laboral (DOF, 2018). Se definen como comportamientos complejos demostrados en diversas situaciones profesionales (Spencer & Spencer, 1993). Al respecto el Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria las define como la integración de conocimientos, habilidades y valores necesarios para ejercer la profesión docente y resolver distintos problemas que se presentan en la formación docente (DOF, 2018, pág. 13).

Estas competencias se orientan a la tarea docente, estudiada por diferentes expertos, quienes definen las competencias básicas para que un profesor desempeñe con éxito su labor, como es el caso de Perrenoud (2004), quien basado en el “Marco de Ginebra 1996”, definió diez nuevas competencias para enseñar:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua (pág. 16).

En México se han elaborado diversos documentos que definen las competencias profesionales básicas para desarrollar la docencia contenidas en los “Perfiles, parámetros e indicadores” en sus diferentes ediciones, tanto 2017 como 2018. Actualmente existe un documento titulado “Perfiles profesionales, criterios e indicadores del personal docente”, el cual se divide en cuatro dominios que engloban las siguientes competencias:

- 1.- Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana
- 2.- Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnas y alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia
- 3.- . Una maestra, un maestro que construye ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o adolescentes
- 4.- Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y comunidad (SEP, 2020, pág. 16).

Cada dominio agrupa un conjunto de competencias, que definen con claridad cuáles son los aspectos necesarios para desempeñar la tarea docente en un escenario concreto y profesional. Estos rasgos contribuyen al logro de los propósitos curriculares definidos en la NEM.

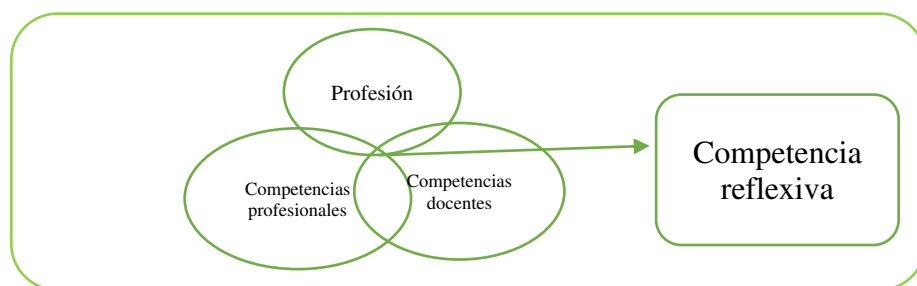
En el caso del Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria, que es homogéneo para todo el país, se definen varias competencias profesionales, como parte del perfil de egreso del futuro docente:

- 1.- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.
- 2.- Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.
- 3.- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.
- 4.- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.
- 5.- 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. (DOF, 2018, pág. 13).

Las competencias profesionales definidas en los documentos anteriores son sólo una pequeña muestra del universo de estudios internacionales y nacionales sobre las cualidades que debe poseer un profesor, a fin de responder eficientemente a su tarea como educador. Cada una de ellas se refiere a aspectos específicos de la profesión. Al observar esta relación, surge una pregunta muy interesante: ¿existen competencias docentes de carácter transversal? La respuesta es afirmativa, como se revisó al inicio de este apartado. Existen algunas competencias, como la reflexiva, que implican otras de carácter profesionales (véase figura 20):

Figura 20

Transversalidad de la competencia reflexiva



Nota: Adaptado de Gómez (2011)

La competencia reflexiva es un concepto relativamente nuevo, estudiado por pocos autores. Domingo y Gómez (2013) hacen un acercamiento teórico a este concepto y concluyen que se considera una competencia porque: “engloba saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, con la finalidad de intervenir de manera eficaz en los diferentes ámbitos de la profesión, mediante acciones que se movilizan al mismo tiempo y de manera interrelacionada” (pág. 76).

El desarrollo de la competencia reflexiva demanda de diferentes conocimientos a fin de analizar y reflexionar la práctica; además de habilidades específicas, como: la capacidad de asombro y de análisis; el extrañamiento de lo cotidiano; relación teoría y práctica para resignificar experiencias concretas. También demanda de valores que permitan al practicante poner en tela de juicio el qué y por qué actúa de determinada forma ante situaciones concretas. Estos conocimientos se interrelacionan y movilizan al mismo tiempo.

La complejidad de esta competencia se muestra al observar que su base es la reflexión: “en especial los métodos reflexivos, como puede ser la práctica reflexiva, implican la singularidad y especificidad de cada docente, es decir, su manera de ser, su motivación e intereses” (Domingo y Gómez, 2013, pág. 76). Algunos componentes básicos de esta competencia se muestran en la figura 21:

Figura 21

Componentes de la competencia reflexiva

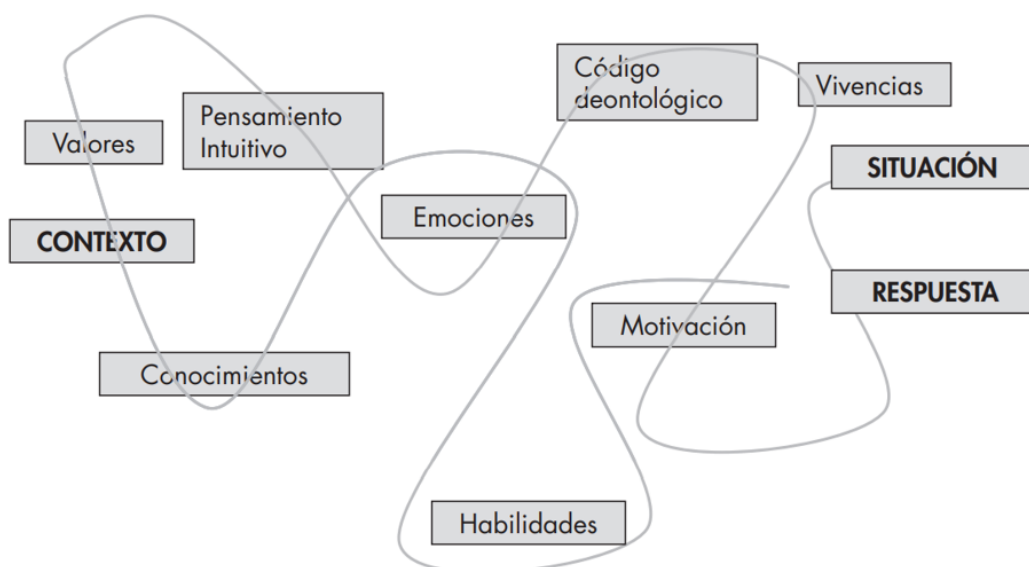


Nota. Adaptado de Domingo y Gómez (2013).

Los componentes anteriores (figura 21) se movilizan e integran a partir de las situaciones que se presentan en la práctica educativa. Esta integración parte de una organización dialógica, recursiva e integral. Su desarrollo se ubica en el paradigma de la complejidad, debido a que, se trata de que el profesor movilice e integre los conocimientos, a partir de la situación presentada en el aula. En ocasiones la resolución de los problemas en la práctica llevará al docente a revisar los saberes que componen su competencia, para amalgamarlos con los procedimientos y las actitudes, a fin de resolver el problema de forma asertiva, como se observa en la figura 22.

Figura 22

Dinámica dialéctica de la competencia reflexiva



Nota: Adaptado de Domingo y Gómez (2013).

La competencia reflexiva se desarrolla ante una situación problema que se presente en el aula, la cual implica la actuación consciente del docente y demanda de una solución que responda ante determinadas condiciones. Al respecto, Shön (1998) explica que la reflexión en la acción implica la integración de diversos saberes, los cuales deben ser caracterizados por el docente al momento de analizar su práctica, a fin de valorar cuáles fueron los referentes que orientaron su actuar ante una situación retadora, como lo menciona Domingo y Gómez (2013):

Resolver positivamente problemas significa que el docente identifica los problemas adecuadamente, la estructura de forma correcta toma decisiones acertadas, y posteriormente —aunque el proceso citado sea muy rápido en el tiempo— interviene pedagógicamente de forma eficaz y logra los resultados previstos. En esas situaciones cargadas de incertidumbre las decisiones del docente pueden parecer en apariencia espontáneas, aunque no es así en realidad. La incertidumbre lleva al docente, que ha desarrollado la competencia profesional reflexiva, a adoptar una actitud más flexible en las formas de organización personales y escolares, y le conduce a mantener una actitud abierta ante los problemas a resolver (pág. 82).

El proceso que sigue el profesor en el desarrollo de la competencia reflexiva se inicia con la resolución de un problema y la toma de decisiones conscientes, en las que intervienen diversos conocimientos, actitudes y valores, como lo menciona Domingo y Gómez (2013) este proceso es muy rápido temporalmente, implica la integración de diversos elementos y la

revisión pormenorizada de estos saberes. Por ello, al analizar la práctica el proceso se vuelve aún más complejo y por supuesto mucho más extenso temporalmente que la acción realizada, debido a que, se orienta al profesor a ser consciente de lo que hace y visibilizar los referentes teóricos y empíricos desde los que actúa.

La complejidad de la competencia reflexiva también se refleja en las fases del proceso didáctico, en cada una de ellas el profesor moviliza diversos saberes y realiza diferentes procedimientos para dar respuesta a las acciones que se demandan. A continuación, se revisa la dinámica de esta competencia en función de tres fases: planeación (antes de la acción), acción (momento de clases o reflexión en la acción) y práctica reflexiva o análisis sobre la acción.

En la fase de planeación el maestro debe reflexionar antes de la acción para considerar una diversidad de aspectos que se conjugan en el hecho educativo, que le ayudarán a plantear una respuesta concienzuda al problema; en este caso, el diseño de una planeación que oriente el proceso de enseñanza-aprendizaje de un contenido específico.

En la planeación de las actividades el docente cuenta con el tiempo y la distancia suficientes para reflexionar conscientemente lo que hará en el aula, a diferencia de la fase de acción, denominada por Gómez (2018) como “praxis o acción educativa”, en la que el docente se encuentra en la situación real, en el ecosistema del aula, compuesto por diferentes elementos que coexisten en un mismo espacio. En este momento el profesor se enfrenta a diferentes incidentes a los que debe dar respuesta casi de forma inmediata, por lo tanto, debe formular una solución rápida desde los referentes con los que cuenta:

El maestro actúa ahora en expresión de Schön como profesional reflexivo, que reflexiona en plena acción y sin detenerla piensa, reflexiona y decide, aunque todo ello se produzca de forma interna, rápida y casi inconsciente. Habitualmente esas decisiones son las que conducen a la llamada intervención pedagógica, expresión general que resume todas aquellas medidas, decisiones y micro decisiones que adopta el docente en relación a la educación en el aula (Gómez, 2018, pág. 100).

Las decisiones que toma el profesor en el momento de la acción parecerán prácticamente espontáneas o sin pensar, aunque en realidad son producto de la reflexión que hace en la acción, donde moviliza su competencia a fin de dar respuesta a una situación, integrando sus conocimientos, habilidades y actitudes. Lo que le permitirá ser más crítico de lo que ocurre, comprender la situación con mayor profundidad, ser flexible con el acontecer y comprender

que lo ocurrido abonará a una reflexión posterior. Cuando un docente se convierte en un practicante reflexivo es capaz de resignificar su experiencia, para comprenderla a la luz de la teoría y paulatinamente actuar de forma asertiva ante un sinfín de experiencias que se presentan en la práctica; es decir, se prepara para enfrentar la incertidumbre.

La fase posterior a la acción es denominada por Gómez (2018) como “práctica reflexiva” y por Perrenoud (2005) como “reflexión sobre la acción”, su finalidad es aprender a partir de la experiencia y mejorar la práctica. En este momento el docente caracteriza y comprende con mayor profundidad su práctica. Durante el análisis segmenta su hacer en el aula, revisándola a profundidad; es donde el maestro está obligado a emplear la teoría para entender con mayores elementos su hacer en el aula.

En esta tercera fase se observa con mayor claridad la movilización de la competencia reflexiva, como lo menciona Gómez (2018): “la práctica reflexiva constituye el máximo exponente de la competencia reflexiva ya que contribuye directamente al aprendizaje profesional y facilita que el maestro/a pueda aprender de su propia práctica” (pág. 101). En este momento el profesor aprende de lo que hace, lo cuestiona y poco a poco se orienta hacia la planeación de la siguiente intervención para obtener mejores resultados.

El desarrollo de la competencia reflexiva es un proceso que se mejora al analizar la práctica, demanda de una formación inicial y permanente, permite aprender de la propia experiencia, favorece una relación teoría-práctica donde se aprende desde y para la práctica; por lo tanto, “permite que el profesorado sea capaz de auto formarse puesto que convierte la reflexión en y sobre la práctica en un hábito consciente que se integra en la actividad diaria. Esta reflexión sistemática sobre la propia práctica se convierte en práctica reflexiva” (Gómez, 2018, pág. 101), pero ¿cómo se identifica el nivel de reflexión alcanzada por el docente?, esta pregunta es debatida en próximos apartados.

4.4.4 Niveles de reflexión de la práctica

La reflexión de la práctica es una competencia que se desarrolla en distintos grados, dependiendo de diversos factores como: el bagaje conceptual que posea el estudiante, la capacidad para problematizar su proceder docente y las habilidades para describir y analizar

los hechos educativos, entre otros. El apartado tiene la intención de caracterizar los niveles de reflexión propuestos en la literatura, para partir de ellos y generar una clasificación que ayude a caracterizar los razonamientos de los estudiantes normalistas que participan en el diplomado.

A continuación, se revisan tres categorías que definen los niveles de reflexión de la práctica, el orden en que se presentan responde a un criterio cronológico, es decir, inicia desde la primera propuesta que apareció hasta la última, comenzando con Van Manen (1997), posteriormente se presentan las aportaciones de Larrivee (2008) y al final se muestran las contribuciones de Villalobos & Cabrera (2009).

4.4.4.1 Categoría propuesta por Van Manen (1997)

Existen diversas clasificaciones que intentan establecer niveles de reflexión de la práctica, en este espacio se revisarán las más importantes. La primera categorización fue definida por Van Manen (1997), quien identificó tres niveles: técnico, práctico y crítico.

El primero asigna al docente el papel de operario o instrumentalista de la práctica, su reflexión se limita a la aplicación de habilidades, conocimientos técnicos y teorías en clase (Van Manen, 1997). Las decisiones que toma se centran en seleccionar y emplear estrategias didácticas (Domingo, 2010), sin considerar el contexto áulico, escolar o comunitario (Lamas & Vargas-D'uniam, 2016), como si se tratara de una ecuación matemática.

El segundo nivel denominado práctico consiste en reflexionar sobre las bases y el sustento de la práctica contextualizada en el aula, por lo tanto, el docente ubicado en este nivel analiza los comportamientos que se presentan en su clase y el cumplimiento de los propósitos (Domingo, 2010). Es decir, a diferencia del nivel anterior, se revisan las consecuencias de las estrategias y las decisiones que toma el docente (Lamas & Vargas-D'uniam, 2016), las cuales responden a las características del contexto.

El tercer nivel de reflexión llamado crítico, de acuerdo a Van Manen (1997), consiste en trascender más allá de los comportamientos para valorar los “criterios éticos, normativos y morales relacionados directa o indirectamente con el aula” (Domingo, 2010, pág. 3), todo esto desde una mirada autocrítica (Lamas & Vargas-D'uniam, 2016). Es decir, se trata de que el profesor se observe a sí mismo para entender desde qué perspectivas morales actúa y

valorar cómo influyen en su proceder y en el aprendizaje de sus estudiantes.

En la categoría formulada por Van Manen (1997) se observa un desarrollo gradual en los niveles de reflexión, debido a que en el primero de ellos, el profesor sólo valora los efectos de sus estrategias, como si se tratara de un algoritmo matemático que se aplica en cualquier contexto; en el segundo complejiza su concepción educativa y toma en cuenta todos los factores implicados en el hecho educativo; mientras que, en el tercero escudriña en los valores y creencias morales que sostienen su actuar.

4.4.4.2 Propuesta de Larrivee (2008)

La siguiente clasificación propuesta por Larrivee (2008) se basa en la categorización de Van Manen (1997), inicia con una primera clasificación compuesta por tres niveles: el primero es el “inicial” orientado hacia las funciones de enseñanza, es decir, el momento en que el profesor comunica un contenido y a las habilidades docentes (Lamas & Vargas-D’unián, 2016), esto permite analizar situaciones aisladas de la práctica, que resultan separadas de su contexto.

El segundo nivel “avanzado” consiste en recuperar las teorías y fundamentos de la práctica, se trata de reconocer cuáles son los principios básicos que sustentan el proceder del profesor, muy similar al nivel práctico propuesto por Van Manen (1997). En el tercer nivel llamado “superior”, al igual que en el crítico de Van Manen (1997), se analizan “las consecuencias éticas, políticas y sociales de su enseñanza” (Lamas & Vargas-D’unián, 2016, p. 61), es decir, se centra en el componente ético de la práctica reflexiva (Perrenoud, 2011).

Luego de esta clasificación Larrivee (2008) en su libro denominado “Transforming teacher education for diverse learners” propuso un nuevo modelo de cinco niveles de reflexión sobre la práctica docente. El primero denominado “descripción” se centra en comentar lo sucedido en la clase, sin que exista un análisis previo o posterior. Se trata de comentar cómo fue la acción automática y rutinaria del profesor (Lamas & Vargas-D’unián, 2016), sin que se contemple a la investigación, la literatura educativa o algún razonamiento; los responsables del éxito o fracaso de la clase serán agentes externos al profesor, como los alumnos o padres de familia.

El segundo nivel es la “reflexión personal”, se caracteriza porque los razonamientos del profesor se centran en sus experiencias y las emociones experimentadas en el momento

de la práctica (Larrivee, 2008). Por lo tanto, no se consideran a las teorías pedagógicas, la investigación o la reflexión profunda del sujeto, debido a que se reduce a sus vivencias.

El tercer nivel denominado “reflexión técnica” es similar al segundo nivel propuesto por Van Manen (1997), consiste en que el docente revise y analice las estrategias de enseñanza empleadas en el aula para valorar el impacto en el aprendizaje de sus alumnos (Larrivee, 2008). Se centra en revisar los resultados de la aplicación de ciertas técnicas o actividades, como si su papel docente se redujera a ser un instrumentador de actividades.

El cuarto nivel “reflexión crítica” demanda de un alto grado de reflexión sobre el proceder docente y las metas educativas que persigue a la luz de sus fundamentos teórico-conceptuales que la sostienen (Larrivee, 2008), concretados en conocimientos curriculares, didácticos, pedagógicos y enfoques de enseñanza. La tarea del docente consiste en analizar sus propias creencias y supuestos para entender la causa de sus logros y fracasos en el aula, además de revisar a profundidad y desde distintas aristas el impacto de sus prácticas en la formación integral de sus estudiantes. El objetivo de este nivel consiste en “la mejora continua de la práctica y el logro de aprendizajes de todos los estudiantes” (Lamas & Vargas-D’unián, 2016, pág. 62).

El quinto nivel llamado reflexión transformadora se asemeja al nivel crítico propuesto por Van Manen (1997), busca que el docente comprenda los efectos de sus acciones a nivel social, político, moral y ético, para que atienda las necesidades del contexto y las condiciones de la realidad en la que se ubica (Lamas & Vargas-D’unián, 2016). Se demanda de actitudes de búsqueda constante, investigación y reflexión crítica para que el profesor se convierta en un agente de transformación personal y profesional que favorezca la justicia social y la equidad educativa (Larrivee, 2008).

4.4.4.3 Aportaciones de Cabrera & Villalobos (2009)

La última clasificación que se revisa en este apartado es la propuesta de Villalobos & Cabrera, compuesta por los siguientes niveles: el primero llamado “superficial” se asemeja a la categoría inicial de las propuestas de Van Manen (1997) y Larrivee (2008), la preocupación del profesor es la efectividad de las estrategias y los métodos de enseñanza. Su parámetro para valorar el éxito de sus prácticas es mantener a los alumnos en silencio, para que no generen desorden. Las preguntas que el profesor se hace sobre su proceder docente se

orientan hacia aspectos periféricos de la práctica como: el uso del tiempo, la disciplina, la atención sostenida de los niños, entre otros.

El segundo nivel definido por Cabrera & Villalobos (2009) se conoce como “reflexión pedagógica” consiste en que el profesor valore y analice el sustento teórico que orienta su práctica y los objetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El maestro que se ubica en este nivel formula preguntas para conocer y comprender las ideas teóricas a las que responden sus acciones; se interroga sobre la teoría que podría consultar para mejorar lo que hace en el aula.

El tercer nivel definido por Cabrera y Villalobos (2009) es el denominado “reflexión crítica”, como se estableció en las propuestas anteriores, se relaciona con las creencias éticas, morales y políticas que sustentan la práctica. El profesor ubicado en este nivel posee una consciencia social para comprender el impacto de sus acciones en la comunidad; por lo tanto, reconoce que su proceder contribuye a la formación de una sociedad democrática, justa y equitativa.

Cabrera y Villalobos (2009) definen cuatro dimensiones que son abarcadas en este nivel. La primera, referente a desentrañar las creencias y valores que sustenta el profesor en su práctica docente, La segunda abarca las implicaciones éticas de la práctica y las consecuencias de las acciones docentes en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. La tercera dimensión versa sobre cómo las acciones realizadas en el aula abonan a la conformación de una sociedad justa y equitativa. La cuarta a la consciencia que el profesor adquiere sobre su práctica, lo que le permite comprender que su actuar tiene un impacto duradero y social, que trasciende más allá de la inmediatez.

El cuarto nivel es denominado por Villalobos & Cabrera (2009) como “Auto-reflexión”, consiste en el análisis profundo de las creencias, expectativas de vida, escala de valores, condicionamiento cultural y experiencias tanto familiares, como escolares y sociales; que impacta en la práctica educativa y en el papel que desempeñan los estudiantes y docentes (Larrivee, 2008).

Una característica central de este nivel es que ayuda al sujeto a comprenderse a sí mismo, por ello, algunos autores la entienden como una forma “dialógica, personalística y de reflexión hacia adentro (interna) respectivamente, resaltando la dimensión del diálogo

consigo mismo” (Cabrera & Villalobos, 2009, pág. 155). Escudriñar al “yo” será una excelente estrategia para entender a los demás, profundizar en el razonamiento de la realidad y asumirse como participantes activos del hecho educativo.

Algunas de las bondades de la auto-reflexión consisten en que el profesor sea más consciente de cómo percibe, apoya y atiende a sus alumnos; identifique algunas conductas o reacciones inconscientes que tiene con sus estudiantes, las cuales generan efectos positivos o negativos en el aprendizaje. El practicante que se ubica en este nivel se interroga sobre el significado personal de sus acciones, algunas preguntas que Cabrera & Villalobos (2009) enuncian como ejemplo son las siguientes: “¿En qué formas podría yo estar modelando y promoviendo la falta de respeto en el aula de clase o fuera de ella?, ¿Existen cosas que esté haciendo que inhiban la auto-gestión del estudiante?” (pág. 156).

Los niveles de reflexión enunciados por Cabrera y Villalobos (2009) sirvieron como base para la definición de otras categorías que caracterizar los niveles de razonamiento de los practicantes. En este sentido, encontramos propuestas como la de Pérez (2010), que define cinco niveles para clasificar la reflexión de los estudiantes a partir de los textos narrativos que elaboran en sus portafolios de evidencias. Otra de estas categorías es la definida por Lamas & Vargas-D’unián (2016), quien define cuatro niveles: Pre reflexión, reflexión superficial, pedagógica y crítica para caracterizar los razonamientos de los alumnos mostrados en su portafolios de Práctica Pre Profesional Docente.

4.4.5 La práctica reflexiva como habitus

El *habitus* es un concepto complejo, aplicado a educación y sobre todo al estudio de la práctica reflexiva, tiene algunas limitaciones, como la falta de un lenguaje especializado, que permita comprender cómo influye en las decisiones y acciones del docente. Bourdieu (1972) lo define como:

Sistema de disposiciones duraderas y que se pueden trasponer, integra todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones, y posibilita el cumplimiento de tareas enormemente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver los problemas del mismo modo (págs 178-179).

Perrenoud (2011) traspone esta definición al contexto educativo y lo define como “conjunto de esquemas de los que dispone un individuo en un momento determinado de su vida” (pág. 143). En ambas propuestas conceptuales se observa que el *habitus* implica disposiciones o esquemas permanentes, producto de las vivencias anteriores del sujeto.

El *habitus* incluye matrices de percepción, apreciación y acción (Bourdieu, 1972), que responden a las diferentes situaciones que se presentan de la vida cotidiana. Son producto de las experiencias obtenidas en el contexto del sujeto. Algunas de las características del *habitus* son: es duradero, estable y persiste a lo largo de la existencia del sujeto. Perrenoud (2011) menciona que la vida cotidiana y laboral demanda de una acción que es repetitiva, debido a que suele ser el resultado de situaciones anteriores, que se replican; por lo tanto, el sujeto sólo debe reaccionar como ya sabe, haciendo variaciones menores a una conducta, que previamente adaptó.

Otra característica del *habitus* es que es transferible tanto en situaciones, como entre generaciones, es decir, el sujeto puede enfrentar diferentes retos en contextos distintos y proceder del mismo modo en ambas situaciones. También puede enseñar inconscientemente a sus descendientes y familiares la forma de actuación ante la vida, al ser una respuesta espontánea, las jóvenes generaciones la aprenden al observar y convivir con ella cotidianamente y la asumen como la mejor manera de proceder.

La transferencia del *habitus* se debe a que, para Bourdieu (1972) el sujeto está condicionado por el mundo, se modela de acuerdo a las situaciones materiales y culturales donde se encuentra y se originó. Por ello, el proceso de socialización es muy importante porque permite al individuo estar en contacto con diferentes instituciones, como la familia o la escuela (Capdevielle, 2011), para adquirir esa matriz de percepciones, apreciaciones y acciones que le ayudan a actuar en el mundo.

La asimilación del *habitus* se desarrolla a partir de un proceso de aprehender, que no garantiza la comprensión del sujeto, implica incorporar e introducir en sí esas percepciones, apreciaciones y acciones propias de las generaciones mayores (Capdevielle, 2011), que le permiten enfrentar la vida y adquirir conocimiento que “garantiza una comprensión práctica

del mundo absolutamente diferente del acto intencional de desciframiento consciente” (Bourdieu, 1999, pág. 180).

La siguiente característica del *habitus* es que tiene un carácter activo y generador (Capdevielle, 2011) que está sujeto a las condiciones sociales, es decir, se encuentra en constante cambio y transformación, de acuerdo a las situaciones que vive el individuo. La práctica reflexiva apela a esta cualidad y busca que el profesor analice sus modos de proceder que conforman el *habitus*, para entenderlos y mejorarlos progresivamente.

Al comprender al *habitus* como un conjunto de esquemas en juego, que se reflejan en las acciones realizadas por el sujeto (Perrenoud, 2011), resulta necesario reflexionar sobre el significado de éstas últimas. Para el autor la acción es una repetición “con variaciones menores, de una conducta que ya se ha adoptado en una situación similar. La repetición, aunque sea menos apasionante que la invención permanente de la vida está en el centro del trabajo y de toda práctica (Perrenoud, 2011, pág. 139).

Al develar las acciones podemos iniciar la difícil tarea de comprender los esquemas, lo que implica aprender de la experiencia para entender quiénes somos. Iniciar el reto de descifrar el *habitus* no es sencillo y requiere de un deseo e inquietud constante del sujeto por conocerse. Para desarrollar una práctica reflexiva que ayude a comprender y mejorar las acciones demanda de ese deseo por cambiar, que nace de la decepción, el fracaso o descontento de lo que el profesor realiza en el aula. Lo que lo lleva a revisar su práctica, entendida como “la repetición de actos similares en circunstancias análogas [...], que son impulsadas por uno o varios esquemas de pensamiento y acción que escapan a su conciencia y a su voluntad” (Perrenoud, 2011, pág. 142).

La práctica reflexiva entendida como *habitus* es conceptualizada por Perrenoud (2011) como: “desarrollar una postura reflexiva significa formar el *habitus*, fomentar la instauración de esquemas reflexivos” (pág. 80). Lo que demanda de exhaustiva formación profesional, sin embargo, la preparación docente ofrecida en las escuelas normales no ha asumido esta encomienda, debido a varias razones: a los maestros les preocupa enseñar contenidos disciplinares, más que formar esquemas de acción reflexivos; los profesores ni

siquiera están convencidos de la necesidad de preparar a practicantes reflexivos; la gran proporción de educandos no les gusta reflexionar, dadas a las demandas temporales y cognitivas que impone (Perrenoud, 2011).

Existen aspectos indispensables que el practicante debe asumir para asimilar la práctica reflexiva como *habitus*, consiste en: “preguntarse para qué sirven los saberes en la acción, cuáles son las mediaciones entre ellos y las situaciones” (Perrenoud, 2011, p. 81). Otro de ellos refiere a que el practicante “acepte la idea de que dicha mediación no está asegurada por otros saberes, sino por esquemas, que forman conjuntamente un *habitus*” (Perrenoud, 2011, pág. 81). El siguiente se relaciona con “admitir que dicho *habitus* permite a menudo actuar “sin saberes”, lo que no significa sin formación” (Perrenoud, 2011, pág. 81).

4.4.6 La práctica reflexiva en la formación de profesores

La formación docente ofrecida en las instituciones educativas dedicadas a esta tarea enfrenta el difícil reto de preparar a los futuros maestros en el *habitus* reflexivo. Sin embargo, la realidad demuestra que ha sido prácticamente imposible concretarlo, debido a las múltiples demandas que plantea a los maestros-formadores y a la reestructuración ideológica que requiere de las escuelas normales, tanto en su organización curricular, como en su cultura escolar. En el presente apartado se recuperan los principales aportes de autores reconocidos en el tema, que han intentado definir pautas generales para formar profesores reflexivos.

La primera propuesta que se revisará es la planteada por Perronoud (2004), quien define nueve ideas base de una formación docente orientada hacia la profesionalización y la práctica reflexiva:

- 1.- Una transposición didáctica fundada en el análisis de la práctica y de sus transformaciones.
- 2.- Un conjunto de competencias claves.
- 3.- Un plan de formación organizado alrededor de las competencias.
- 4.- Un aprendizaje mediante el enfrentamiento de los problemas.
- 5.- Una verdadera articulación entre teoría y práctica.
- 6.- Una organización modular y diferenciada.
- 7.- Una evaluación formativa de las competencias.

8.- Calendarios y herramientas de integración de los conocimientos adquiridos.

9.- Una cooperación negociada con los profesionales (págs. 24-25)

Estas ideas plantean la necesidad de que los centros de formación docente emprendan reformas curriculares y didácticas que verdaderamente retomen la reflexión de la práctica como su eje central, que articula e integra diversos conocimientos. Actualmente, los Planes de Estudios 2018 y 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria proponen que el trayecto de práctica profesional amalgame los conocimientos de otros cursos; sin embargo, la realidad es que cada profesor trabaja por separado y los alumnos normalistas son incapaces de establecer relaciones disciplinares y de contenido para enfrentar las situaciones que viven en las escuelas de educación básica.

Un aspecto central de la propuesta de Perrenoud (2011) es articular la formación docente en la práctica reflexiva a partir de competencias claves, que se movilizan en función de problemas reales enfrentados en el salón de clases. Esta formación demanda de una organización diferenciada, donde el centro sea la práctica y no el conocimiento disciplinar, como hasta ahora se ha organizado el currículo en las Escuelas Normales.

Poner al centro a la práctica reflexiva como el eje del currículo y de los procesos de formación docente no es sencillo, debido a que se requiere una organización modular y diferenciada, donde la resolución de los problemas reales de la práctica sea el detonante para que los practicantes establezcan una relación significativa e intrínseca entre la teoría y la práctica, que les permita emplear el saber para idear soluciones concretas ante dificultades reales y contextualizadas.

Algunos de los recursos propuestos por Perrenoud (2011) para promover la integración de saberes a partir de los problemas reales presentados en la práctica son: calendarios y herramientas diversas, cooperación negociada entre profesionales y evaluación formativa de competencias. Estos recursos facilitarán la difícil tarea de colocar al centro de la formación docente la reflexión de la práctica y dejar atrás la creencia de que para convertirse en buenos profesores deben aprender una lista de verdades absolutas, resumidas en los contenidos.

Otra de las propuestas que se plantean para favorecer la práctica reflexiva en la formación docente es la definida por Ponce y Camus (2019), quienes plantean que una

estrategia indispensable para promover la práctica reflexiva son las tutorías, concebidas como “un proceso que permite orientar el camino al desarrollo profesional docente garantizando la conexión entre el discurso académico y el profesional-laboral (teoría y práctica), todo esto mediante la construcción de un espacio formativo de diálogo y reflexión” (pág. 115).

Las tutorías individualizadas ayudan enormemente al futuro profesor a comprender la complejidad de su proceder, debido a que, le permiten entender las situaciones presentadas en los contextos reales, analizarlas, plantear mejoras y asumir un *habitus* reflexivo. De acuerdo a Ponce y Camus (2019), dichas tutorías promueven el aprendizaje a partir de la autorreflexión y la reflexión crítica del hacer educativo; favorecen el intercambio de ideas para construir perspectivas de conocimiento amplías y adquirir nuevos aprendizajes; mejoran la comunicación entre profesionales, quienes se motivan y acompañan en la tarea docente; incrementan la confianza y la autoestima; además de que resultan una excelente estrategia para apoyar a los maestros noveles en el proceso de incorporación y adaptación al SEM.

Ponce y Camus (2019) plantean un modelo de formación-reflexivo para docentes, el cual es operado en la Facultad de Educación de la Universidad de Antofagasta. Se trata de incorporar diferentes enfoques, el principal es el planteado por Kemmis y McTaggart (1992) sobre la investigación-acción, debido a que consideran que es la metodología que permite comprender los problemas de la práctica y plantar soluciones concretas. El segundo enfoque que se retoma es el de la práctica reflexiva de Shön (1998), en esta fusión se configura “una estrategia de innovación y mejora continua para los futuros docentes, los cuales a través de una mirada teórica crítica-práctica y sobre todo reflexiva, buscan aportar al desarrollo del Sistema Educativo” (Ponce & Camus, 2019, pág. 122).

En el modelo propuesto por Ponce & Camus (2019) se compone por varias fases: la primera consiste en que los futuros profesores comprendan, describan el hecho educativo y el contexto donde se desenvuelven profesionalmente, a partir del distanciamiento con su realidad para reconocer la situación educativa seleccionada, a partir de la elaboración de un diagnóstico educativo, que servirá de base para planear su acción docente. En la segunda fase se implementa dicha planeación y se observa la acción para recuperar evidencias del proceder. En la tercera fase denominada “reflexión sobre la acción”, retoma los principios planteados por Shön (1998), es decir, el practicante valora sus logros y áreas de oportunidad

en la práctica, en función del diagnóstico y de las metas definidas previamente. Este proceso es recursivo y se realiza cuantas veces sea necesario.

Una siguiente propuesta que orienta la formación docente hacia la práctica reflexiva asumida como *habitus* es la planteada por Domingo & Gómez (2013), quienes definen que el primer requisito para lograrlo es que la acción de docentes y alumnos se ubiquen en el paradigma crítico-reflexivo. Después de asegurar esto, se definen seis condiciones indispensables para lograrlo, las cuales serán enumeradas a continuación.

La primera condición es la siguiente: “Concebir la formación de los docentes como un cambio que ha de partir de la propia realidad del docente en formación” (Domingo & Gómez, 2013, pág. 94), es decir, la preparación de los profesores debe tomar en cuenta sus experiencias y vivencias para iniciar a problematizarlas. Esto permitirá que su realidad sea un medio y un fin al mismo tiempo, debido a que permitirá a los futuros profesores aprender de ella y al mismo tiempo transformarla y mejorarla.

La segunda condición definida por Domingo & Gómez (2013) consiste en: “Apoyar el proceso formativo de los participantes en dos ideas, distintas de las tradicionales en los planteamientos de la formación” (pág. 94). La primera idea consiste en que los contenidos propuestos en la formación docente sean aprendidos desde una perspectiva constructivista, es decir, donde el papel protagónico lo adquieran los estudiantes, para que sean los responsables de reelaborar, reestructurar y asimilar los conocimientos revisados en clase. La segunda se relaciona con la primera condición, debido a que, considera que el proceso de mejora del proceder docente comienza con las prácticas concretas vividas, luego se relacionan con la teoría y se definen nuevas acciones y saberes.

La tercera idea consiste en “orientar la PR a la intervención o acción educativa” (Domingo & Gómez, 2013, pág. 94), significa que no basta con comprender y teorizar las acciones realizadas por el docente en formación, es necesario intervenir en ellas para mejorarlas y orientarlas. Esto se sustenta en el origen sociocrítico de la PR, donde no es suficiente conocer y analizar la realidad, es necesario actuar e intervenir en ella.

La cuarta idea se refiere a “comprender que el eje fundamental de esta metodología procede de la teoría socio-constructivista” (Domingo & Gómez, 2013, pág. 95), para ello, se

retoman dos conceptos centrales de la teoría sociocultural propuesta por Vygotsky: co-construcción del conocimiento y andamiaje colectivo. Lo que implica que para desarrollar la PR es necesario aprender en colaboración e interacción con los otros, puede ser entre pares o con expertos, que ayuden a mejorar el aprendizaje de la práctica docente.

La quinta idea que plantean Domingo & Gómez (2013) se refiere a “Garantizar y facilitar el acceso a los contenidos teóricos, a partir de las necesidades que plantea la práctica y la observación” (p. 95). Lo que significa que la relación teoría-práctica debe dejar de lado la creencia de que la primera se aplica unidireccionalmente en la realidad. Al formar a los futuros docentes en la PR, primero se debe problematizar en las acciones que realizan, para después, emplear la teoría como un medio que permita explicarla con mayor profundidad y buscar soluciones efectivas y contextualizadas, que impacten favorablemente en el aprendizaje de los alumnos y la mejora de la comunidad.

La sexta idea se trata de “Reconocer aquellos elementos personales no cognitivos que interactúan en la acción educativa del practicante o docente en el aula” (Domingo & Gómez, 2013, pág. 95); lo que se relaciona directamente con descifrar el *habitus*. Es decir, se trata de que el futuro docente no sólo reconozca la superficialidad de las acciones que realizó, sino de que analice y reflexione a profundidad sobre los pensamientos, emociones y acciones que lo llevarán a proceder de tal o cual manera; para que comprenda que su forma de actuar no sólo responde a una situación, sino a un conjunto de aspectos internalizados en su personalidad.

La propuesta de Domingo & Gómez (2013) sobre la formación docente orientada a la práctica reflexiva reconoce y sistematiza principios indispensables que las instituciones dedicadas a esta labor deben considerar, la más importante es colocar al estudiante, sus experiencias, razonamientos y reflexiones al centro del proceso educativo; a fin de que, producto de sus análisis comience un proceso de teorización e intervención de la práctica para mejorar. En este sentido, identifica la importancia del aprendizaje experiencial como el eje de la formación reflexiva, lo que permitirá articular conocimientos disciplinares de otras áreas y comprender con mayor profundidad el fenómeno educativo.

En todas las ideas resalta un aspecto central, que se enfatiza con mayor fuerza en el número cuatro, referente a la necesidad de aprender a partir de la interacción con los otros,

tanto con pares académicos, como con expertos en la materia. Por ello, Domingo & Gómez (2013) comentan que: “Se trata de establecer pequeñas comunidades de aprendizaje usando la PR para aprender de las propias prácticas docentes” (pág. 95). En la formación de los futuros profesores es indispensable que el trabajo de análisis y reflexión de las prácticas se genere a partir de comunidades, que ayuden a intercambiar ideas, aprendizajes, análisis conjuntos de la realidad, definición de soluciones innovadoras y creativas para mejorar el proceder educativo. Por ello, en el siguiente apartado se definirán aspectos generales para la conformación de estas comunidades en la formación docente.

4.5 Comunidades de práctica

El aprendizaje es un proceso social estudiado ampliamente por diferentes investigadores, entre ellos encontramos a Vygotsky (1987), quien definió el concepto de “zona de desarrollo próximo”, para explicar la importancia de la interacción entre los sujetos durante el proceso de aprendizaje, definida como: “la distancia entre el nivel de desarrollo real, medido por la resolución de una tarea independientemente y el nivel de desarrollo potencial, medido por la resolución de una tarea bajo la dirección de un adulto o en colaboración con niños más capaces” (Moll, 1990, p. 247).

La zona de desarrollo próximo demuestra cómo la interacción entre los sujetos genera aprendizaje y ayuda a la resolución de problemas. El intercambio entre distintos individuos capitaliza la experiencia de todos y abona a que mejoren en los diferentes procesos o tareas que emprenden. Wenger (2001) toma estas ideas para iniciarse en la teoría del aprendizaje social. Ésta concibe a dicho aprendizaje como un proceso social situado en un contexto específico, generado y construido a través de la participación del sujeto en comunidades de práctica, Wenger (2011) introduce dicho concepto y lo define como un colectivo de personas que comparten intereses y objetivos, a través de socializar conocimientos y prácticas en la interacción con los otros (Wenger, 2001).

De acuerdo con Wenger (2001), la teoría de aprendizaje social define cuatro componentes necesarios para caracterizar la participación social como un proceso de aprender y conocer: El primer componente es el “significado”, trata sobre la capacidad de experimentar la vida y el mundo como algo significativo, tanto en lo individual como

colectivo (Wenger, 2001, pág. 22). El segundo refiere a la “práctica”, que es una manera de hablar de los recursos históricos y sociales, es decir, los referentes compartidos para sustentar la acción. El tercero es la “comunidad” definida como la organización social donde la participación es valorada y reconocida como una competencia. El cuarto es la “identidad”, trata sobre el cambio producido en el aprendizaje de quienes somos y las historias personales que producimos en el devenir de las comunidades (Wenger E. , 2001, pág. 22).

Las comunidades de práctica son definidas por Wenger (2001) como un contexto viviente para el aprendizaje, que permite transformar nuevas visiones en conocimiento, además:

ofrece a los principiantes acceso a la competencia y provoca una experiencia personal de compromiso por la que incorpora esa competencia a una identidad de participación. Cuando estas condiciones se cumplen, las comunidades de práctica son un lugar privilegiado para la adquisición de conocimiento; por otro lado, una comunidad de práctica que funcione bien es un contexto adecuado para explorar visiones radicalmente nuevas sin convertirnos en tontos ni atascarnos en un callejón sin salida. Una historia de compromiso mutuo en torno a una empresa conjunta es un contexto ideal para este tipo de aprendizaje avanzado, que requiere un fuerte vínculo de competencia comunitaria junto con un profundo respeto por la particularidad de la experiencia (Wenger E. , 2001, págs. 259-260).

Las comunidades de práctica son contextos conformados por sujetos que comparten una misma labor y un interés genuino por mejorar su labor. Wenger (2001) explica que en la vida formamos parte de distintas comunidades, como la familia, los amigos en el trabajo, entre muchos otros espacios en los que compartimos experiencias. En esta investigación, la comunidad de práctica se integró por estudiantes y profesores de la Escuela Normal que participan en el diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, a fin de que juntos reflexionen sobre su hacer educativo.

Los contextos conformados en las comunidades de práctica son sumamente enriquecedores, debido a que aprovechan la experiencia, el conocimiento, las ideas e historias de los integrantes para capitalizarlas en asuntos concretos que lleven a la reflexión compartida y por tanto, generen aprendizajes en todos los integrantes; son espacios que facilitan la construcción y producción de conocimiento y ayudan a generar teoría para explicar las prácticas que los participantes desarrollan de forma cotidiana.

Un componente importante de las comunidades de práctica es el compromiso que los integrantes adquieren para participar de forma proactiva en los asuntos que se discuten y las

tareas que se desarrollan. Además de que resultan un espacio favorable para la discusión y comprensión de nuevas ideas que abonen a mejorar la práctica, en este caso la cuestión educativa.

Otro componente de las comunidades de práctica es la existencia de un fuerte vínculo de competencia comunitaria. Todos comparten su conocimiento, ideas y experiencias, incluso los lazos de solidaridad y unión resultan ser tan fuertes que los participantes terminan conviviendo en diferentes espacios; pidiéndose apoyo en problemas ajenos a la práctica. Sin embargo, esta unión no debe opacar el siguiente componente, que es el profundo respeto por la particularidad de la experiencia de cada uno de sus integrantes. La vinculación entre los participantes no diluirá el valor de la individualidad de la práctica, las ideas y referentes de cada sujeto, por el contrario, lo ayudará a que sea mucho más consciente de sus pensamientos, ideas y argumentos.

A fin de comprender con mayor profundidad a las comunidades de práctica, es necesario referirse a la última publicación de Wenger junto con McDermott y Zinder, quienes aportan la siguiente definición: "son grupos de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada" (Wenger, McDermott, Zinder, citado por Sanz, 2015, pág. 7).

Otro aspecto que se retomó para definir a la comunidad de práctica es el que Wenger (2010) comenta sobre la preocupación o pasión que a varios individuos por mejorar lo que hacen, en la medida que interactúan. En esta investigación tanto estudiantes como profesores mejoraron la forma de reflexionar sobre su práctica y por ende el quehacer educativo que desarrollan en las aulas.

Los componentes indispensables que definen a una comunidad de práctica son el dominio, la comunidad y la práctica (Wenger, 2010). El primero de ellos se refiere a la identidad que tiene esta agrupación a partir del dominio de interés común, es decir, se trata de una labor o competencia que comparten los miembros de la comunidad, la cual los hace diferentes a un grupo de amigos o colaboradores.

El segundo componente se refiere a la "comunidad", versa sobre la participación que

tienen los integrantes en “actividades y debates conjuntos, se ayudan mutuamente y comparten información. Construyen relaciones que les permiten aprender unos de otros” (Wenger, 2010, pág. 2), es decir, para que realmente se considere una comunidad de práctica es necesario que los miembros desarrollen actividades conjuntas y se apoyen unos a otros, estas actividades pueden ser de distinta naturaleza, como: la resolución de problemas, solicitud de información, buscador de experiencia, reutilización de activos, documentación de proyectos, visitas, mapeo de conocimientos e identificación de lagunas (Wenger, 2010).

El tercer componente de estas comunidades es la “práctica”, se refiere a que todos los integrantes son practicantes de una misma tarea. Por lo tanto “desarrollan “un repertorio compartido de recursos: experiencias, historias, herramientas, formas de abordar problemas recurrentes, en resumen, una práctica compartida. Esto requiere tiempo e interacción sostenida” (Wenger, 2010, pág. 2).

Estos tres componentes: dominio, comunidad y práctica ayudan a entender la complejidad de una comunidad de práctica, en la que los integrantes intercambian experiencias, aportan habilidades, saberes e historias a fin de construir nuevos conocimientos que mejoren de forma significativa la tarea que desarrollan.

Una de las actividades centrales que se pretende desarrollar en la comunidad de práctica es el análisis del quehacer docente de sus integrantes, debido a que, como lo menciona Domingo (2022), para desarrollar la Práctica reflexiva es necesario el diálogo conjunto en pequeñas comunidades. Conviene recurrir a las aportaciones de Perrenoud (2011) en torno a los grupos de análisis de la práctica, definido como un conjunto de personas que llevan a cabo una práctica o se están formando en ella a partir de un dispositivo de alternancia, quienes se reúnen a partir de la dirección de un monitor (pág. 117).

La comunidad de práctica de la presente investigación retoma los principios de los grupos de análisis propuestos por Perrenoud (2011), debido a que estos resultan un espacio propicio para el intercambio de los participantes, cada uno ofrece apoyo a los demás, resultan un punto de comparación y ayuda para mejorar la tarea docente, además de que se caracterizan por la libertad de expresión entre los participantes, generan relaciones de confianza que difícilmente se logran en el contexto profesional de las instituciones.

Un aspecto central para que funcione el análisis de la práctica que se genera en las comunidades es el voluntariado (Perrenoud, 2011). Para que las actividades realmente sean fructíferas y abonen al crecimiento profesional de sus integrantes, es necesario que exista un interés genuino de los profesores en servicio o en formación por tratar de problematizar su tarea docente, comprenderla a mayor profundidad y desde la perspectiva de los compañeros, además de mejorarla progresivamente.

Para efectos de la presente investigación, es necesario definir que las comunidades de práctica integradas por profesores en servicio se componen por verdaderos practicantes; con una trayectoria profesional y una estabilidad que respalda lo que hacen y los compromete a involucrarse con mayores elementos en el análisis de su práctica. Sin embargo, en el caso de los grupos conformados por docentes en formación:

La práctica se lleva a cabo durante períodos de prácticas más o menos largos y frecuentes, que no siempre dan la plena responsabilidad de la clase y no implican la soledad del practicante autónomo. Por ello, sería una sabia decisión dirigir el análisis de la práctica hacia el análisis de situaciones educativas complejas que un estudiante en prácticas puede vivir u observar en clase sin cargar con toda la responsabilidad del asunto. (Perrenoud, 2011, pág. 11)

En el caso de los docentes en formación, el análisis que se genera es producto de su reciente incorporación a la tarea educativa, por lo tanto, es una acción informada de ensayo y error. Su proceder está en construcción y puede ser un poco más superficial porque sus esquemas de conocimiento son mucho más sencillos. Por lo tanto, el análisis que se genere en estas comunidades debe partir de situaciones concretas y complejas que pueden vivir u observar en su aula.

La reflexión del quehacer educativo que se favorecerá en la comunidad de práctica exige la interacción de los actores de forma sostenida; uno de ellos son los integrantes y otro es el monitor, quien lleva la batuta para dirigir las reuniones. Perrenoud (2011) lo caracteriza y destaca algunos rasgos que debe poseer, el primero es que el monitor fomente y propicie las herramientas para “un trabajo de autoanálisis y ayude a los practicantes a explicar e interpretar sus prácticas” (p. 119), es decir, el docente que dirija las reuniones destinadas al análisis de la práctica deberá mostrar un interés genuino por comprender el proceder de los integrantes a fin de que los oriente en la interpretación y comprensión de sus acciones.

Perrenoud (2011) recupera algunas características del monitor a partir de algunas

interrogantes interesantes:

¿Cómo se puede hacer esto sin sugerir por lo menos una parte del análisis? ¿Existe otra forma aparte de ir abriendo pistas a través de las preguntas, de los silencios, de la llamada a la participación del grupo, del establecimiento de conexiones, de las reformulaciones...? ¿Cómo se puede ayudar a un practicante a analizar la práctica reflexiva sin sentir la tentación de precederle y guiarlo hacia éste o ese camino, sin ofrecerle hipótesis, sin atraer su atención sobre lo dicho y silenciado? (pág. 119).

En las interrogantes formuladas por Perrenoud (2011) se dibujan algunas funciones que cumplen los monitores en el análisis de la práctica, una de ellas es sugerir u orientar dicho análisis hacia cierta dirección, es importante aclarar que esta orientación no es producto de la ocurrencia, sino de la experiencia teórica y empírica que posee el monitor, para ello puede utilizar diversos recursos como preguntas, silencios, llamadas a la participación, analogías, conexiones, reformulaciones, entre otras.

Otra de las funciones del monitor es evitar a toda costa que el análisis de la práctica sea producto de un programa estructurado, rígido y unilateral. Por el contrario, se tendrá que favorecer la participación de los integrantes para que ellos decidan que poner en la mesa sin ninguna limitación de género o jerarquía (Perrenoud, 2011, pág. 121). Se trata de que el análisis colectivo de situaciones complejas refleje las necesidades formativas de los sujetos y que juntos diseñen una ruta crítica para trabajar con las áreas de oportunidad. Este análisis se logrará a partir de “situarse en registros teóricos, ideológicos, pragmáticos y metodológicos” (Perrenoud, 2011, pág. 123) que requerirán un tiempo considerable para ser interpretados y explicados con mucho cuidado y a partir de la participación de todos.

Uno de los propósitos centrales de las comunidades de práctica es la transformación del proceder docente, a partir del análisis colectivo. La transformación de la práctica implica, la del sujeto, para que modifique sus representaciones, saberes, esquemas de pensamiento y acción, de ahí la importancia del nivel de auto-reflexión propuesto por Cabrera & Villalobos (2009). Por ello, es tan importante que el sujeto asuma con libertad la decisión de involucrarse en la difícil tarea de analizar su práctica, pues no sólo pone en tela de juicio su hacer docente, también se exponen sus preocupaciones, intereses, ideas, sentimientos y experiencias que orientan su acción.

A fin de que el análisis provoque verdaderos cambios en la práctica es necesario que existan tres condiciones: que sea pertinente, aceptado e integrado (Perrenoud, 2011). La

primera se refiere a la capacidad para “dar en el clavo, de poner el dedo en la llaga del problema” (Perrenoud, 2011, pág. 123). En el análisis se trata de que el monitor y los participantes logren entender el punto nodal de lo que hace el profesor, buscar la razón por la que realiza tal o cual acción.

El análisis de la práctica que se generará en la comunidad conformada a partir de la investigación abonará al desarrollo de la práctica reflexiva, como lo menciona Perrenoud (2011) dicho análisis siempre resultará una acción nodal para este fin:

Cualquier formación que dé prioridad al desarrollo de una postura reflexiva favorecerá no sólo períodos y propuestas de análisis de la práctica, sino también una relación con lo real que permitirá improvisar fragmentos de análisis en diferentes contextos en solitario o en equipo (pág. 136).

El análisis del proceder docente es una condición indispensable para que se desarrolle la práctica reflexiva, por ello, es necesario que en la comunidad de práctica integrada por los participantes inscritos en el diplomado se brinden estos espacios de análisis y se oriente a los estudiantes para que debatan y discutan en torno a acciones concretas que lleven a identificar conflictos específicos y nodales para la transformación, los cuales serán aceptados por los docentes y buscarán la forma de integrare a su evolución y mejora profesional, sólo de esta forma se logrará que los participantes se inicien de forma autónoma en la reflexión y mejora de su práctica.

En este capítulo se revisaron elementos y aspectos necesarios para el desarrollo de la práctica reflexiva en los estudiantes normalistas que cursaron el diplomado sobre el análisis del proceder docente y que impactan directamente en su formación como profesores autocríticos, capaces de analizar y mejorar sistemáticamente su hacer educativo.

La PR debe tener algunos componentes esenciales que aseguran su éxito, el primero es que parte de la experiencia del practicante; el segundo es una firme intención por mejorar el proceder docente, a partir de un ejercicio crítico; el tercer componente es la revisión teórica y el cuarto el razonamiento ético y moral que implica. De esta conceptualización surge el término de Competencia reflexiva, la cual tiene un carácter transversal y es considerada como una competencia clave porque articula a otras, a partir de una relación dialéctica y recursiva (Domigo & Gómez, 2013).

La PR es tan compleja y amplia, que varios autores se aventuraron a formular niveles

de reflexión, que intentan caracterizar los razonamientos de los practicantes que deciden enrolarse en esta tarea. Algunas de las clasificaciones revisadas en esta investigación fueron las de Van Manen (1997), Larrivee (2008) y la presentada por Cabrera & Villalobos (2009). Las cuales sirvieron como base para la definición de una de las categorías que ayudó en el análisis y sistematización de los resultados.

La preparación docente inicial debe orientarse a la formación del *habitus* reflexivo de los estudiantes normalistas, de tal forma que les permitan analizar lo que hacen desde sus creencias más profundas, para que sus formas de actuar cada vez sean más pensadas y razonadas. Para ello, se proponen estrategias y métodos de formación centrados en la investigación-acción.

Por último, el medio para contribuir a la formación de practicantes reflexivos en la preparación docente inicial es la integración de comunidades de práctica, en las que exista una interacción horizontal y sostenida entre sus participantes, articulada desde una meta en común y con el firme propósito de mejorar lo que se hace. Para ello, se definirán algunos principios como: la praxis, entendida como la unión dialéctica entre la teoría y la práctica; el respeto de la identidad e individualidad del otro; el diálogo constante entre los integrantes sobre sus dificultades en la práctica y la definición de un conjunto de herramientas metodológicas y conceptuales, que ayudan a la resolución de problemas reales.

A partir de los aspectos anteriores, la PR es entendida como un complejo proceso que conduce al análisis introspectivo de las creencias y formas de ser, para comprender la actuación que día a día los profesores tienen en las aulas; incita a que reflexionen sobre su labor y tomen consciencia y responsabilidad de sus actos, condición que los empodera y les permite diseñar e implementar acciones informadas y sistemáticas para mejorar su proceder en el aula. Este empoderamiento es producto de un ejercicio crítico y de un razonamiento ético y moral, que ayuda al profesor a verse a sí mismo, para entender al otro, aprender juntos y conformar comunidades que construyan conocimiento desde el diálogo horizontal y permanente.

Después de definir los conceptos centrales de la presente investigación se revisó la literatura actual, para valorar cuáles son los estudios hechos en los últimos años en materia de formación docentes. Lo que permitió la definición de un derrotero claro, para llevar a los

estudiantes normalistas a convertirse en profesionales reflexivos, capaces de problematizar su proceder educativo, diseñar estrategias de mejora e implementarlas a partir de un proceso crítico y de constante observación. Todo esto en pro de los aprendizajes y el desarrollo integral de los alumnos, lo que contribuirá a la formación de una sociedad más justa, equitativa y en paz.

Capítulo 5. Formación inicial docente y práctica reflexiva: revisión de la literatura

La tarea fundamental es experimentar con intensidad la dialéctica entre “la lectura del mundo” y la “lectura de la palabra”. (Freire, 1999, p. 82)

La información presentada se organiza en dos apartados: el primero muestra las contribuciones realizadas del año 2002 al 2017, entendidos como antecedentes relevantes para la construcción de una mirada holística sobre el estado que guarda el tema de investigación. En el segundo apartado se recuperaron textos académicos producidos recientemente con una antigüedad no mayor al año 2018. Este último apartado se constituye por tres ejes que van desde los aportes generales sobre el proceder docente hasta los que mayormente se relacionan con el tópico central.

Los ejes que conforman el segundo apartado son los siguientes: el primero se refiere a las “Contribuciones relacionadas con la práctica profesional”, se compone por estudios que versan sobre el análisis del proceder docente. El segundo denominado: “La reflexión en la práctica docente” integra investigaciones relacionadas directamente con el análisis y reflexión de la práctica docente en cualquier nivel educativo. El tercer eje: “Estudios sobre la práctica reflexiva en profesores que participan en la formación inicial docente” se refiere a indagaciones que versan sobre la reflexión del hacer docente en la preparación de los profesionales de la educación.

5.1 Contribuciones teóricas realizadas del año 2002 al 2017

Este apartado presenta los estudios más importantes que se relacionan con el tema de investigación y que se han encontrado durante los años 2002 al 2017. Se organiza de la siguiente forma: primero se presentan las tesis doctorales, después los capítulos de algunos libros y, por último, los artículos científicos revisados en diferentes revistas digitales.

La primera tesis doctoral se titula “La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación” (Portilla, 2002). En su estudio analiza la crisis por la que atraviesa actualmente el sistema de educación superior en México; estudia la necesidad

de incorporar la calidad en los procesos y actores que participan en éste; describe los modelos de enseñanza que emplean los profesores universitarios, señalando características, aportaciones y deficiencias; por último, muestra el estudio realizado en la Universidad de Xalapa sobre el perfil y líneas de formación continua de los docentes.

Esta tesis doctoral enfatiza en los pocos estudios que se han realizado sobre la práctica docente de los profesores de educación superior, sobre todo de las universidades. Lo que ayuda a comprender que el estudio de la práctica de los formadores de educación superior ha sido poco explorado, impactando directamente en las limitantes de formación de los futuros profesores.

La tesis doctoral de Gómez (2011) titulada “Desarrollo profesional del maestro. La competencia reflexiva. Evaluación de un programa formativo en el contexto panameño”, se orienta hacia la definición conceptual de la competencia reflexiva (CR), partiendo del término genérico de competencia; establece aquellas que resultan claves para el docente; aborda al aprendizaje reflexivo como una forma de analizar la práctica; explica la metodología cualitativa desde la que se evaluó la implementación de un programa de formación continua para docentes en servicio, orientado hacia la profesionalización.

Las principales conclusiones de la tesis se organizan en dos sentidos: el teórico y el trabajo de campo. Respecto al primero destaca la definición de la CR desde una perspectiva integral y en constante cambio; referente al segundo se concluye que los profesores que participaron en la implementación del programa afirmaron que la a CR “contribuye a su desarrollo profesional y a la mejora de la práctica docente” (Gómez. 2011, pág. 269).

Esta tesis resultó un parteaguas para el desarrollo de la investigación porque evaluó un programa de formación dirigido a profesores en servicio, su eje central fue contribuir al desarrollo de la competencia reflexiva como base para la profesionalización y mejora de la práctica. En el presente estudio se retomó la misma idea: valorar un diplomado de análisis sobre el proceder docente dirigido a futuros profesores que cursan la licenciatura en Educación Primaria, para que caracterizaran, comprendieran y paulatinamente mejoraran su hacer educativo.

El capítulo publicado por Perales (2006), es un estudio sobre experiencias de

investigación referidas a la reflexión sobre la práctica de docentes en servicio, realizado por García y Dueñas (2006), quienes sistematizaron su experiencia en el acompañamiento a profesores frente a grupo que analizaron su práctica.

El proceso descrito en el texto se centró en las acciones metodológicas que desarrollaron los profesores participantes en un seminario que García y Dueñas (2006) impartieron sobre el análisis docente, donde abordaron procesos como: la elaboración de los registros simples, su ampliación, sistematización y elaboración de textos de análisis y caracterización de su práctica. Sin embargo, dejaron de lado la función que desarrollan como formadores o asesores para generar la reflexión de los profesores-estudiantes. Este texto sirvió como apoyo para el diseño e implementación del diplomado dirigido a los alumnos normalistas para la comprensión de su práctica, debido a que definió un derrotero metodológico claro. Sin embargo, dejó algunos vacíos como el apoyo conceptual que se debe brindar a los participantes.

En el estudio realizado por García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008) se reconocen tres dimensiones para evaluar la práctica educativa de los docentes de educación media: 1) el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza, 2) la interacción educativa dentro del aula y 3) la reflexión sobre los resultados alcanzados.

El énfasis de este estudio consiste en definir aspectos e instrumentos para la evaluación de la práctica de los profesores a partir de una revisión teórica que ayude a valorar el desempeño docente, los resultados fueron un insumo para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrollan los profesores en el aula. En el texto se reconoce la necesidad de definir instrumentos y dispositivos claros en la formación del profesional reflexivo.

El segundo artículo de Vezub Lea F. (2007), desarrolla un estudio donde reconoce que en la actualidad la preparación docente no ha cumplido con los retos y desafíos que plantea la sociedad del conocimiento. Realiza un análisis de la realidad de varios países en América Latina, valorando la organización, planificación, conducción del subsistema formador y del perfil de los cuerpos docentes que ahí laboran.

Vezub (2007) organiza los problemas de formación en torno a cuatro dimensiones: la

“organización institucional y la regulación de la formación”, en la que se reconoce la diversidad de centros educativos que se dedican a la formación docente; “los aspectos curriculares”, en los que se resalta que a pesar de las diversas reformas que se han implementado, los supuestos epistemológicos desde los que se diseñan e implementan continúan siendo positivistas y colocan al sujeto en un rol pasivo, que se aleja de los requerimientos de la sociedad del conocimiento; “los modelos y enfoques de la formación”, en el que se reconoce el carácter descontextualizado de lo que se aprende en la institución formadora y la realidad que se vive en las escuelas de educación básica, además del desconocimiento por parte de los profesores de la formación de estrategias concretas de análisis y reflexión del proceder docente. “Los formadores, los profesores de la formación docente”, en donde se reconoce el poco estudio que se ha hecho de la práctica de los formadores de docentes, debido a que se evalúan a partir de estándares similares a las universidades, lo que genera que tengan diversos títulos, hagan cursos y se preocupen por la credencialización, más que por su propio quehacer educativo, generando que dichos saberes no impacten en el mejoramiento de su práctica docente.

El trabajo de Vezub (2007) es un estudio que reconoce con mayor certeza la necesidad de desarrollar la investigación porque aporta una estrategia para el estudio desde y para la práctica de los futuros docentes, lo cual ayuda a definir estrategias que verdaderamente abonen a la reflexión de los profesores y les permitan mejorar lo que hacen en el aula.

El tercer aporte de Castellanos-Galindo & Yaya-Escobar (2013) consiste en el análisis de fragmentos de diarios de campo contruidos por docentes que participan en un curso de posgrado en educación durante el segundo semestre, en el cual se generan categorías para valorar de qué forma reflexionan sobre su práctica y generan conocimiento.

En este estudio se utilizan distintos referentes que conceptualizan la reflexión docente y profundizan en la importancia de que los maestros construyan nuevos conocimientos desde y para la práctica. La presente investigación retomó algunos argumentos e ideas del trabajo de Castellanos-Galindo & Yaya-Escobar (2013). Sin embargo, el interés central no es sólo comprender el proceso de análisis que hacen los profesores, sino las estrategias y procedimientos que utilizan los formadores para generar estos procesos de reflexión y transformación de sus modelos de enseñanza.

En el trabajo de Tallaferró (2006) se encuentra el análisis de las prácticas de los formadores para generar la reflexión de los profesores. Establece una serie de condiciones para llevar a los maestros a la reflexión. Para ello, hace una dura crítica al sistema, explicando que los docentes en servicio desacreditan a la teoría, comentando que no es operable en el contexto real; mientras que, en la formación inicial, los formadores se centran en la exploración teórica, creyendo que sólo se requiere aplicarlo en las escuelas.

Tallaferró (2006) explica la importancia de la práctica reflexiva para integrar el ejercicio docente real y la teoría en la praxis, además señala otras condiciones necesarias para la reflexión, como: la autonomía en el aprendizaje, la proposición de interrogantes que los lleven a cuestionarse sobre lo que hacen y las razones de sus acciones, la generación de espacios y grupos de reflexión que les permitan analizar casos concretos y reales de la práctica.

Camarillo (2017), docente de la Escuela Normal de Rincón de Ramos, realizó un estudio sobre la importancia de la reflexión en la práctica de los formadores. Su propuesta abona a la necesidad de que los asesores reflexionen sobre su propio proceder docente, a fin de generar procesos de crítica que lleven a la comprensión de lo que realizan. Emplea instrumentos como el diario de campo para incitar a los formadores a escribir sobre lo realizado en las aulas y reflexionar en torno al impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Los principales resultados que obtuvo, los clasificó en el tipo de reflexión que utilizan los asesores y en algunos factores que inciden en ella como la falta de herramientas didácticas, el conocimiento disciplinar, entre otras.

En los estudios anteriores se observa la incorporación de diversos aspectos teóricos, como el análisis y la reflexión sobre la práctica, la constitución de modelos de enseñanza, la evaluación de programas de formación docentes. Estas aportaciones contribuyeron directamente al diseño y desarrollo de la presente investigación, como se resume en la tabla 8:

Tabla 8*Principales aportaciones del año 2002 al 2017*

Nombre del documento y autor	Resultados obtenidos	¿Cómo aporta al desarrollo de la presente investigación?
Portilla Rendón (2002).	Define las características del Sistema Educativo Mexicano, enfatizando en el papel del profesor. Describe los modelos de enseñanza que emplean los profesores universitarios. Muestra el estudio realizado en la Universidad de Xalapa sobre el perfil y líneas de formación continua de los docentes.	Análisis de las prácticas de los profesores universitarios. Investigación para identificar la relación entre la reflexión de los formadores y resultados en los futuros profesores.
Gómez (2011)	Análisis de un programa de desarrollo profesional que ayude a la mejora de la práctica, a partir de la adquisición de la competencia reflexiva	Evaluación un programa de profesionalización.
García y Dueñas (2006).	Sistematizaron su experiencia en el acompañamiento a profesores frente a grupo en el análisis de su práctica.	Documentar el proceso metodológico que desarrollaron en el acompañamiento a profesores para el análisis de su práctica.
Vezub (2007)	Organiza los problemas de formación en torno a cuatro dimensiones.	Aporta una estrategia para el estudio desde y para la práctica de los docentes.
García-Cabrero, Loredo y Carranza (2008).	Formulan una propuesta en la que estructuraron un esquema de análisis de la práctica educativa/docente.	Construir una mirada sobre algunos componentes de la práctica educativa.
Castellanos-Galindo & Yaya-Escobar, (2013).	Muestra el análisis de fragmentos de diarios de campo construidos por docentes de Postgrado.	Categorías de análisis sobre la forma de reflexionar de los profesores y las aportaciones teóricas que exploran el concepto de práctica reflexiva.
Tallaferro, (2006).	Condiciones necesarias para llevar a los maestros a la reflexión, sobre todo la necesidad de articular la teoría con la práctica.	Condiciones para favorecer la reflexión en el diseño de la propuesta de mejora.
Camarillo (2017).	Uso del diario de campo que clasificó el tipo de reflexión que utilizan los asesores con los futuros licenciados en educación y algunos factores que inciden en dicha reflexión, como la falta de herramientas didácticas, el conocimiento disciplinar, entre otras.	Se retoma la clasificación que realiza para identificar los tipos de reflexión que desarrollan los profesores.

Nota: elaboración a partir de los textos consultados para definir un panorama general sobre los antecedentes del estudio de la práctica reflexiva.

En este primer apartado se observa que el tema de la práctica reflexiva en la formación docente ha sido de interés desde hace tiempo. Su estudio no sólo se reduce a la preparación de los futuros maestros, sino que también ha sido explorado en la formación continua de los profesores. Destacan ideas como la conceptualización de la competencia reflexiva por parte de Gómez-Serés (2011) o el proceso metodológico que se ha realizado en diversos espacios

geográficos para promover la reflexión de los docentes a través de distintos instrumentos como diarios de campo o registros de clase. Además de las categorías construidas para definir, caracterizar y describir los procesos reflexivos de los profesores.

5.2 Aportaciones al estado del arte realizadas a partir del año 2018 a la fecha

En el presente apartado se muestran las contribuciones académicas de reciente creación, elaboradas por educadores e investigadores en torno al desarrollo del pensamiento reflexivo de los estudiantes normalistas que cursan diferentes licenciaturas de formación docente. Se ha dividido en tres ejes que van de los aspectos generales sobre el tema de estudio hasta abarcar los más específicos: el primero referente a la práctica profesional, el segundo se relaciona con la reflexión de la práctica docente en diversos niveles educativos y, el tercero, sobre la práctica reflexiva en la formación inicial docente.

5.2.1 Primer eje: Contribuciones relacionadas con la práctica profesional

En este eje se encuentran aquellas contribuciones que retoman algún aspecto de la reflexión desde la práctica profesional en diversos niveles y modalidades, es decir, se abordan aspectos generales del tema de estudio. Torres (2018) se cuestionó: ¿cómo debe ser la formación de un docente universitario? Para ello, se planteó el siguiente objetivo: Reflexionar en torno a la necesidad de profesionalización del docente universitario para que aprenda a enseñar.

Torres (2018) partió del enfoque cualitativo y empleó la metodología de análisis documental. Llegó a la conclusión de que el profesor debe poseer conocimientos sobre una ciencia, una disciplina o un arte (formación académica) que, combinados con aspectos epistemológicos, pedagógicos y didácticos, le permitan desarrollar las habilidades y capacidades necesarias en la transmisión de conocimientos, lo que contribuye a la formación de futuros profesionales de la docencia universitaria.

La principal aportación del estudio de Torres (2018) es la comparativa conceptual que realiza sobre el término de educación y el de formación, a fin de valorar su impacto en la profesionalización docente. Este análisis se retomó en la presente investigación para orientar las reflexiones del equipo de profesores que construyó e implementó el diplomado sobre el

análisis de la práctica.

Desde el contexto de la política educativa, Zapata (2019) se cuestionó: ¿Cómo debe ser la formación de los docentes para que desarrollen prácticas reflexivas a partir de las demandas de certificación impuestas por la política educativa? El enfoque de investigación del estudio es mixto, compuesto por un análisis documental y otro estadístico a partir de la aplicación de instrumentos como los comparativos estadísticos y la revisión documental.

La conclusión de Zapata (2019) fue que la oferta y la demanda que existe para la formación docente muestran una imperiosa necesidad de cualificar los perfiles de acuerdo con los contextos, lo que implica que la política pública educativa contemple de manera efectiva la cualificación del formador en los niveles de maestría y doctorado y que la retribución por estos estudios se vea reflejada en los salarios que perciben. Sin embargo, esto no se proyecta en los aprendizajes de sus alumnos o en su contribución al desarrollo del *habitus* reflexivo.

Los aportes al conocimiento de la presente investigación ayudaron a relacionar la importancia de la reflexión sobre la práctica con las demandas planteadas por la política educativa. Esto orientó a la revisión de los programas de estudio de la licenciatura en Educación Primaria para valorar cuáles son las intenciones y propósitos de la política en educación normal.

Martínez, Esparza y Gómez (2021) se cuestionaron ¿qué relación hay entre la evaluación del desempeño docente en su práctica y la evaluación docente a través de una prueba estandarizada? Su trabajo partió desde un paradigma pragmático con un enfoque de investigación mixto a partir del diseño secuencial exploratorio correlacional. La teoría que orientó esta investigación es la del profesional reflexivo de Shön (1998). Las conclusiones a las que se llegó fueron la necesidad de una evaluación del desempeño docente dentro del aula que reflejara un panorama real de la práctica del profesorado, además de proporcionarle una retroalimentación posterior para mejorar las áreas de oportunidad detectadas.

La principal fortaleza del estudio es que analiza la necesidad de revisar la forma de evaluación de los docentes para que desarrollen mecanismos e instrumentos que permitan valorar su desempeño real en el aula y la necesidad de brindar una retroalimentación posterior

para seguir mejorando, es decir, invita a mejorar desde y para la práctica.

Los estudios anteriores muestran que el campo de la reflexión docente ha sido ampliamente estudiado desde diferentes perspectivas, disciplinas y en distintos contextos como lo es la educación primaria, secundaria y la formación universitaria, trascendiendo las barreras de la formación normal, tal como se muestra en la tabla 9:

Tabla 9.

Aspectos centrales de las aportaciones que conforman el eje: Contribuciones relacionadas con la práctica profesional

Nombre del documento y autor	Resultados obtenidos	¿Cómo aporta al desarrollo de la presente investigación?
Torres (2018)	Construyó el perfil del profesor universitario, enfatizando en los conocimientos relacionados con el análisis de la práctica.	Análisis comparativo conceptual sobre el término de educación y el de formación, a fin de valorar su impacto en la formación y profesionalización docente
Zapata (2019)	Estudio mixto que refleja cómo la política pública prioriza la cualificación de los perfiles de los profesores demostrada en la relación entre credencialización y aumento del salario, dejando de lado la mejora de su práctica educativa.	Revisar cómo la política pública, específicamente las propuestas curriculares de formación docente conciben a la reflexión sobre la práctica.
Martínez, Esparza y Gómez (2021)	Analiza la necesidad de revisar la forma de evaluación ejercida hacia los docentes.	Los componentes de un instrumento de evaluación sobre la práctica que abone a la reflexión del docente.

Nota: elaboración propia, producto de la revisión y el análisis de los documentos que conforman el primer eje: contribuciones relacionadas con la práctica profesional

En la tabla anterior se observa que la práctica profesional ha sido estudiada desde diferentes perspectivas como la didáctica, política, metodología, la referente a la evaluación, entre otras. Es un tema de estudio que no sólo atañe a la formación docente, sino que profesores universitarios de distintas disciplinas, han indagado sobre ella para mejorar su labor educativa y eficientar los resultados en el aprendizaje de sus alumnos.

4.2.2 Segundo eje: La reflexión en la práctica docente

En el presente eje se presentan los documentos revisados sobre la importancia de la reflexión en la comprensión y mejoramiento de la práctica docente, algunos de ellos corresponden a

temas educativos diversos que se han desarrollado en diferentes niveles educativos como primaria y secundaria, la característica central de este apartado es que muestra estudios realizados por docentes en servicio.

Espinoza y Miguel (2021) realizaron una investigación con un grupo de profesores del diplomado de Formación de Profesorado de la Universidad Central de Venezuela (UCV) a partir de Entorno Virtual de Aprendizaje (EVEA), alojado en el Campus Virtual de la UCV. El objetivo que orientó la investigación consistió en: Analizar los niveles de reflexión alcanzados en una muestra de discursos producidos para PD (portafolio digital) por docentes universitarios en formación en relación con las estrategias didácticas utilizadas en el curso “Gestión, Cultura Universitaria y Responsabilidad Social” de la V Cohorte del Diplomado Aletheia.

Las conclusiones se orientaron a que las estrategias bien definidas pueden promover y elevar el nivel de reflexión sobre la práctica docente, en este caso se empleó el *blog* personal como recurso; además, dependiendo el tipo de actividad propuesta es el nivel de reflexión alcanzado por los participantes.

La principal fortaleza es que abre el panorama hacia la comprensión de la reflexión de la práctica desde entornos virtuales de aprendizaje. Abona a la presente investigación debido a que guardan una idea metodológica similar, ambos analizan los niveles de reflexión alcanzados por los sujetos de estudio, en este caso de los docentes en formación que participaron en un diplomado sobre la reflexión de la práctica. La principal diferencia es que en el presente estudio se definieron categorías distintas que retoman los elementos conceptuales centrales de la reflexión sobre el proceder docente.

Reyes y Pérez (2021) analizaron un proceso de acompañamiento pedagógico a docentes de las Instituciones Educativas con Jornada Escolar Completa de Trujillo en el año 2018. La pregunta que orientó el estudio fue: ¿Cuál es la relación entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas con Jornada Escolar Completa de Trujillo en el año 2018? Se desarrolló una investigación descriptiva no experimental sustentada en el enfoque cualitativo.

Las principales conclusiones a las que se llegaron fueron que el acompañamiento

pedagógico a partir de diferentes instrumentos y técnicas: registro de situaciones observables, diálogo reflexivo y grupo inter-aprendizaje, favorece considerablemente la práctica reflexiva de los profesores de educación superior.

Una de las grandes fortalezas de este texto es que estudia la relación entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva, lo que orienta algunas acciones que se desarrollarán durante el presente proceso de investigación. Además de que define aspectos centrales que se deben generar en dicho acompañamiento como: creación de un ambiente de respeto, disposición para el aprendizaje mutuo y confianza entre ambos.

Esta aportación sirvió de apoyo para revisar cómo debe ser la mediación brindada a los futuros docentes para que reflexionen en torno a su práctica educativa, tanto en la parte metodológica como en la relación social que se establece entre el formador y los futuros docentes. Además, ayudó a visualizar acciones prioritarias en el diseño e implementación del diplomado.

Padilla y Madueño (2019) realizaron un estudio en dos universidades de Chile con 30 profesores de entre 10 y 12 años de servicio que no contaban con formación docente inicial.

El objetivo que orientó el estudio consistió en: Comprender cómo la reflexión sobre la práctica contribuye a la formación docente de profesores universitarios chilenos. El enfoque metodológico empleado fue el cualitativo, específicamente el método narrativo a partir de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a dichos docentes.

La principal conclusión a la que se llegó fue que los profesores reconocen tres aspectos clave que contribuyen a la formación docente: las reflexiones hechas sobre la práctica; el razonamiento generado a partir del diálogo con pares y expertos y el apoyo hacia dicha reflexión, la cual se genera a partir de la interacción con los estudiantes.

La principal fortaleza del estudio es la distinción que hace entre los maestros que cuentan o no con formación inicial docente y la entrevista para conocer cómo vivieron el proceso académico para desarrollar un pensamiento reflexivo. El estudio abonó a la investigación porque brindó una perspectiva sobre las dificultades que enfrentan los neófitos en la tarea docente al tratar de reflexionar sobre su proceder.

El texto de Anijovich y Capelletti (2018) se generó desde la formación de profesores

de educación básica y media superior. El objetivo del estudio consistió en analizar y problematizar las prácticas reflexivas de los docentes en servicio en contextos de aprendizajes formales e informales. Para ello se consultó el paradigma de práctica reflexiva de Ángeles Domingo y, metodológicamente, se empleó el análisis documental desde el enfoque cualitativo.

La conclusión a la que se llegó fue la complejidad que implica el desarrollo de la práctica reflexiva, depende del dispositivo que se utiliza y de otros factores como: la preparación del profesor, su salario, estatus laboral, el momento histórico de incertidumbre y cambio, entre otras. Todo esto lo obliga a responder de forma crítica, reflexiva e informada ante los nuevos retos de la educación.

Su principal contribución al conocimiento es el análisis de algunos dispositivos didácticos que promueven la reflexión, señalando sus bondades en la formación de un docente reflexivo. Este estudio abona a la investigación por las estrategias que propone para la comprensión de la práctica de los futuros docentes durante su tránsito por el diplomado.

El estudio escrito por De la Barra y Medina (2018) se desarrolló en el contexto de educación superior y se orientó a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué hace que en ciertas ocasiones el estudiante de pedagogía se detenga y reflexione sobre su propia acción docente? Y ¿qué hace que se cuestione durante el desarrollo de sus clases en el colegio o en el taller universitario? Metodológicamente partió de un estudio de caso instrumental, propio del enfoque cualitativo y del paradigma interpretativo.

La principal conclusión a la que llegó fue que la reflexión docente inicia por un tipo de desequilibrio, lo que lleva a generar cambios significativos. Por ello, la formación de profesores debe generar estos desequilibrios, para evitar que en el discurso se hable de un maestro crítico reflexivo y en la práctica se abone a un perfil profesional técnico.

Su principal contribución al conocimiento y a la investigación consiste en ofrecer un modelo que explica cómo se desencadena la reflexión docente de acuerdo con la experiencia de estudiantes de pedagogía que desarrollan su práctica profesional; además de contemplar la opinión de los formadores que los acompañaron en esta actividad curricular. Se pudo observar la existencia de dos tipos de desequilibrio: un técnico instrumental y otro de tipo

práctico pedagógico, ambos abonan al desarrollo de la reflexión docente.

El estudio de Avitia (2019) muestra el análisis curricular para responder a la pregunta: ¿cómo se entiende la Nueva Escuela Mexicana desde el enfoque de la práctica reflexiva? Fue una investigación cualitativa desarrollada a partir de la metodología de análisis del discurso. La principal conclusión a la que se llegó fue que la práctica reflexiva plantea principios para lograr la interpretación de significados más profundos que permitan comprender los principios de un nuevo modelo educativo no sólo desde el discurso, sino desde la realidad, la reflexión y la práctica del profesor.

El principal aporte de este artículo hacia la investigación es el estudio de la reflexión docente desde el modelo curricular de la NEM; además, representa una oportunidad para que los docentes sigan analizando su quehacer en el aula y los principios bajo los que se comprende la práctica reflexiva. De igual forma, refleja una investigación actual y contextualizada a la realidad curricular que enfrentamos actualmente en el país.

La aportación de Ríos Castillo (2018) trata de responder a la pregunta: ¿cómo se favorece la reflexión docente en el Nuevo Modelo Educativo? Se empleó el método narrativo desde el enfoque cualitativo. La principal conclusión a la que se llegó fue que los profesores deben organizar espacios de reflexión permanentes, independientemente de los planteamientos curriculares a fin de mejorar su práctica docente desde el diálogo y trabajo colaborativo.

Las principales fortalezas de la investigación son dos: en la primera, se plantea la necesidad de desarrollar una PR como un quehacer permanente, además de que se muestra un estado de conocimiento importante sobre el tema. La segunda consiste en analizar la PR desde los planteamientos curriculares de educación básica para valorar y contrastar su estatus en el deber ser y en cómo se desarrollan en la realidad.

El estudio escrito por Salinas, Rozas y Cisternas (2018) es un estudio de la formación docente en las universidades de Chile desde sus dos modalidades (concurrente y consecutiva), centrada en la experiencia obtenida en la práctica profesional. Se intentó responder a las preguntas: ¿Qué tan reflexivos son los estudiantes de pedagogía al finalizar su formación de pregrado? y ¿qué oportunidades ofrecen los documentos que ellos deben

elaborar durante su práctica profesional final, para desarrollar esta reflexión docente?

El enfoque de investigación fue cualitativo y la metodología que se empleó fue el estudio de caso instrumental. Los resultados del estudio muestran que los estudiantes de pedagogía, al reflexionar sobre su práctica, se centran en aspectos superficiales, es decir, se ubican en los primeros niveles de reflexión; su discurso sobre la práctica dista mucho de lo que ocurre en la realidad; se identifican algunos factores que impactan directamente en la reflexión de los estudiantes, como sus experiencias previas y su formación académica.

La conclusión a la que llegaron fue la vinculación que existe entre la racionalidad del plan formativo, el significado de reflexión y el momento en que este proceso ocurre, lo que exige la preparación de formadores universitarios y profesores guías que compartan una noción de reflexión y una actitud favorable hacia la reflexión práctica y crítica. Asimismo, se reconoce la importancia de revisar la racionalidad del plan de estudio, el cual podría constituir un obstáculo para que los profesores logren un mayor nivel de reflexión docente.

La principal contribución del estudio al estado de conocimiento es el análisis que se realiza de la noción de reflexión que tiene cada uno de los sujetos de estudio. Por ello, en la investigación también se retomó esta idea a fin de valorar cómo entienden el proceso de reflexión los estudiantes que cursan el diplomado sobre análisis de su proceder educativo.

El texto escrito por Torres-Cajas, Yépez-Oviedo y Lara-Velarde (2020) se desarrolló con los profesores de la Universidad Nacional de Chimborazo a partir de la pregunta: ¿Cómo conciben y desarrollan la reflexión de su propia práctica los profesores de la Universidad Nacional de Chimborazo? Se empleó el enfoque de investigación cualitativo, específicamente la metodología fenomenológica-hermenéutica a partir de la aplicación de algunas entrevistas elaboradas desde los referentes de la teoría del conocimiento.

Una de las conclusiones a las que se llega es que los docentes de la universidad poseen juicios, interpretaciones y supuestos que no se analizan debido a que los instrumentos de autoevaluación y coevaluación utilizados no favorecen procesos reflexivos y por la ausencia de espacios dispuestos para tal efecto. Una alternativa que se propone ante este problema es el trabajo con pares académicos a fin de estudiar analíticamente y críticamente cuestiones de orden teórico y técnico respecto a: su docencia, las decisiones que toma y sus efectos en la calidad

educativa.

La principal fortaleza del texto es que brinda una mirada comprensiva sobre la relación entre la política educativa, la reflexión docente y las actividades en el aula. Además, valora la relación que existe entre las ideas que el profesor posee sobre la reflexión docente y las actividades realizadas cotidianamente como: planeación, acciones didácticas en el aula y las orientadas a la evaluación. De este estudio se retoma la importancia de comprender las concepciones iniciales que poseen los sujetos investigados sobre la reflexión para valorar los efectos que tienen en las actividades que realizan.

El estudio de Aranda-Vega, Martín-Cuadrado y Corral-Carrillo (2021) se realizó con estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. Se analizó la práctica reflexiva como elemento facilitador del conocimiento práctico; además de revisar las actuaciones de los alumnos en prácticas mediante los registros utilizados en los diarios de clase. El enfoque de investigación empleado fue el cualitativo a partir de la metodología de estudio de caso.

La principal conclusión consiste en que los diarios de clase son un instrumento eficaz para desarrollar el pensamiento reflexivo de los futuros profesores de educación primaria, pues les ayuda a identificar fortalezas, áreas de oportunidad y diseñar acciones de mejora. Además, facilitan el aprendizaje experiencial y promueven el desarrollo de competencias profesionales necesarias para el ejercicio docente.

La principal fortaleza es que estudia el desarrollo de la práctica reflexiva a partir de un instrumento concreto como el diario de clases en el que se plasman las reflexiones de los futuros profesores sobre su proceder educativo desde su vida personal y profesional. Al igual que estudios anteriores, propone una estrategia concreta de análisis.

La investigación de Vidaña-Dávila, Paredes y Pérez Gaeta (2020) es desarrollado por una docente, responsable de un grupo de segundo grado de educación primaria donde los alumnos presentan dificultades en la producción coherente de textos. Se orienta hacia la mejora de la práctica. La metodología bajo la que se desarrolló el estudio es la investigación-acción, orientada a mejorar la práctica a partir de las sugerencias de Bazdresch (2006) en

torno al proceso de intervención, las orientaciones de García (1997) y de Espinosa (2019) sobre el análisis de la práctica.

En los resultados se muestra el proceso de transformación de la práctica que siguió la docente desde la problematización de su proceder, a partir del análisis de registros de clase y de las producciones escritas de los alumnos. Posteriormente, explica cómo revisó las cuatro fuentes del currículo a partir de la propuesta de Pansza (1987) a fin de identificar los argumentos que abonaron al diseño de su propuesta didáctica para abatir las dificultades encontradas.

Concluye que la reflexión e intervención de la práctica es un asunto trascendental para mejorar el proceder del profesor y abonar al desarrollo de habilidades y competencias específicas en los alumnos. Además, resalta la importancia del proceso metodológico y sistemático que permite transformar el quehacer docente, donde resaltan las estrategias empleadas y la teoría educativa. Del estudio se retoma el proceso de transformación de la práctica que deja clara la complejidad de adentrarse en la problematización e intervención del proceder educativo del maestro.

El texto escrito por Flores-Saucedo, Vidaña-Dávila & Paredes (2021), surge de las reflexiones que una docente de educación secundaria en la asignatura de español, realiza para identificar las áreas de oportunidad que limitan el aprendizaje en sus estudiantes. La pregunta de investigación que orientó este estudio cuestiona: ¿cómo se puede favorecer la formación de alumnos críticos, capaces de desarrollar competencias comunicativas, que les permitan producir diferentes tipos de texto?

En las conclusiones se establece que el desarrollo de las competencias en la educación básica son un medio para la formación de ciudadanos reflexivos que mejoran su entorno a partir de la resolución real y sistemática de diversas problemáticas. El profesor tiene la responsabilidad de reflexionar e intervenir sistemáticamente su práctica para ofrecer a los alumnos oportunidades significativas de aprendizaje.

Del estudio anterior se rescata el proceso de reflexión que siguió la docente para mejorar su práctica a partir de diagnosticar como problemas, aspectos específicos de su proceder para luego relacionarlo con la teoría, explicarlo, argumentarlo y después intervenir

sobre éste, a partir de un análisis sistemático y contextualizado.

El texto de Maldonado-Calderón, Vidaña-Dávila & Pérez-Gaeta (2022) tiene el propósito de mostrar el proceso de mejora de la práctica que un docente de cuarto grado de primaria enfrentó para disminuir el “efecto topaze y control de incertidumbre” que caracterizaban las situaciones didácticas implementadas en sus clases.

Los principales referentes teóricos bajo los que se organiza el presente estudio son las aportaciones curriculares del Programa de estudios “Aprendizajes clave” (SEP, 2017) y las contribuciones de la teoría de situaciones didácticas de Brousseau (2007). Metodológicamente se organiza a partir de la investigación-acción, específicamente a partir del modelo de Lewin (citado en Latorre, 2005).

El estudio se sistematizó en tres ciclos de acción-reflexión, cada uno definido por el diseño, aplicación y evaluación de una instrumentación didáctica. De este estudio se retoma el proceso de problematización, análisis, sistematización y comprensión de la práctica que le permitió al profesor identificar áreas de oportunidad específicas en su proceder. Por ello, durante el desarrollo del diplomado se trató de orientar a los estudiantes a la focalización de objetos de intervención específicos.

Las contribuciones anteriores muestran diversos referentes y recursos que abonan al análisis y reflexión de la práctica, los cuales serán retomados en la presente investigación, tal como se muestra en la tabla 10:

Tabla 10.

Segundo eje: La reflexión en la práctica docente

Autor y título	Resultados obtenidos	¿Cómo aporta al desarrollo de la presente investigación?
Espinoza y Miguel (2021)	Muestra un estudio del portafolio digital para promover la reflexión docente.	El análisis de los niveles de reflexión alcanzados por los sujetos de estudio.
Reyes y Pérez (2021)	Analiza un proceso de acompañamiento pedagógico a docentes de las Instituciones Educativas con Jornada Escolar Completa de Trujillo en el año 2018.	Mediación brindada a los futuros docentes para que reflexionen en torno a su práctica educativa, tanto en la parte metodológica como en la relación social que se establece entre el formador y los futuros docentes.
Padilla y Madueño (2019)	Análisis de entrevistas semiestructuradas sobre la experiencia de formación que tuvieron profesores universitarios.	Dificultades que enfrentan los neófitos en la tarea docente al tratar de reflexionar sobre su proceder. La entrevista e interacciones discursivas para recuperar la experiencia de los sujetos estudiados.
Anijovichy Capelletti (2018)	Analiza la práctica reflexiva en los futuros docentes, la principal conclusión a la que llega es la complejidad que tiene el desarrollo de esta práctica debido a que depende de varios factores.	Aporta estrategias en la transformación de la práctica de los futuros docentes durante su tránsito por el diplomado.
De la Barra y Medina (2018)	Es un estudio que revisa cómo la PR se desarrolla en estudiantes de pedagogía a partir de desequilibrios cognitivos.	Modelo para promover la reflexión docente de acuerdo con la experiencia de estudiantes de pedagogía que desarrollan su práctica profesional.
Avitia (2019).	Se revisa desde el análisis del discurso el planteamiento de la Práctica Reflexiva en la NEM.	La reflexión docente desde el modelo curricular de la NEM.
Ríos Castillo (2018)	Analiza la importancia de la reflexión en la práctica educativa a partir de espacios de reflexión permanentes independientes a los planteamientos curriculares	Analizar la práctica reflexiva desde los planteamientos curriculares de educación básica.
Salinas, Rozas y Cisterna (2018)	Revisa el proceso de reflexión de la práctica de estudiantes de pedagogía en Chile, donde se identifica que sólo llegan a niveles iniciales y se reconocen algunos factores que impactan en estos resultados.	El análisis que realiza de la noción de reflexión que tiene cada uno de los integrantes.
Torres-Cajas, Yépez-Oviedo y Lara-Velarde (2020)	Revisa cómo los docentes de la Universidad de Chimborazo reflexionan sobre su práctica y las ideas que tienen sobre dicho proceso.	Importancia de comprender las concepciones iniciales que poseen los sujetos investigados sobre la reflexión para valorar los efectos que tienen estas concepciones en las actividades que realizan.
Aranda-Vega, Martín-Cuadrado y Corral-Carrillo (2021)	La principal conclusión consiste en que los diarios de clase son un instrumento eficaz para desarrollar el pensamiento reflexivo de los profesores.	Definir un recurso metodológico para revisar sistemáticamente cómo los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria desarrollan la reflexión de su práctica.

Vidaña Dávila, C. E; Paredes, J; Pérez Gaeta, A. (2020)	Muestra un proceso de intervención de la práctica en un grupo de segundo grado de educación primaria a través del diseño e implementación de proyectos didácticos.	Elementos para lograr que el docente reflexione y se interese por la intervención y mejora de su práctica en pro de los aprendizajes de sus alumnos.
Flores-Saucedo, Vidaña-Dávila, & Paredes (2021)	Refleja el proceso de transformación de la práctica de un docente de Educación Secundaria para mejorar la expresión escrita de sus alumnos.	Proceso de reflexión y mejora de la práctica, desde la perspectiva de una docente en servicio, brinda elementos para el diseño e implementación del diplomado.
Maldonado-Calderón, Vidaña-Dávila, & Pérez-Gaeta, (2022)	Proceso de intervención de la práctica docente de un maestro de primaria para mejorar el aprendizaje matemático en sus alumnos.	El proceso de investigación de la práctica en donde se identifica un objeto específico de su práctica a intervenir.

Nota: elaboración propia, producto de la revisión y el análisis de los documentos que conforman el Segundo eje: La reflexión en la práctica docente.

Las principales ideas que resaltan de este eje se organizan en cuatro ideas centrales: el primer referente al uso de diferentes instrumentos para generar la reflexión de los futuros docentes como son el portafolio digital y el diario de campo. La segunda se relaciona directamente con experiencias de formación docente basadas en la práctica reflexiva, sus beneficios y los retos enfrentados. La tercera versa sobre la revisión curricular de la tan mencionada práctica reflexiva en los modelos educativos vigentes. La cuarta y última se remite a experiencias de análisis y mejora de la práctica de docentes en servicio, pertenecientes a distintos niveles educativos, como primaria y secundaria.

5.2.3 Tercer eje: Estudios sobre la práctica reflexiva en profesores que participan en la formación inicial docente

En este último eje se encuentran las aportaciones académicas elaboradas a partir del año 2018, relacionadas directamente con el tema de estudio. La característica más importante es que recogen aportaciones teóricas y empíricas referentes a la reflexión docente realizadas en el contexto de la formación docente tanto por profesores como por estudiantes normalistas.

La investigación de Alba (2019) se realizó en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato. Esta aportación surge de las inquietudes del autor como profesor de esta institución, al identificar algunas dificultades de sus alumnos en el proceso de preparación y desarrollo de la práctica como la de descargar planeaciones de *internet* o su incapacidad para responder a los retos que se les presentan como practicantes en las aulas de educación básica.

El estudio de Alba (2019) es exploratorio, orientado a partir del paradigma cualitativo; se aplicaron dos cuestionarios a docentes y estudiantes para conocer los saberes que poseen sobre el tema y el impacto que tienen en la formación de la práctica reflexiva. Los resultados obtenidos se concentran en un análisis curricular donde se revisan los diferentes cursos y la forma en la que promueven la práctica reflexiva. Las principales conclusiones a las que se llegaron son que para favorecer la flexibilidad en los estudiantes se requiere de un proceso sistemático y organizado en los que se definan objetivos a corto, mediano y largo plazo.

La principal fortaleza son las ideas teóricas que revisa el autor sobre las propuestas

conceptuales de temas como: la práctica reflexiva, la práctica crítica y emancipatoria, las cuales parten del supuesto de que el profesor posee capacidades para la reflexión y la autonomía sobre lo que hace; por lo que debe otorgársele la responsabilidad de la transformación de su propia práctica. Este estudio presenta múltiples limitaciones como su debilidad metodológica, al no definir con claridad su marco teórico y la presentación de sus resultados, además de que la multiplicidad de propósitos que persigue genera confusiones y poca claridad en la presentación y análisis de la información.

El segundo estudio de Salinas y De la Fuente (2021) es un estudio de caso cualitativo e interpretativo. Orientado a responder a las siguientes interrogantes: ¿Cómo reflexionan las estudiantes normalistas durante el desarrollo del *prácticum*? Los instrumentos utilizados en la recopilación de la información fueron el diario de campo, guía de autorreflexión y video registro (Salinas y De la Fuente, 2021).

El propósito investigativo del documento consiste en analizar e interpretar los procesos de reflexión en el *prácticum* durante el trayecto formativo inicial del profesor de la licenciatura en Educación Primaria desde la perspectiva teórica de “reflexión en la acción” a través de tres fases: conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción y reflexión sobre la acción (Salinas y De la Fuente, 2021).

Algunos de los aspectos que se definen en esta contribución son el *prácticum*, concebido como “una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica” (Shön, 1992, p. 45). La metodología del estudio de caso se centra en retomar los tres momentos de la reflexión: en, durante y sobre la acción, organizados en etapas: reactiva, interactiva y postactiva, en ellas se investigó lo ocurrido con seis estudiantes que cursan el tercer semestre de la licenciatura en Educación Primaria, a través de entrevistas y conversaciones.

En los resultados se muestran algunos fragmentos de las respuestas dadas por los alumnos en los tres momentos de la reflexión, en el primero de ellos se centra en el manejo de los tiempos, en el segundo se observan diferentes opiniones de los alumnos sobre su práctica y los problemas que presentaron y en la tercera se desarrolla una reflexión más sistemática sobre las dificultades y fortalezas de los alumnos en sus periodos de práctica profesional.

Las conclusiones más importantes del estudio consisten en la poca sistematización con la que se reflexiona sobre la práctica en los procesos de formación docente, lo que demanda la conformación de comunidades de aprendizaje y espacios más organizados para promover el desarrollo de estas habilidades.

Entre las aportaciones más importantes que se retomaron para la investigación fueron: la fundamentación teórica sustentada en los momentos de la reflexión: en, durante y sobre la acción. Se recuperó la metodología empleada en la que se acompañó a las estudiantes en sus análisis durante la práctica profesional. La limitante de la investigación son las evidencias poco sistemáticas y triviales que se muestran como prueba de la valoración de las alumnas, las cuales deben someterse a un proceso más organizado y científico para que adquieran la validez deseada.

El estudio de Marín-Cano, Pava-Bernal, Burgos-Laitón y Gutiérrez-Giraldo (2019) se elaboró en el entorno de educación superior con el objetivo de comprender desde la experiencia y la teoría, las correlaciones críticas y formativas entre la práctica reflexiva del profesor y su desarrollo profesional en educación superior. La metodología de investigación empleada fue el análisis documental desde un enfoque cualitativo que buscó analizar el discurso sobre cómo se desarrolla la práctica reflexiva.

Las principales conclusiones a las que se llegó son que la práctica reflexiva se teje en la incertidumbre que generan los procesos educativos y pedagógicos, los profesores que se atreven a desarrollar esta práctica deben poseer distintas habilidades intelectuales como la lectura y escritura. La fortaleza del estudio es el análisis teórico exhaustivo que realiza en torno a la práctica reflexiva y sus distintas dimensiones, la mayor limitante es la falta de aspectos empíricos que resulten de la aplicación real de estos supuestos en un contexto específico, lo que se explica por la metodología de investigación seleccionada.

El estudio de Ángeles Domingo (2021) intenta responder a varias interrogantes, la primera de ellas referente a: ¿Se puede aprender a transformar la experiencia en conocimiento profesional? La respuesta consiste en que la reflexión sistemática sobre la propia práctica individual y/o colectiva genera conocimiento, es decir, competencia profesional; por lo tanto, la práctica reflexiva emerge como una excelente propuesta para la formación docente inicial y continua.

Un aspecto importante que propone la autora es una clasificación sobre dos perfiles que preparan las escuelas formadoras de docentes: el primero es reconocido como “el profesor técnico” (Domingo y Gómez, 2021, pág. 5), caracterizado por partir de un paradigma técnico-positivista, concibe la enseñanza como el dominio de diferentes técnicas que aplicará en cualquier contexto, sin tomar en cuenta lo que ocurre a su alrededor; separa radicalmente la teoría y la práctica; actúa a partir de la pedagogía por objetivos que desglosa comportamientos y acciones en partes pequeñas, es decir, estamos frente a un maestro resolutivo y ejecutivo.

El segundo perfil docente lo reconoce como “el profesor reflexivo” (Domingo y Gómez, 2021, pág. 6), sustentado en un paradigma del profesional reflexivo y de la teoría crítica, en el que la realidad educativa se concibe como un fenómeno dinámico y complejo que requiere de una actitud abierta y flexible. Se concibe a la práctica como praxis, donde el profesor debe ser creativo, innovador y ético a fin de diseñar una estrategia ante cada situación que se le presenta. Existe una relación dialéctica entre la teoría y la práctica que se manifiesta en la actitud de constante indagación que desarrolla el practicante, quien respeta las diferencias y particularidades de sus alumnos y sus respectivos contextos; utiliza la metodología de investigación-acción para mejorar su práctica y convertirse en un intelectual transformador.

Un elemento valioso que aporta esta contribución es la definición sobre práctica reflexiva, concebida como una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno, sistemático, premeditado, intencional y que sólo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo (Domingo y Gómez, 2021). Implica la capacidad para observarse y emprender un diálogo crítico consigo mismo y con todo lo que se piensa y se hace. En este sentido, se retoman las aportaciones de Schön (1998) para definir los componentes de la PR: el conocimiento en la acción y sobre la acción, donde se relaciona la acción, el pensamiento y el ser; además, distingue la reflexión lógica como aquella que se aplica a la resolución de problemas reales, donde se toma en cuenta la experiencia personal.

Otra de las aportaciones centrales de la autora son los métodos para favorecer la práctica reflexiva, el primero de ellos es de carácter individual denominado “Reflexión individual en cuatro fases” (R4), consiste en los siguientes momentos: número uno, se

identifica una situación práctica del aula que se quiera analizar; dos trata de reconstruir el hecho *a posteriori*, destacando aquello que ha actuado como detonante o que ha salido de la rutina del docente; tres, reflexión individual autorregulada, donde se involucra la secuencia reflexiva propuesta por Schön (citado en Domingo, 2021): conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la “reflexión en la acción”; cuarto y último, consiste en optimizar la propia práctica a partir de preguntas detonantes, como: ¿qué aprendizajes he obtenido de esta reflexión metodológica?, ¿qué conocimientos teóricos tengo y cómo modifica esta experiencia dichos conocimientos?, entre otros.

El segundo método propuesto por la autora es denominado “Práctica reflexiva colaborativa: método R5”, consiste en cinco fases: en la primera de ellas se selecciona una práctica en el aula para analizar; en la segunda se reconstruye el hecho, describiéndolo a detalle; en el tercero se genera una reflexión individual autorregulada a partir de los momentos propuestos por Schön y mencionado en el párrafo anterior; en el cuarto se propicia una práctica reflexiva grupal, donde existe un diálogo entre colegas y en el quinto se optimiza la propia práctica a partir de preguntas similares al último momento del modelo R4.

Es importante que en el modelo “Práctica reflexiva colaborativa: método R5” se creen grupos o seminarios de profesores interesados en aprender a fin de generar comunidades de aprendizaje docente, en el que se propicien diferentes aspectos como: el diálogo reflexivo, aprendizaje dialógico e integración de experiencias, reflexiones, interacción con los demás y conocimiento teórico.

Del presente estudio se retoman sus aportaciones conceptuales en torno a la práctica reflexiva y a sus distintos componentes como el diálogo colaborativo, el aprendizaje dialógico, la integración de la teoría, práctica y acción, la experiencia profesional, además de las diferentes tipologías que establece, por ejemplo: los perfiles de profesores, los ejes básicos de la práctica reflexiva y los modelos para promover dicha práctica. Respecto a los modelos de reflexión se recuperan el R4 y R5 para desarrollar durante la implementación del diplomado.

La contribución de Peña-Pérez, Pérez-Priego & Peña-Pérez (2021) se escribió desde el contexto de la pandemia y en él que se reconoce la necesidad de superar un paradigma de práctica reflexiva por los pocos resultados que, según los autores, ha traído a la formación

docente. La aportación retoma diferentes estudios en los que se demuestran que los profesores no han consolidado aquellos perfiles, parámetros e indicadores que describen una buena práctica, prueba de ello es el informe del año 2017 “La educación obligatoria en México”, el cual retoma los componentes de la práctica docente definidos por Tardif (2014): saberes disciplinares, saberes curriculares y saberes experienciales y se identifican diversas problemáticas experimentadas por el magisterio.

En la perspectiva teórica se define a la práctica docente como todo aquello que sucede dentro del aula, que configuran el quehacer docente y de los alumnos, referido al proceso de enseñar, el cual de acuerdo a De Lella (1993) se divide en tres momentos: antes, durante y después, constituidos en dimensiones. Otro de los conceptos que se define es la práctica reflexiva, la cual implica un ejercicio de metacognición (reflexión-valoración), donde los docentes tienen la capacidad de analizar críticamente su quehacer docente (práctica docente) en correspondencia con una revisión a profundidad de las teorías pedagógicas que conlleva una reorientación de sus prácticas pedagógicas. Esto implica que los profesores establezcan una relación entre teoría y práctica, donde se demanda el uso de algunas actitudes como: responsabilidad, honestidad, mentalidad abierta y entusiasmo.

Las conclusiones a las que se llegan son que se debe vislumbrar una práctica docente que retome sus errores del pasado, los transforme, pensando en el presente y futuro, caracterizado por la espontánea sucesión de hechos que modifican la vida del individuo. Esto le ayuda a desarrollar habilidades metacognitivas y de análisis, que lo lleven a enfrentar circunstancias no previstas, relativas al ejercicio profesional para que los contextos a los que se enfrentan sean valiosos escenarios de aprendizaje.

El escrito por Bolívar (2021) consiste en una revisión de literatura que le permite identificar nueve críticas al discurso construido sobre la PR en la formación de profesionales, específicamente la referida a la docencia. Comienza con una investigación histórica sobre este concepto, considerando el modelo de Shön (1998) sobre la reflexión en la acción y la racionalidad técnica, continúa con Korthagen (2007).

A partir de los estudios de Zeichner y Dan Liston (1993) reconoce cuatro tradiciones sobre la práctica reflexiva: académica (ligada al saber disciplinar), de la eficacia social (aplicación de estrategias de investigación a la práctica docente), desarrollista o evolutiva (da

prioridad a los intereses y desarrollo de los alumnos) y reconstruccionista social (reflexión sobre el contexto social y político y las acciones que se llevan a cabo para la formación de una mejor sociedad).

La metodología empleada retomó la perspectiva posestructuralista, “incorporando herramientas analíticas teóricas y metodológicas de Michael Foucault en lo referente a la lectura de los discursos” (Bolívar, 2021, pág. 109). El objeto central fue revisar la práctica reflexiva y sus diversas acepciones para valorar cómo se ha asumido este concepto, las relaciones que se han entablado, las críticas y las implicaciones en su implementación dentro de la formación docente. Para ello, se establecieron nociones metodológicas como: saber, discurso, apropiación, diagrama y archivo.

En los resultados se encontraron nueve críticas que se realizan a la práctica reflexiva, la primera relacionada con “el objeto de la reflexión” (Bolívar, 2021), debido a que está en peligro de convertirse en un concepto demasiado grande, vago o general para su aplicación, además en su definición se reconoce como una disposición profesional genérica que se vuelve sólo un objetivo.

La segunda crítica versa “sobre el tiempo que necesita un proceso reflexivo” (Bolívar, 2021), se considera que este proceso es lento y demanda del profesor demasiado tiempo para reflexionar solitariamente, convertirse en un solucionador de problemas y cuestionar el *estatus quo*. Sin embargo, este proceso se encuentra limitado por la presión que se ejerce en las escuelas normales por obtener resultados concretos y rápidos.

La tercera crítica se refiere a “la apropiación de las ideas de Dewey y Shön”, donde se afirma que la práctica reflexiva impulsada por Dewey (1938), pocas o nulas ocasiones, se desarrolla en una escuela. Además de que existe una contradicción en el hecho de las implicaciones de la teoría y la práctica integradas. Respecto a Shön (1998) se considera que su trabajo fue ateórico y apolítico, por lo que, sus ideas han sido asumidas desde la simplicidad, entendiendo la reflexión como una pausa para pensar la práctica.

La cuarta crítica se refiere a la persistencia de la racionalidad técnica debido a que, en ocasiones, se somete a la aplicación de técnicas de investigación. La quinta se refiere a la individualización de la reflexión porque se considera que aísla a los profesores, los encierra

en el aula y los separa del diálogo con los compañeros.

La sexta crítica versa sobre los procesos de formación en la práctica reflexiva, en los que debe existir una preparación de todos los actores en este paradigma, aunque en la actualidad aún no se ha concretado porque implica un cambio en la cultura escolar y en los hábitos de profesores y alumnos. Se afirma que “antes de que podamos tener profesores reflexivos, necesitamos escuelas reflexivas y formadores de docentes reflexivos (Calderhead, citado en Bolívar, 2021, pág. 123).

La séptima crítica se refiere a la prescripción de la reflexión, en la actualidad viene insertada en los programas de formación de maestros como “la reflexión obligatoria”. Sin embargo, no se han generado las condiciones para que esto ocurra. La octava crítica versa sobre la pretensión de alcanzar la emancipación, debido a que se considera que la práctica reflexiva tradicional no forzosamente conduce a prácticas más igualitarias, liberadoras y que contribuyan a la mejora social. La novena y última crítica trata del “cambio aparentemente discursivo”, donde sólo se centra en modificar la literatura y los comentarios de los profesores, pero esto no impacta en un modelo de formación real.

En las conclusiones se establece la necesidad de revisar el señalamiento constante que la sociedad ha hecho a los profesores como responsables del mejoramiento de la educación y propiciar las condiciones desde la formación inicial para que estos ideales se conviertan en realidad; para ello, se requiere que los formadores mantengan una actitud de constante indagación y estén alerta de las críticas para que puedan mejorar sus formas de ayudar a los futuros profesores a reflexionar como un *habitus* durante su ejercicio profesional docente.

Este estudio ayuda a repensar la práctica reflexiva desde una perspectiva crítica y brinda directrices concretas para evitar que el presente trabajo resulte genérico, vago, inaplicable y de poco funcionamiento en la formación de los profesores. Además de cuestionar el hacer del formador de docentes, por lo tanto, resultará un documento obligado de lectura a fin de promover el diálogo y debate constante en el diseño e implementación del diplomado.

El texto de Rangel Boyzo, González López & Sánchez López M. G (2024), profesores de la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, quienes muestran una investigación realizada

con estudiantes de la licenciatura en Educación Física, a partir del ciclo propuesto por Smyth (1991) y el dispositivo de lecciones aprendidas, ambas empleadas a partir del uso del diario de campo, con el propósito de valorar su impacto en el logro del perfil de egreso.

La metodología empleada recuperó el enfoque hermenéutico y la metodología de investigación diagnóstica; la muestra seleccionada fue no probabilista y por conveniencia; el instrumento empleado fue un cuestionario. Los resultados obtenidos reflejan que los alumnos de la licenciatura reconocen que con la escritura del diario lograron consolidar entre un 90% y 100% la práctica reflexiva; entre los principales retos que encuentran en su proceder docente consisten en no enjuiciar inmediatamente lo ocurrido, implementar estrategias que promuevan la mejora de su práctica y considerar la teoría para complementar y comprender su práctica.

Las principales conclusiones a las que se llega es que el ciclo de reflexión propuesto por Smyth (1991), con el dispositivo de lecciones aprendidas, ayudó a los estudiantes a analizar, reflexionar y mejorar su práctica debido a que les permitió identificar fortalezas y áreas de oportunidad en el proceso, tanto en la planeación, implementación y evaluación.

Los principales aspectos que se toman en cuenta para esta investigación son la necesidad de definir instrumentos concretos para estudiar el proceso de reflexión de los estudiantes. Sin embargo, un elemento que se busca complementar es la interpretación cualitativa de los datos a partir del análisis de fragmentos de registro debido a que, en el caso de este capítulo, los resultados fueron muy someros y no permitieron profundizar en las ideas, opiniones y concepciones de los estudiantes de la licenciatura en Educación Física.

El escrito de Marín-Cano, Pava-Bernal, Burgos-Laitón y Gutiérrez-Giraldo (2018), es un análisis documental que revisó el estado conceptual en el que se encuentra la práctica reflexiva a partir de la lectura crítica de diferentes documentos contenidos en algunas bases de datos como: “Redalyc, Scielo, Google Académico, Dialnet, Porquest, E-Libro y el repositorio interinstitucional RI-UCM” (Marín Cano et al., 2018, pág. 157). Su propósito fue construir categorías conceptuales sobre los aspectos y temáticas relacionadas con dicha práctica, que ayuden al docente de educación superior a comprender la importancia del análisis de su proceder.

Los resultados de la investigación se componen por cuatro categorías que intentan explicar la práctica reflexiva y aspectos relacionados con ella. A partir de la revisión de distintos aportes referentes con estas categorías, se concluye que la PR está relacionada directamente con un proceso continuo de mejora, cambio e innovación y con la experiencia de los profesores.

Otras conclusiones se refieren a la importancia de relacionar la teoría con la práctica para explicar el hecho educativo; además de comprender cómo la práctica reflexiva responde a la incertidumbre, debido a que, no hay recetas que se puedan o deban seguir. También se revisaron las habilidades que debe poseer un profesional reflexivo; el obstáculo que representa la práctica rutinaria para la formación del razonamiento del profesor, además de la necesidad de conjuntar la enseñanza con la investigación y el desarrollo profesional.

Entre los principales aspectos que se retoman de este artículo son la necesidad de construir una perspectiva amplia e informada sobre la práctica reflexiva y los aspectos y procesos que la acompañan. Además de recuperar los puntos definidos en las conclusiones, debido a que, sintetizan con claridad elementos básicos de este tipo de práctica.

El artículo de Bruccini (2022) se construyó en el contexto de la formación docente en Argentina, enfatizando en los primeros dos años de esta preparación. Se revisó cómo se promueve el acercamiento y reflexión a la práctica en uno de los Institutos de Formación Docente del país. Explica que el problema central surgió de las dificultades que enfrentan tanto docentes como estudiantes en los primeros cuatro talleres que conforman el Trayecto de Práctica Profesional en la Formación docente; sobre todo en los acercamientos que tienen los estudiantes a los institutos de educación, además de recuperar sus concepciones y concepciones sobre las “prácticas de ensayo” que se tienen en los primeros cuatro años de preparación.

Bruccini (2022) divide su investigación en varios apartados: la revisión de diversos documentos legales que orientan la formación docente en Argentina y la revisión curricular de los primeros cuatro seminarios relacionados con el Trayecto de Práctica Profesional y su énfasis en la necesidad de que los futuros profesores reflexionen sobre su práctica. La metodología de investigación refiere a un estudio auto-etnográfico orientado hacia un enfoque cualitativo. Entre los principales resultados se encuentran las valoraciones positivas

de los estudiantes hacia los talleres de práctica profesional, donde identifican la necesidad del tratamiento teórico en el grupo y de las experiencias reales que se viven en las instituciones de educación. Se concluye que la experiencia obtenida en estos espacios de formación profesional sólo puede ser comprendida desde el significado que le otorgan los actores debido a que articulan percepciones, experiencias y visiones del mundo que les rodea.

De esta investigación se recupera la necesidad de revisar la práctica profesional desde el aspecto curricular y legal que rige la formación docente en México, en este caso el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2018), además de otros documentos legales, mostrados en el marco contextual de este trabajo. Algunos aspectos del artículo que son necesarios mejorar en la presente investigación son la organización y la metodología.

La contribución elaborada por Vidaña-Dávila, Paredes & Rodríguez-Ramírez (2022), presenta un estudio desarrollado por una docente del trayecto formativo de práctica profesional de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, a partir de la implementación de la metodología de análisis clínicos de casos de enseñanza para la reflexión y mejora de la práctica. Presenta y analiza las producciones y reflexiones de dos de las estudiantes que participaron en este proceso didáctico.

La metodología de investigación empleada fue un estudio de caso (Albert, 2007), centrado en dos alumnas que participaron en dicho proceso. En los resultados se muestran sus producciones y reflexiones en cada uno de los momentos que conforman el análisis clínico de casos de enseñanza. Las conclusiones más importantes son que dicha metodología ayuda a los futuros docentes a problematizar su práctica, analizarla, teorizar sobre ella, comprenderla y proponer soluciones de mejora informadas. Sin embargo, la manera en que se orientó el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo de estudiantes de licenciatura, los llevó a ir completando una serie de tareas sin que fueran conscientes de su finalidad.

El estudio muestra un derrotero metodológico claro de los momentos que se pueden seguir para generar la reflexión y análisis de la práctica en los participantes del diplomado. Debido a que define acciones específicas que llevan a la consecución de este fin, como son: la reconstrucción de la experiencia, su reflexión, cuestionamiento, investigación teórica, escrito reflexivo, etc.

El estudio de Ávalos-González, Vidaña-Dávila & Rodríguez-Ramírez (2021) surge de los problemas que enfrentó una estudiante de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria durante sus prácticas profesionales, desarrolladas en línea en el periodo de la pandemia en una escuela secundaria del municipio de Valparaíso, Zacatecas. El estudio se realizó a partir de las dificultades que la futura docente identificó en el aprendizaje de los alumnos, causadas por la falta de comunicación entre la docente titular y los adolescentes, lo que generó diferentes limitantes para el trabajo en la asignatura. A partir de éstas se implementaron dos ciclos de investigación-acción que ayudaron a mejorar la práctica y a impactar favorablemente en la educación de los estudiantes.

La metodología empleada se basó en un proceso de investigación-acción. Los principales resultados a los que se llegó fueron las mejoras en la práctica docente, orientadas en promover la comunicación asertiva entre los estudiantes y el profesor; la recuperación y empleo de sus saberes previos y la formulación de consignas abiertas que promovieron el diálogo y tomaron en cuenta la opinión de los jóvenes.

Las principales conclusiones a las que se llegó, fueron el reconocimiento de la docencia como una profesión en constante cambio y reconstrucción; para lograrlo, una de las estrategias más efectivas es la investigación-acción, debido a que permite diagnosticar la práctica, comprenderla, intervenirla y transformarla paulatinamente, en pro de la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Del estudio se retomaron las técnicas e instrumentos empleados para diagnosticar y evidenciar la mejora de la práctica docente.

Los estudios anteriores representan las aportaciones más cercanas al problema de investigación, debido a que, se relacionan mayormente con las habilidades y conocimientos que se intenta desarrollar en los estudiantes que participan en el diplomado para que reflexionen sistemática y constantemente su práctica. Por ello, se resumen sus principales aportaciones en la tabla 11:

Tabla 11

Tercer eje: Estudios sobre la práctica reflexiva en profesores que participan en la formación inicial docente

Título y autor	Resultados obtenidos	¿Cómo aporta al desarrollo de la presente investigación?
Alba (2019)	Es un estudio cualitativo en el que se aplican cuestionarios a docentes y alumnos para revisar sus nociones e ideas sobre la práctica.	Se retoman las ideas que revisa el autor sobre las propuestas teóricas y conceptuales de la práctica reflexiva, la práctica crítica y la emancipatoria.
Salinas y De la Fuente (2021)	Es un estudio que revisa el caso de seis estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria, para valorar la forma en la que reflexionan su práctica.	Fundamentación teórica sustentada en los momentos de la reflexión, como son: en, durante y sobre la acción. Metodología empleada por el investigador en la que acompañó a las estudiantes en sus reflexiones durante la práctica profesional. Análisis curricular que realiza sobre la práctica reflexiva en el programa de estudios.
Marín-Cano, Pava-Bernal, Burgos-Laitón, y Gutiérrez-Giraldo (2019)	Es un análisis documental que revisa a profundidad el concepto y elementos constitutivos de la práctica reflexiva.	El análisis teórico exhaustivo que realiza en torno a la práctica reflexiva y sus distintas dimensiones.
Domingo (2021)	Define la práctica reflexiva y aspectos conceptuales importantes sobre ella como los perfiles profesionales, los modelos de formación y algunos métodos sistemáticos para desarrollarla, como el R4 (individual) y R5 (colectivo).	Las aportaciones conceptuales en torno a la práctica reflexiva y a sus distintos componentes, además de las diferentes tipologías que establece.
Peña, Pérez Priego y Peña (2021)	Formula críticas a la formación docente orientada hacia la PR, debido a los pocos resultados obtenidos.	Las aportaciones teóricas en torno a la práctica reflexiva vista desde distintas perspectivas como la psicológica. Además de poner al profesor y sus habilidades como centro del desarrollo de la PR.
Bolívar (2021)	En los resultados se encontraron nueve críticas que se realizan a la práctica reflexiva, relacionadas con los siguientes temas: 1.- Objeto de la reflexión. 2.- El tiempo prolongado. 3.- Apropiación de las ideas de Dewey y Shön. 4.- Persistencia de la racionalidad técnica. 5.- Individualización de la reflexión. 6.- Los procesos de formación en la práctica reflexiva. 7.- Prescripción de la reflexión. 8.- Pretensión de alcanzar la emancipación. 9.- Cambio aparentemente discursivo.	Repensar la práctica reflexiva desde una perspectiva crítica y brinda directrices concretas para evitar que el presente trabajo resulte genérico, vago, inaplicable y de poco funcionamiento en la formación de los profesores. Cuestiona el hacer del formador de docentes.

Marín-Cano, Pava-Bernal, Burgos-Laitón, y Gutiérrez-Giraldo (2019)	Análisis documental que revisa diferentes textos ubicados en bases de datos a partir de conceptos claves. De dicha búsqueda surgen cuatro categorías relacionadas con la conceptualización de la práctica reflexiva y proceso o aspectos necesarios para comprenderla.	Necesidad de construir una perspectiva amplia e informada sobre la práctica reflexiva y los aspectos y procesos que la acompañan. Además de tomar los puntos definidos en las conclusiones como elementos de análisis, debido a que, sintetizan con claridad aspectos básicos de la práctica reflexiva.
Rangel-Boyzo, González-López, & Sánchez- López (2024)	Estudio donde se aplicó el ciclo reflexivo de Smyth (1991) y el dispositivo de lecciones aprendidas, para evaluar a través del diario del profesor el nivel de análisis y reflexión de la práctica, alcanzado por los estudiantes de la Licenciatura en Educación física.	La necesidad de definir instrumentos concretos para estudiar el proceso de reflexión de la práctica de los estudiantes.
Bruccini, (2022)	Es un estudio que parte del enfoque cualitativo, es de carácter auto-etnográfico. La información presentada muestra aspectos relevantes sobre la práctica en el contexto de la formación docente, tanto desde los documentos legales, como desde los aspectos curriculares de los cuatro primeros talleres que acercan a los alumnos a las instituciones educativas.	Revisar la práctica profesional desde el aspecto curricular y legal que premia en México, sintetizado en el Plan de Estudios de la licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2018). Algunos aspectos del artículo que son necesarios mejorar en la presente investigación son la organización y la metodología.
Vidaña-Dávila, Paredes & Rodríguez-Ramírez, (2022)	Estudio de caso que muestra el proceso de implementación de la metodología de análisis clínico de casos de enseñanza, con un grupo de tercer semestre de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria.	Derrotero metodológico claro de los momentos que se pueden seguir para generar la reflexión y análisis de la práctica en los participantes del diplomado.
Ávalos-González, Vidaña-Dávila & Rodríguez-Ramírez (2021)	Es un estudio, en el que una alumna de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria reconoce diferentes problemáticas que limitan el aprendizaje de sus alumnos, en sus prácticas profesionales desarrolladas durante la pandemia.	Se retoman las técnicas e instrumentos empleados para diagnosticar y evidenciar la mejora de la práctica docente.

Nota: elaboración propia, producto de la revisión y el análisis de los documentos que conforman el Tercer eje: Estudios sobre la práctica reflexiva en profesores que participan en la formación inicial docente.

En las contribuciones anteriores se observa que se han hecho diversos estudios en torno a la práctica reflexiva a partir de distintos instrumentos como el diario de campo o el portafolio digital. Sin embargo, en los últimos años, no se observa una investigación que demuestre los resultados de la implementación de un diplomado orientado hacia el desarrollo de la práctica reflexiva en una Escuela Normal. Por lo tanto, resulta interesante conocer y comprender cómo se promueve este pensamiento en los estudiantes de una institución formadora de profesores, dirigida hacia el sector rural de la población zacatecana.

Un aspecto que demuestra el presente estado del arte es que el tema de la práctica reflexiva ha sido una preocupación constante para el magisterio no sólo en México, sino en el mundo, debido a las bondades que ofrece en la mejora constante de la educación y los aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, como se revisó en el texto de Bolívar (2021), ha sido un enfoque genérico que resulta vago e inexacto al momento de implementarse en la realidad. Por lo tanto, demanda de estudios concretos, sistemáticos y detallados como el presente, que documenten una experiencia real en el desarrollo del pensamiento reflexivo aplicado al proceder educativo.

El segundo aspecto que resalta del estado del arte es que la práctica reflexiva resulta una postura metodológica que ayuda a la resolución de problemas educativos reales, presentados en la práctica docente. Por lo tanto, contribuye a solucionar las dificultades que los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” presentan al recuperar, analizar y sistematizar su práctica docente a causa de la falta de interés que tienen por esta actividad y de las pocas herramientas que poseen para llevar a cabo dichos procesos.

El tercer aspecto que arroja la presente indagación es la necesidad de promover en los futuros profesores, desde su formación inicial, habilidades para la problematización, reflexión e investigación de la práctica. En los últimos años el discurso de práctica reflexiva se ha generalizado en la formación docente. Sin embargo, pocas veces ha sido realmente comprendido y apropiado por los diferentes actores educativos a causa de la falta de conocimientos elementales sobre esta actividad.

Una razón por la que el discurso de práctica reflexiva se vuelve vago e impreciso se debe a que la formación inicial docente se convirtió en un discurso “novedoso” y en boga

para los maestros. Sin embargo, al profundizar en el significado que los formadores de las escuelas normales le atribuían, se encontraban enormes vacíos o frases carentes de significado, dando cuenta que en sus prácticas y en los modelos de formación no estaban presentes estos principios.

El cuarto aspecto que demostró el estado del arte es que han sido varios los posicionamientos metodológicos desde los que los investigadores se han acercado a la práctica reflexiva, los cuales van desde estudios de casos, investigación-acción, etc. Sin embargo, al momento de dar cuenta de los resultados, a partir de instrumentos como entrevistas o producciones de los sujetos investigados, las interpretaciones y análisis suelen ser superficiales y orientados hacia la comprobación de una hipótesis o supuesto, quizá porque la naturaleza de los artículos no ayuda a la revisión detallada de la información recuperada.

Por la razón anterior, en el presente estudio se intentó analizar con un poco de mayor profundidad y detalle, lo ocurrido en las sesiones del diplomado a fin de dar cuenta de qué forma se abonó al desarrollo de la reflexión de la práctica en los estudiantes normalistas a partir de fragmentos de registro de las sesiones de trabajo que reflejaran lo más fielmente posible lo ocurrido en clase.

A partir de los aspectos anteriores, la presente investigación retomó diferentes ideas, como: cuestiones teóricas sobre la práctica reflexiva; aspectos problematizadores que permitieron centrar los objetivos y metas a lograr; definir la justificación sobre la conveniencia de llevar a cabo la presente investigación; de igual forma, se rescataron aspectos metodológicos que ayudaron a centrar el estudio y orientar las acciones a realizar, llevar a cabo la sistematización y análisis de los resultados obtenidos.

En los siguientes capítulos se presenta la metodología de la investigación y los resultados obtenidos, orientada a comprender el desarrollo del pensamiento reflexivo en los estudiantes normalistas a partir de la implementación de un diplomado, ofertado como una opción extracurricular. Lo anterior contribuyó a la formación de un *habitus* reflexivo no sólo en los alumnos, también en las prácticas institucionales de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”.

Capítulo 6. Diseño metodológico para comprender y mejorar la práctica docente

El éxito de los educadores está centralmente en la certeza que nunca los deja de que es posible cambiar, de que es necesario cambiar... (Freire, 1999, p. 76)

En este apartado se define el derrotero metodológico bajo el que se desarrolló la investigación, la cual tuvo el propósito de caracterizar, comprender y explicar los procedimientos, acciones y conocimientos que los estudiantes de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” movilizaron para reflexionar su práctica docente, específicamente en el momento denominado por Perrenoud (2011) como “reflexión sobre la acción”, es decir, después de los periodos de práctica profesional vividos en los semestres de estudio que conforman la licenciatura en Educación Primaria.

El capítulo se organiza en varios subtemas que van desde los planteamientos metodológicos generales hasta los específicos bajo los que se desarrolló el documento. Para ello, se define el paradigma de investigación interpretativo, el enfoque cualitativo y la metodología etnográfica que orientó el trabajo, además del proceso de recogida y análisis de datos, así como los instrumentos que se aplicaron antes, durante y después del trabajo de campo.

6.1 Posicionamiento metodológico

El estudio se orientó hacia la comprensión de los procedimientos, acciones y conocimientos que movilizan a los estudiantes de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, inscritos en el diplomado sobre el análisis de la práctica para reflexionar sobre su quehacer en el aula. Constituye una propuesta de investigación educativa, debido a que contribuye al mejoramiento de los procesos académicos generados en las escuelas formadoras de docentes.

La presente contribución se concibe como una investigación diagnóstica orientada a mejorar la formación docente, que se ofrece en las instituciones de educación normal. Debido a que demuestra una experiencia real, en la que se prepara a los estudiantes en el desarrollo del *habitus* reflexivo sobre la práctica que desempeñan cotidianamente en las aulas.

6.1.1 Paradigma interpretativo

La propuesta metodológica del estudio se basó en el paradigma de investigación interpretativo, el cual concibe a la realidad como: “compleja, holística, divergente y múltiple” (Capocasale, 2015, pág. 44). Por lo tanto, ésta debe ser estudiada de forma global, sin parcelarse en categorías controladas por el investigador y aisladas del contexto. Debido a que lo más importante es comprender los significados de las acciones realizadas, más que controlar o contabilizar lo ocurrido. Desde este paradigma se concibe a “la conducta humana más compleja y diferenciada que la de otros seres vivos; por tanto, es imposible explicarla de la misma forma, a como se hace con los fenómenos naturales” (Albert, 2006, pág. 26).

El paradigma interpretativo busca comprender el comportamiento y la realidad de los sujetos; por ello, deja de lado visiones aisladas y parcializadas donde el contexto social cobra un papel trascendental, debido a que sin él es difícil comprender la conducta humana, “ya que es dentro de él donde los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones” (Albert, 2006, pág. 26).

La presente investigación buscó adentrarse en un proceso social para entender y analizar los intereses, emociones, forma de actuar y procedimientos que pusieron en juego los estudiantes de la Escuela Normal, inscritos en el diplomado sobre el análisis de su proceder docente, para reflexionar sobre su práctica después de la acción.

Capocasale (2015) reafirma que el interés central del paradigma interpretativo es “comprender e interpretar la realidad construida por los sujetos” (pág. 44). Por lo tanto, el énfasis se centra en entender los significados que los individuos le otorgan a la realidad; como lo afirma Mancha (2013), al explicar el interés central de este tipo de investigaciones: “comprender los fenómenos educativos a través del análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos, que intervienen en la acción educativa” (pág. 96). En este caso, interesó adentrarse en las concepciones de los estudiantes normalistas, que cursan el diplomado.

Un aspecto importante del paradigma interpretativo es que reconoce el impacto de los valores e ideología de los participantes y del propio investigador en el desarrollo del trabajo

de campo. Se entiende a la ciencia como una construcción colectiva, en la que, interfieren los intereses de los sujetos. Por ello, esta investigación tomó en cuenta las experiencias y prioridades de la investigadora, debido a que, éstas tuvieron una carga importante en el origen del tema de estudio, el proceso desarrollado y los resultados obtenidos.

Las tres características definidas por Albert (2006) sobre el paradigma interpretativo y retomadas en esta investigación fueron: la primera refiere al carácter naturalista y sin control de la observación que se desarrolla en este tipo de investigación; por ello, se valoró y analizó la forma en que los estudiantes reflexionaron sobre la práctica, sin tener nociones prefijadas o estudiar sólo un momento aislado de su quehacer educativo.

La segunda característica tomada de la propuesta de Albert (2006) consiste en recuperar la perspectiva, valores e intereses de los participantes durante el trabajo de campo. El *rol* participativo que desempeñó la investigadora, le ayudó a mantenerse dentro de la realidad indagada; no sólo contemplándola, sino que era parte de ella. Por eso, la recuperación de información partió de varias técnicas, entre ellas la observación participante o las entrevistas semiestructuradas que se generaron en las sesiones del diplomado.

La tercera característica del paradigma interpretativo, definida por Albert (2006) y retomada en este trabajo, es la perspectiva holística, dinámica, flexible, envolvente, emergente e inductiva de la investigación. Se desarrolló un trabajo de campo moldeable a las necesidades y demandas de la realidad estudiada, donde se retomó el cambio como una oportunidad de mejora. Esto generó que los resultados obtenidos fueran propios del contexto y momento histórico estudiado; por ello, no son generalizables para ninguna otra situación, ni escenario. Sin embargo, pueden servir como referente para el desarrollo de otras investigaciones.

Es necesario profundizar en el *rol* que desempeñó la investigadora como parte del trabajo de campo, donde empleó la técnica de la observación participante como una de las formas para la recuperación de información, definida por Bernard (1994) como el proceso que permite establecer relación con una comunidad y aprender a actuar dentro de la misma, al punto de mezclarse con ella; de tal manera que, sus miembros actúen naturalmente, para luego salir y sumergirse en los datos, a fin de comprender lo ocurrido y escribir acerca de ello.

El *rol* de la investigadora consistió en coordinar el diseño e implementación del diplomado, sobre todo en el primer módulo. Esto con la intención de adentrarse en las labores curriculares y en los indicios del proceso de reflexión de la práctica, desarrollado por los estudiantes de la escuela normal. Además, se desempeñó como responsable de dirigir las sesiones en los otros dos módulos, a fin de recuperar de primera mano las acciones, conocimientos y actitudes que los alumnos tomaban durante el análisis de su quehacer educativo.

6.1.2 Enfoque cualitativo de investigación

Después de elegir el paradigma de investigación, es momento de especificar el enfoque que sustentó la propuesta metodológica. Para ello, se recuperó el objetivo general referente a la explicación de los procedimientos, acciones y conocimientos que movilizaba un grupo de estudiantes de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, quienes cursaron un diplomado sobre el análisis del quehacer educativo para reflexionar su práctica durante el periodo comprendido en los meses de abril a noviembre del 2023. Esto con la intención de construir un diagnóstico que impacte directamente en los haceres de los profesores normalistas.

Para cumplir el objetivo planteado, fue indispensable indagar desde un enfoque cualitativo que permitiera comprender y explicar la realidad a partir de los significados que los sujetos le otorgan (Capocasale, 2005). Por lo tanto, se recuperaron las acciones y concepciones de los estudiantes normalistas al analizar su práctica. Se retomó el carácter exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo de dicho enfoque (Capocasale, 2005).

Para elegir el enfoque cualitativo se tomaron en cuenta tres aspectos: el primero fue la flexibilidad del proceso de investigación, el cual se “mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría” (Albert, 2006, pág. 172). El segundo fue el proceso inductivo en el que se fundamenta, donde se “explora, describe y después generan perspectivas teóricas” (Albert, 2006, pág. 172). El tercero se refiere al punto de vista “fresco, natural y holísticos de los fenómenos” (Albert, 2006, pág. 172). Estos aspectos brindaron elementos para caracterizar, desde una perspectiva novedosa, las acciones que desarrollaron los normalistas en el análisis de su quehacer educativo.

La investigación cualitativa se sustenta en la propuesta de Cisterna Cabrera (2005), la cual se basa en los principios de la racionalidad hermenéutica, entendida como: “una forma de abordar, estudiar, entender, analizar y construir conocimiento, a partir de procesos de interpretación, donde la validez y confiabilidad del conocimiento descansa en última instancia en el rigor del investigado” (Cisterna Cabrera, 2005, pág. 62). Por lo tanto, el papel del investigador en la construcción del conocimiento es entendido como un proceso subjetivo e intersubjetivo, consiste en construir “el diseño de investigación, recopilar la información, organizarla y darle sentido, tanto desde sus estructuras conceptuales previas, como desde aquellos hallazgos que surgen de la investigación, la que luego se colectiviza y discute en la comunidad académica” (Cisterna Cabrera, 2005, pág. 62).

Un asunto central de la hermenéutica recuperado en la investigación fue el uso del lenguaje como eje conductor, definido por Cisterna Cabrera (2005) como:

La vía a través de la cual socialmente construimos la realidad desde procesos sostenidos en relaciones intersubjetivas, que configuran el dominio lingüístico y semántico que hace posible las acciones de entendimiento humano; y por otra, como medio de circulación de dicha construcción (pág. 62)

Al respecto, López (2013) considera que la hermenéutica reconoce los acontecimientos de la enseñanza de un grupo de sujetos, quienes a través del uso del lenguaje dialogan acerca de los significados que le atribuyen a la realidad; además de que, comparten saberes y definen nuevos conceptos que les permiten entenderse. En este trabajo se otorgó un papel protagónico a las emisiones discursivas de los estudiantes normalistas en la reflexión de su práctica; debido a que, a través de ellas explicitan los conocimientos y acciones que implementan para comprender su quehacer educativo.

En los siguientes apartados se describe el proceso que se siguió para la elaboración de la investigación. En un primer momento, se define la muestra del estudio; posteriormente, se detalla la metodología, técnicas e instrumentos empleados para la recuperación de información; por último, se describe cómo se desarrolló el tratamiento y análisis de los datos.

6.2 Muestra

En el caso de la investigación cualitativa, el muestreo es un proceso distinto al que se desarrolla en la investigación cuantitativa, debido a que, se dejan de lado procedimientos

estadísticos o de probabilidad, porque:

La decisión sobre el mejor modo de obtener los datos y de quién o quiénes obtenerlos son decisiones que se toman en el campo, pues queremos reflejar la realidad y los diversos puntos de vista de los participantes, los cuales nos resultan desconocidos al iniciar el estudio (Martin-Crespo & Salamanca, 2007, pág. 1)

Para efectos de la investigación se empleó el muestreo por conveniencia¹¹, partiendo de la inscripción voluntaria de un grupo de estudiantes de la Escuela Normal al diplomado referente al análisis de la práctica, que forma parte de la oferta extracurricular de la institución. En los siguientes párrafos se describe con mayor detalle la conformación de dicha muestra.

La población estudiada fue un grupo de alumnos de la licenciatura en Educación Primaria que participó en el diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, ofertado por el Cuerpo Académico de “Práctica reflexiva en la formación docente”, adscrito a la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”.

El diplomado tuvo el propósito de “Promover un proceso de reflexión en los futuros docentes para que analizaran su práctica desde diferentes perspectivas, determinaran áreas de oportunidad específicas y visualizaran acciones de mejora, que les permitiera plantear proyectos de intervención” (CAEF. Práctica reflexiva en la formación docente, 2023). Para su implementación, se emitió una convocatoria en el mes de mayo del 2023, dirigida a estudiantes del sexto semestre de la licenciatura en Educación Primaria, interesados en reflexionar sobre su práctica y acreditar las horas curriculares que USICAMM (Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros) otorga a esta oferta educativa.

Como resultado de dicha convocatoria se conformó un grupo de 52 estudiantes, provenientes de diferentes semestres y grupos de la Licenciatura en Educación Primaria, tal

¹¹ El muestreo por conveniencia es definido por Crespo y Salamanca (2007) como: “se suele utilizar sobre todo al principio una muestra por conveniencia que se denomina muestra de voluntarios, y se utiliza si el investigador necesita que los posibles participantes se presenten por sí mismos. Este muestreo es fácil y eficiente, pero no es uno de los preferidos, debido a que en estos estudios la clave es extraer la mayor cantidad posible de información de los pocos casos de la muestra, y el método por conveniencia puede no suministrar las fuentes más ricas en información. Es un proceso fácil y económico que permite pasar a otros métodos a medida que se colectan los datos” (pág. 2).

como se muestra en la tabla 12:

Tabla 12

Semestre y grupo al que corresponden los participantes del diplomado

Semestres y grupos de la LEP	Alumnos inscritos
4° “D”	1
6° “A”	9
6° “B”	16
6° “C”	15
6° “D”	11

Nota: Elaboración propia con base en las inscripciones del diplomado

El procedimiento de inscripción consistió en que los alumnos contestaran un formulario propuesto en la convocatoria, producto de éste se generó una lista de interesados. A partir del cual, uno de los profesores responsables de dirigir el diplomado conformó dos grupos. De acuerdo con el conocimiento que tenía de los estudiantes, se trató de que en ambas colectividades hubiera alumnos con desempeños académicos similares para generar un equilibrio en las participaciones y actividades propuestas. El grupo uno se conformó por 24 estudiantes y el dos por 25.

Una vez integrados los dos grupos, se definieron profesores responsables de cada uno. Para ello, se retomó el criterio de diseño del diplomado, en el que una pareja de profesores estuvo a cargo del diseño de la primera unidad, otros dos de la segunda y los últimos dos de la tercera. Por lo tanto, cada par de docentes se dividieron la responsabilidad para atender a los respectivos grupos en cada uno de los módulos. La autora del presente trabajo estuvo a cargo del diseño de la primera unidad, por lo tanto, se responsabilizó del grupo 1, conformado por 25 estudiantes, quienes al inicio del diplomado cursaban el sexto semestre de la licenciatura en Educación Primaria.

La muestra de la presente investigación fue el grupo uno de los estudiantes inscritos en el diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, el cual se conformó por 13 mujeres y 12 hombres, pertenecientes a diferentes semestres y grupos de la licenciatura en Educación Primaria, tal como se muestra en la tabla 13:

Tabla 13

Número de hombres y mujeres que conforman la muestra de la investigación

Semestre y grupo	Hombres	Mujeres
4° “D”	1	0
6° “A”	3	1
6° “B”	8	6
6° “C”	5	1
6° “D”	0	0

Nota: Elaboración propia con base en las inscripciones del diplomado.

6.3 Proceso de construcción metodológica de la investigación

La metodología bajo la que se desarrolló el presente estudio fue el estudio de caso, debido que, ayudó a estudiar el proceso de implementación del diplomado y los resultados obtenidos. Se define como:

Una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Es un tipo de investigación apropiado para estudiar un caso o situación con cierta intensidad en un período de tiempo corto. El potencial del estudio de casos radica en que permite centrarse en un caso concreto o situación e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman (Albert, 2006, p. 216).

Desde este punto de vista, entendemos el estudio de caso como un método de investigación que ayuda a comprender un fenómeno a profundidad en un periodo de tiempo concreto, en este caso, el desarrollo de la práctica reflexiva en los estudiantes de la Escuela Normal. El trabajo de investigación orientado persigue el mismo objetivo señalado hasta el momento: comprender los procesos que movilizan los estudiantes para reflexionar sobre su práctica.

Es importante aclarar que, el estudio de caso presenta varias bondades definidas por Albert (2006): ayuda a acercarse a la realidad a partir de la descomposición y análisis en sus variables más significativas, resulta un método apropiado para el estudio de fenómenos complejos; “es inductivo, descriptivo, específico, heurístico y longitudinal” (Albert, 2006, p. 217).

Esta forma de investigación también toma en cuenta el papel del sujeto que indaga. Por lo tanto, es de gran impacto y relevancia la participación del investigador y su influencia a través de todas las acciones que realiza para comprender la realidad, tanto la producción de sus textos, las inferencias, deducciones, así como construcciones conceptuales a las que llega.

En las sesiones a cargo de la investigadora, como responsable del primer módulo y

apoyo en el segundo y tercero, tomó diferentes grabaciones de audio sobre las reflexiones grupales e individuales, emitidas por los alumnos. Para ello, empleó la grabadora de audio de su teléfono celular, en los momentos de socialización grupal, lo colocó en un espacio donde se captan las voces de todos los participantes. Durante el trabajo individual se dirigió hacia algunos estudiantes a partir de preguntas, para esto, acercó su móvil a fin de tener una perspectiva lo más fiel posible de lo ocurrido.

Luego de obtener los audios de las sesiones de trabajo del diplomado se construyeron 10 autorregistros, los cuales fueron elaborados a partir de la propuesta de García Herrera (1997) y de Bertely Busquets (2000). Después, fueron analizados a partir de categorías, que surgieron de las preguntas y objetivos de la investigación. De igual forma, durante el proceso de tratamiento de los datos se generaron categorías emergentes, producto de su reiterada aparición en las actividades o por el significado de gran relevancia en el proceso de investigación.

6.3.1 Categorías apriorísticas de la investigación

A partir de la propuesta de Cisterna Cabrera (2005) las categorías apriorísticas orientan el proceso de recuperación y análisis de la información, dado que son los tópicos centrales de la investigación. Los cuales surgen de las partes nodales del planteamiento del problema, tal como se muestra a continuación:

Estos tópicos surgen dentro de la investigación a partir de la formulación de los llamados “objetivos”, tanto de aquellos de tipo general, que son una inversión de las preguntas de investigación en términos de finalidades, como de aquellos denominados como “específicos”, que desglosan y operacionalizan los primeros (Cisterna Cabrera, 2005, págs. 64-65).

La construcción de categorías retoma la matriz de investigación propuesta por Cisterna Cabrera (2005), tal como se observa en la tabla 14:

Tabla 14

Matriz para la construcción de categorías apriorísticas

Ámbito temático	Problema de investigación	Preguntas de investigación	Objetivos generales	Categorías	Subcategorías
Reflexión de la práctica docente	Los estudiantes de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” tienen dificultades en reflexionar sobre su propia práctica docente, debido a que, carecen del interés, herramientas y entrenamiento para analizar su forma de proceder, lo que genera diversas dificultades en su desempeño como profesores, por ejemplo, aprendizajes superficiales en sus alumnos, desarrollar prácticas rutinarias y tradicionalistas, entre otras.	<i>¿Qué procedimientos, acciones y conocimientos moviliza un grupo de estudiantes de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” para reflexionar y comprender su práctica docente durante el periodo comprendido de mayo a noviembre del 2023?</i>	Explicar los procedimientos, acciones y conocimientos que moviliza un grupo de estudiantes de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, inscritos en el diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, para reflexionar y comprender su práctica durante el periodo comprendido en los años del 2023 al 2024, a fin de construir un diagnóstico que abone a la mejora del proceder docente de los formadores.	Medios didácticos para provocar la reflexión docente (Forma en que los estudiantes normalistas reflexionan la práctica docente para comprenderla)	-El diálogo interactivo para promover la reflexión docente. -Preguntas detonadoras que generan la reflexión
		<i>*¿Cómo influyen las actividades que se proponen para el análisis de la práctica docente en el desarrollo de la reflexión de un grupo de alumnos de la Escuela Normal, inscritos en el diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”?</i>	Explicar de qué manera influyen las actividades que se proponen para el análisis de la práctica docente, después de la acción, en el desarrollo de la reflexión de los alumnos de la Escuela Normal, inscritos en el diplomado, a fin de abonar a la comprensión de los procesos didácticos que se promueven en el trayecto formativo de práctica profesional.	Actividades propuestas para la reflexión de la práctica.	-Condiciones de la reflexión docente - Reflexión sobre la acción
		<i>*¿Qué niveles de reflexión de la práctica docente logra un grupo de alumnos de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, inscritos en el diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”?</i>	Caracterizar los niveles de reflexión de la práctica docente que alcanza un grupo de alumnos de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, inscritos en el diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, a fin de comprender cómo desarrollan procesos de reflexión después de la acción.	Niveles de reflexión de la práctica alcanzados después de la acción.	-Nivel de pre-reflexión -Reflexión superficial -Reflexión pedagógica -Reflexión crítica

Nota: adaptado de *Tabla 2. Ejemplo de construcción de categorías y subcategorías apriorísticas* (Cisterna Cabrera, 2005, p.

6.4 Instrumentos

En la investigación se emplearon dos instrumentos centrales: el primero fue el autorregistro de clase y el segundo la entrevista a profundidad. En el primero se recupera la habilidad del investigador de “auto-observación”, debido a que permite congelar la situación y posteriormente analizarla (García, 1997). Además, brinda la posibilidad de identificar los componentes de la práctica docente, dado que recupera “la intencionalidad y los productos que generan tanto el docente como los estudiantes” (García, 1997, pág. 40).

El autorregistro se concibe como la construcción de la situación vivida en la práctica por parte del profesor, se organiza en dos momentos: el registro simple y ampliado, tal como se observa en la tabla 15:

Tabla 15

Formato para la elaboración del autorregistro de clase

Registro simple (hechos)	Registro ampliado ¿Qué está sucediendo aquí? Análisis e interpretación

Nota: adaptado de García Herrera (1997). El autorregistro como espejo de la práctica (pág. 42)

En la tabla anterior se observa el formato que se siguió para la construcción de los 10 autorregistros de las sesiones de trabajo del diplomado de análisis y reflexión de la práctica docente. Para ello, se retomaron los criterios de elaboración que propone García Herrera (1997):

- Agregar datos generales como la ubicación y las condiciones donde se realiza el autorregistro.
- Recuperar los hechos de la práctica que den cuenta de las acciones, diálogos y en general de lo sucedido durante la sesión registrada, sin agregar ninguna interpretación.
- Incluir la reflexión o comentarios finales que puedan ayudar a la interpretación posterior.

- En el caso del registro ampliado se responde a la pregunta: “¿qué está sucediendo aquí?”, la cual se contesta a partir de afirmaciones o preguntas sobre los hechos registrados.

Para la construcción de los autorregistros se recuperaron grabaciones de audio, hechas desde el teléfono celular; además de algunas notas de campo tomadas en el momento de las sesiones de trabajo, sobre asuntos o hechos relevantes. Los registros simples se realizaron en archivos de Word (tabla 15); se ampliaron y posteriormente se elaboró una matriz de concentración, en la que se organizó la información proveniente de los diez autorregistros en función de las categorías de análisis, tal como se observa en la tabla 16:

Tabla 16

Matriz de concentración de la información recuperada de los autorregistros de las sesiones de trabajo del diplomado

Número de registro	Categorías			
	Apriorísticas			Emergentes
	-Forma en que los estudiantes normalistas reflexionan la práctica docente para comprenderla	-Actividades propuestas para la reflexión de la práctica.	Niveles de reflexión de la práctica alcanzados después de la acción.	
1	<i>Pequeña descripción y página del registro en que se presenta</i>			
2				
3				
4				
5				

Nota: elaboración propia

La matriz tiene el propósito de organizar la información recuperada en los 10 autorregistros de clase. El proceso de organización abarcó tres momentos: en el primero se revisó cada uno de los registros, tratando de identificar las situaciones en las que se observaba con claridad la presencia de las categorías apriorísticas y emergentes, para después marcarlas de alguna forma; en el segundo, se regresó a la matriz, para concentrar en el número correspondiente al registro, una pequeña descripción de la situación y señalar el número de página en la que se encontraba; en el tercer momento se procedió a la etapa de interpretación y análisis, mostrada en el siguiente capítulo.

Las entrevistas semiestructuradas fueron el segundo instrumento que ayudó a triangular y recuperar la información, definidas por Abero (2005) como:

La entrevista es por definición un diálogo cara a cara entre entrevistador y entrevistado. Se enmarca en un texto oral que emite el entrevistado a partir de temáticas sugeridas o preguntas enunciadas por el investigador. Se trata de extraer información sobre opiniones, creencias, concepciones, estados subjetivos del informante. Permite recoger la subjetividad. Es una conversación distendida, sin apuros. El entrevistador debe capturar no solo el texto oral sino los gestos o el énfasis puestos en las palabras de quien brinda la información. (pág. 149)

Las entrevistas semiestructuradas desarrolladas con los participantes, que conforman la muestra de la investigación, se convirtieron en conversaciones, generadas en las sesiones de trabajo del diplomado, orientadas a partir de temas abiertos y plurales, correspondientes a las unidades de análisis, tanto apriorísticas, como emergentes.

Es importante señalar que las entrevistas no se aplicaron a todos los estudiantes, debido a que, se tomó el criterio de muestreo por conveniencia, donde se conversó con aquellos estudiantes que presentaron las condiciones temporales y de disposición para entrevistarlos; por ejemplo, aquellos que terminaron las tareas un poco más rápido o lo hicieron de una forma más eficiente, los que expresaron tener opiniones que deseaban compartir o externar dudas, los que se acercaron con los docentes facilitadores del diplomado, etc.; es decir, aquellos alumnos que pudieran aportar elementos e ideas complementarias a la información recuperada en los autorregistros de las sesiones de trabajo.

Las respuestas obtenidas a partir de la aplicación de las entrevistas semiestructuradas se emplearon para complementar y triangular la información recuperada de las categorías de análisis apriorísticas y emergentes encontradas en la revisión y reflexión de la información.

A partir de la matriz de concentración de la información recuperada de los registros de clase se procedió a la construcción del texto interpretativo, en el que se triangularon los datos, retomando algunas sugerencias de Bertely (2000) en torno a la construcción de un objeto de investigación educativa.

La triangulación de la información se logró a partir de la matriz de concentración (tabla 16), las respuestas obtenidas de las entrevistas semiestructuradas y la consulta en diferentes fuentes teóricas, tanto las agregadas en el marco teórico de la presente investigación, como algunos otros referentes complementarios.

A partir de dicha triangulación se procedió a la construcción del texto interpretativo (Bertely, 2000), mostrado en el siguiente capítulo, en el que se caracterizaron las categorías apriorísticas y emergentes construidas por la investigadora, dándoles significado a partir de los hechos y las ideas recuperadas en las entrevistas. A fin de responder a las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos planteados desde el inicio de este trabajo.

Capítulo 7. Bríos de cambio: resultados obtenidos en la implementación del diplomado para favorecer la reflexión docente

El buen profesor es el que consigue, mientras habla, traer al alumno hasta la intimidad del movimiento de su pensamiento. De esa manera su aula es un desafío y no una “canción de cuna” (Freire, 1999, p. 83)

El estudio de la práctica reflexiva en los estudiantes que cursan el diplomado sobre el análisis del quehacer docente no es una tarea sencilla. Implica conocimientos de distintas disciplinas y un esfuerzo extraordinario por recuperar sus ideas, los saberes que movilizan, la influencia de sus vivencias y los procesos cognitivos que desarrollan al reflexionar su propia práctica profesional. En el presente apartado se muestran el análisis de los autorregistros sobre las sesiones de trabajo de dicho diplomado. Para ello, se revisaron momentos específicos en los registros relacionados con las categorías apriorísticas, definidas en el capítulo anterior; y se detectó otra emergente, que ayudó a comprender de forma holística el fenómeno estudiado.

Este último capítulo se organiza en cinco apartados que responden a las categorías identificadas en el análisis de los registros sobre las sesiones de trabajo del diplomado. Se presentan tres categorías apriorísticas, construidas en función de las preguntas y propósitos de la investigación y una emergente, producto de la revisión y el análisis de la información. La primera categoría se refiere a los medios didácticos que generan la reflexión docente, específicamente el diálogo interactivo y las preguntas detonadoras.

La segunda categoría se refiere a las actividades que se proponen para la reflexión docente en el diplomado, entre ellas destacan dos aspectos muy importantes, que conforman las subcategorías: la primera versa sobre las condiciones que se deben cumplir para promover la reflexión en los futuros docentes, de acuerdo a la propuesta de Dewey (1998). La segunda trata sobre uno de los momentos más importante de la reflexión docente y en torno al que giró la investigación, es decir, el que se presenta después de la acción educativa.

La tercera categoría es de carácter apriorístico, recupera los niveles alcanzados por los estudiantes que participan en el diplomado, sobre el análisis y la reflexión de la práctica, demostrado en sus participaciones y producciones escritas. Para ello, se realizó una revisión

teórica de varios autores expertos en el tema, y se concluyó en la categorización de las reflexiones en los siguientes niveles, ordenados de forma ascendente: niveles de pre-reflexión, reflexión superficial, reflexión pedagógica y reflexión crítica.

La cuarta y quinta categoría son de carácter emergente, resultaron de la revisión y sistematización de la información. El tema central de la cuarta fueron los saberes implicados en la reflexión de los futuros docentes; mientras que el de la quinta categoría se refirió a la influencia de la experiencia personal en la reflexión de la práctica, lo que responde a un paradigma epistemológico de construcción del conocimiento, donde el sujeto y sus intereses cobran un papel fundamental.

Las categorías que se presentan en este capítulo muestran aspectos relevantes que influyen favorablemente en el proceso de reflexión de la práctica docente, desarrollado por los estudiantes de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, que participan en el diplomado sobre el análisis y reflexión de su proceder educativo.

7.1 Medios didácticos para provocar la reflexión docente

La primera categoría apriorística surge del propósito general de esta investigación, el cual busca: “Explicar los procedimientos, acciones y conocimientos que moviliza un grupo de estudiantes, inscritos en el diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, para reflexionar y comprender su práctica educativa durante el periodo comprendido en los años del 2023 al 2024, a fin de contribuir a la formación de su habitus reflexivo”.

Con la intención de evidenciar el logro de dicho propósito se construyó esta primera categoría, conformada por dos subcategorías, que resumen los principales medios didácticos empleados en el diplomado para provocar la reflexión en los futuros docentes. La primera subcategoría se refiere al diálogo interactivo y la segunda a las preguntas detonadoras. En éstas se contemplan los hechos encontrados en la revisión de los registros, concentrados en una matriz de análisis. Lo que permitió comprender los saberes, procedimientos y acciones que movilizaron los futuros profesores para reflexionar sobre su quehacer docente.

Para adentrarse en esta primera categoría es necesario revisar el papel del docente

normalista, como iniciador y catalizador de la reflexión de los estudiantes sobre su práctica, para iniciar procesos de intervención y mejora de la tarea educativa. La obligación del formador consiste en buscar las herramientas, estrategias y medios didácticos para que sus alumnos desarrollen un juicio crítico sobre la labor que desempeñan en las aulas de educación básica. Dichos medios son concebidos como: problemas, escenarios, recursos o materiales, que el profesor prepara con intenciones didácticas, para que los aprendices interactúe con éste y adquieran ciertos conocimientos o desarrollen alguna habilidad (Sadovsky, 2005).

En las sesiones de trabajo del diplomado se emplearon distintos medios didácticos para promover la reflexión de los futuros docentes sobre su práctica, como lo fue: el diálogo interactivo, las preguntas detonadoras y el análisis colectivo de ciertas producciones, por ejemplo, los registros de clase elaborados por los alumnos.

7.1.1 El diálogo interactivo

La reflexión de la práctica ayuda a los futuros profesores a entablar un diálogo interno, en el que cuestionen sus acciones y pensamientos, a partir de conocimientos teóricos y empíricos (Domingo, 2013a). Durante el diplomado se generaron diversos momentos entre la facilitadora (docente responsable) y los estudiantes, que provocaron el diálogo y la discusión sobre la pertinencia de su práctica en el logro de los aprendizajes de sus alumnos en educación primaria.

Uno de estos momentos se generó en la segunda sesión, perteneciente al primer módulo del diplomado. El propósito era valorar los conocimientos que los futuros profesores tenían sobre sus alumnos, específicamente de una muestra hecha previamente, en la que seleccionaron a dos niños, y cómo aplicaron estos saberes al momento de diseñar e implementar sus planeaciones didácticas. Para ello, se encargó a los estudiantes normalistas que elaboraran un diagnóstico por escrito sobre el primero de los niños, que conocieron en prácticas anteriores.

Durante la sesión se preguntó a los estudiantes sobre esta tarea, algunos comentaron sobre los niños que llamaron su atención en prácticas profesionales anteriores. La mayoría sólo compartió experiencias de lo vivido durante sus clases; así que, la intención de la

facilitadora fue profundizar en el diagnóstico sistemático del alumno, para no limitarse sólo a la narración anecdótica. Prueba de ello, fue que cuando un estudiante normalista comenzó a describir a uno de sus pupilos, la docente entabló un diálogo interactivo, a partir de algunas preguntas, a fin de llevarlo a la reflexión y sistematización del conocimiento, como se muestra a continuación:

(Un alumno acaba de mencionar que su alumno era muy listo)

Ma: y por ejemplo, esos que dices que era listo, ¿en qué áreas específicas era listo?

Ao: para la literatura, sabía escribir muy bien, no era muy bueno para las matemáticas, normal; pero en la literatura era muy bueno para eso. Por ejemplo: le decía, ayúdame a tus compañeros, les decía -así no se escribe vaca-. Él tenía muy buena ortografía, a pesar de estar en segundo. Muy bueno para escribir, ahí sí era.

Dice que le gusta mucho escribir, dice que tiene un diario donde escribía lo que hacía, que jugaba con sus primos y con sus primas, entonces en ortografía, siempre fue muy bueno, siempre acababa muy rápido. A veces le pedía media cuartilla y él hacía más

Ma: okay, entonces su habilidad o su inteligencia residía en la parte lingüística ¿verdad?

Ao: sí

Ma: bueno, entonces, ¿y en que te faltó conocer a ese niño?

Ao: no sé, es que creo que era...

Ma: por ejemplo: ¿identificaste cuál era su... cuál era la etapa de desarrollo en la que se encontraba?

Ao: no, maestra

Ma: okay, nos faltó ahí, ¿Cómo era el contexto familiar en el que vivía?

Ao: sí, ese sí vi que sus papás eran muy curiosos. A veces se les olvidaba llevarle el lonche

Ma: ¡bueno!, hubiera sido interesante, ¿y, que diseñaras una entrevista, una encuesta con los padres, para que te dieras cuenta no sólo de ¿cuántos hijos tenía? Si no, ¿en qué condiciones vivían o cómo era las interacciones familiares? ¿sí?

Ao: ¡Ajá! /Moviendo la cabeza afirmativamente/

(31 de agosto del 2023, Grupo de diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”).

En el fragmento de registro anterior se observa que el estudiante normalista comentó que el alumno descrito era listo, la maestra retomó su afirmación y le preguntó en qué áreas específicamente, con la intención de profundizar en el conocimiento sobre el alumno y no limitarse al plano empírico. El estudiante respondió que el niño era sobresaliente en literatura y comenzó a contar anécdotas en las que el niño corrigió la escritura de sus compañeros; además, comentó que presentaba buena ortografía, le gustaba escribir lo que hacía, era muy rápido al trabajar y producía texto con facilidad.

En este momento se observó que, el estudiante normalista empleó el conocimiento obtenido en otros cursos, para clasificar la habilidad de comunicación escrita de su alumno, como una capacidad sobresaliente de literatura. Lo que demuestra que el futuro profesor retomó el sentido estricto de este concepto para clasificar la destreza de su alumno, debido a que, comentó que el niño era muy listo “*para la literatura, sabía escribir muy bien*”, es decir,

asoció esta disciplina con la capacidad de escribir, respetando las convencionalidades ortográficas. En sus participaciones se observa que dejó de lado el significado en sentido amplio de la literatura, entendida como una creación artística que cumple diversos propósitos y agrupa un conjunto de producciones similares en el género, la época o la civilización.

La acción que realiza el estudiante normalista demuestra una idea importante que define a la práctica reflexiva, referente a la relación intrínseca que se establece con la teoría (Perrenoud, 2004), al relacionar la habilidad sobresaliente del niño en la escritura de textos con la literatura. Además, se valora su creencia sobre el conocimiento del niño, a partir de los fundamentos que lo sostienen, conforme a Zeichner (1993) ésta es una característica indispensable de la “práctica reflexiva”. Cabe señalar que, la relación entablada por el futuro docente con el conocimiento académico es apenas un acercamiento superficial, debido a que, no explicitó los fundamentos con los que asoció la habilidad del estudiante y la literatura, es decir, sólo se refleja una relación superficial.

Después de que el futuro docente relacionó la habilidad de su alumno con la literatura, la profesora (facilitadora) introdujo un nuevo concepto, al afirmar que la inteligencia del niño residía en la parte lingüística. Posteriormente, le preguntó: “*¿qué le faltó conocer de ese niño?*”, con la intención de que profundizara en sus respuestas y poco a poco transitara hacia la necesidad de sistematizar el conocimiento que poseía de sus alumnos de educación primaria. El futuro profesor dudó y titubeó de su respuesta; por lo que, la docente cuestionó si indagó sobre el desarrollo físico del alumno: “*¿identificaste cuál era la etapa de desarrollo en la que se encontraba?*”, él respondió que “no”.

La docente continuó planteando preguntas en torno a las dimensiones del diagnóstico áulico, propuestas por Tobón (2017), en las que se retoma: el contexto escolar, familiar, sociocultural, características del desarrollo y aprendizaje de los alumnos, dominio de competencias básicas, entre otras. Para ello, planteó una interrogante sobre la situación familiar en la que vivía el niño, a la que el estudiante respondió que los padres eran “curiosos” y olvidaban llevarle “lonche”. Ante la respuesta tan anecdótica, la profesora le recomendó elaborar y aplicar una entrevista para recuperar información sobre las condiciones familiares del niño.

En este momento de la sesión de trabajo se observa un corto diálogo interactivo entre

la docente y el estudiante, que ayudó a reflexionar desde y sobre la práctica, a partir de las experiencias, vivencias y aprendizajes del futuro profesor (Manrique et al., 2020). El diálogo se desarrolló en torno al conocimiento empírico sobre el alumno de educación primaria, esto permitió al docente en formación transitar de una observación anecdótica, hacia un saber más académico y científico. Además, le ayudó a darse cuenta de las áreas o dimensiones que le faltó por indagar sobre sus estudiantes y los instrumentos con los que podía recuperar dicha información.

El diálogo interactivo entre dos sujetos, que parte de la experiencia de uno de ellos, es una de las principales herramientas o estrategias con las que se promueve la práctica reflexiva (Manrique et al., 2020). Ayuda a que ambos participantes confronten sus ideas y sometan a juicio crítico sus pensamientos y acciones, además de que, promueve la construcción de conocimientos y esquemas de acción para enfrentar nuevas situaciones.

Una condición indispensable del diálogo interactivo es la horizontalidad entre los participantes (Manrique et al., 2020), es decir, se trata de que ninguno de los dos tome una actitud de superioridad. En el diálogo entablado entre el estudiante normalista y la docente formadora no se observa esta situación. Sin embargo, cuando ella cierra la participación y hace una recomendación: *“bueno, hubiera sido interesante Moy, que diseñaras una entrevista una encuesta con los padres para que te dieras cuenta no solo ¿cuántos hijos tenía? Si no, ¿en qué condiciones vivían o cómo era las interacciones familiares? ¿sí?”*, hace que se limite y concluya el diálogo interactivo entre ambos. Posteriormente, la profesora indagó sobre las dimensiones que el futuro docente identificó y caracterizó en el niño de primaria, a lo que él reconoció el aspecto social y emocional.

En este momento de la sesión del diplomado se reflejó la importancia del diálogo interactivo como herramienta que promueve la práctica reflexiva. Es necesario reconocer que las acciones mostradas sólo son indicios que ayudarán al futuro profesor a analizar sus acciones y pensamientos, a la luz de la teoría y de su impacto ético.

Respecto a las fases del diálogo interactivo entre la profesora y el estudiante se observa que se realizó adecuadamente la fase de apertura, en la que se describe la experiencia, es decir, lo que se hizo y cómo se realizó (Manrique et al., 2020). En este caso fue el relato del estudiante sobre el conocimiento de su alumno. Dicha acción rescata uno de los

componentes necesarios para la práctica reflexiva, conforme a la propuesta de Domingo (2013b): el “elemento narrativo”. Referido a los relatos que hace el docente sobre sus experiencias en el aula, presentados de muchas formas; en este caso, a partir de la lectura de un texto diagnóstico¹², en el que el estudiante normalista compartió con sus compañeros las observaciones e impresiones sobre Santi, su alumno.

Algunos de los aspectos por fortalecer en el diálogo interactivo es el proceso y el cierre del mismo. Debido a que, al final se ponen de manifiesto las ideas y se orienta a uno de los participantes a la autorreflexión; además de que, se recapitula lo aprendido y se promueve la toma de decisiones (Manrique et al., 2020).

Otro de los componentes de la práctica reflexiva que faltó favorecer en el diálogo interactivo, desarrollado en el diplomado fueron: el elemento cognitivo y el crítico (Domingo, 2013a). El primero referido a los saberes que debe poseer el sujeto para reflexionar la práctica; y el segundo, relacionado con los aspectos éticos y morales de la situación. En este caso, hubiera sido importante que la docente formadora planteara preguntas y expresara ideas, que llevaran al estudiante a reflexionar sobre la importancia de conocer a

¹² El relato que el estudiante normalista construyó sobre el diagnóstico de su alumno fue el siguiente:

Ao: Bueno, esta es la primera parte, yo practiqué en la escuela Jesús González Ortega, de Zacatecas. A mí me tocó el grupo segundo grado. Yo cuando quise hacer el diagnóstico de un alumno llamado Santiago, aunque él decía mucho que él no se llamaba así, que él se llamaba Santi, pues en su casa le decían así. Yo cuando recién llegué le decía Santiago y él le hacía así –yo no sé quién es Santiago profe- y estaba su primo que también decía – es que él dice que se llama Santi-. Yo le decía- ¡Santi!- y él me decía - ¿Qué pasó?- y yo así como que... Él tenía varias particularidades, una que destacaba, era cuando le llamaba la atención, no regañarlo como tal, cuando no le decía Santi, él lo sentía como un regaño. Se iba a la esquina y se quedaba parado hacia la pared y no se movía.

Entonces, yo le hablaba, pero él no me hacía caso. Entonces, ya cuando se quitaba de la pared me decía - ¿me puedo salir un rato?, es que tengo que estar aquí diez minutos- ¿tu como sabes que son diez minutos?, - es que yo los cuento se me hizo muy curioso, yo pienso que así lo castigan en su casa porque si hubiera sido la maestra otro alumno hubiera dicho –no, es que la maestra nos castiga así-. Otra cosa, que era muy propenso a pelearse, cualquier cosa que no le parecía, por ejemplo, una vez les dije, todos querían jugar fútbol, pero él no quería y se enojaba, entonces lo que hacía era golpear a sus compañeros en el estómago directamente, siempre peleaba, me acuerdo de que me había dicho, creo que lo vio en la tele, -es que vi en la tele, que, si les pega aquí, que les duele más, porque la panza no se destapa -. él siempre fue muy listo, me acuerdo de que cuando estaba en las actividades las acababa muy rápido, pero nada más que se distraía con cualquier cosa. Una vez me acuerdo de que había como un panal de abejas y había una abeja, se la pasaba persiguiendo, y después que iba por la cabeza de los compañeros, ¡TAZ!, decía -maté a la abeja- y la niña llorando. (risas) (18 de junio del 2023, Grupo de diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”).

los alumnos, para diseñar planeaciones que abonen a la construcción de aprendizajes significativos.

El segundo componente de la práctica reflexiva que faltó favorecerse de manera directa fue el crítico (Domingo, 2013a), referido al análisis profundo sobre lo ocurrido que permite al profesor entender desde sus orígenes a la realidad. Implica cuestionar los supuestos que orientaron la acción, analizar las evidencias, relacionar la teoría con la práctica, considerar las perspectivas de los otros e identificar limitaciones y posibilidades.

En el diálogo entablado con el estudiante, las preguntas planteadas por la docente: “¿y en que te faltó conocer a ese niño?”, “¿identificaste cuál era su... cuál era la etapa de desarrollo en la que se encontraba?” y “¿cómo era el contexto familiar en el que vivía?”, sólo promovieron la descripción de ciertas situaciones vividas en la práctica; pero no se generó alguna interrogante o afirmación, que permitiera al alumno externar deducciones o reflexiones a mayor profundidad, que dieran muestra de que comprendió la necesidad de sistematizar el conocimiento que tenía sobre su alumno.

La reflexión de la práctica no es una tarea sencilla y requiere de una constante habilitación y ejercitación. El diálogo interactivo que en reiteradas ocasiones se generó durante las sesiones del diplomado fue apenas un acercamiento hacia el desarrollo de la competencia reflexiva, en la que se inician los estudiantes. Este diálogo tiene múltiples beneficios para que los alumnos identifiquen y caractericen sus áreas de oportunidad; sin embargo, durante el diplomado se presentaron dificultades para que los facilitadores lograran que todos los estudiantes cumplieran con el propósito de comprender y mejorar su práctica en el aula.

7.1.2 Preguntas detonadoras

El uso de las interrogantes en la educación responde a un asunto epistemológico y se convierte en un recurso necesario para la construcción de conocimientos. Bachelard (2000) considera que para producir saber, el sujeto debe tener necesidades que lo motiven a investigar y aprender. Las preguntas parten de una pedagogía orientada a la reflexión, donde los maestros comprenden la importancia de la experiencia, que viven los alumnos para la

resignificación de sus aprendizajes, además se reconoce la importancia del error como una oportunidad para la construcción de conocimientos (Bachelard, 2000).

Promover la práctica reflexiva en los estudiantes que cursan el diplomado no fue tarea sencilla. Se recurrió a distintos medios didácticos, que permitieran a los futuros profesores comprender y problematizar sus acciones en el aula. Uno de estos recursos fueron las preguntas, las cuales representan un avance importante en la práctica, al superar la explicación unilateral dada por el profesor a los alumnos (Morón, 2015).

Las interrogantes en clases tienen múltiples beneficios, algunos de ellos son: promover la reflexión del estudiante para valorar la inexistencia de una verdad absoluta; ayudan a movilizar sus conocimientos hacia la formulación de nuevas interpretaciones; promueven la capacidad de asombro; desarrollan una mente abierta; favorecen la curiosidad y creatividad; y disponen al sujeto para el aprendizaje (Morón, 2015). En la formación de practicantes reflexivos, dichas interrogantes resultan el mejor aliado del formador, debido a que, permiten a los futuros profesores problematizar sobre su quehacer en el aula e identificar fortalezas y áreas de oportunidad.

En el siguiente fragmento de registro se observan las preguntas que planteó la facilitadora del diplomado, a fin de promover la reflexión en los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria:

(Se desarrolla una sesión del diplomado, referente al conocimiento de los alumnos, donde los estudiantes normalistas terminaron de compartir sus diagnósticos sobre uno de los niños, que compone el grupo de prácticas profesionales, en el que estuvieron trabajando)

Ma: ¿En qué otro aspecto quedamos que podemos diagnosticar a nuestros alumnos?

Aa: En conocimiento.

Ma: En el conocimiento, ¡muy bien!

Aa: Maestra, yo creo que también en lo social, bueno no sé, de cómo se relacionan con sus demás compañeros, cómo se relacionan con el maestro titular, la confianza que le puedan llegar a tener.

Ma: Jenny, ¿cómo podemos diagnosticar la dimensión social?

Aa: Yo le puse que de acuerdo cómo se comportaban con el maestro titular de la forma en que le hablaban, bueno si se acercaban como con confianza, o con miedo, si podían preguntar, bueno si hacían preguntas así sin tanto requisito y en la manera en cómo interactúan con sus compañeros, si había algún divisionismo entre salones o los grupitos que a veces hay y como se trataban.

Ma: Okay, muy bien. Entonces a través de la observación, hablaron también, Evelin, de conocimiento, Mariela, ¿cómo podemos recuperar o que instrumentos o técnica podemos utilizar para ver que saben nuestros alumnos?, ¿qué conocen?

/Algunos alumnos levantan la mano para participar/

Ma: La que quiera. //refiriéndose a la alumna que voluntariamente decide participar//
Aa: También podría ser por entrevistas informales.
Ma: A través pues, de entrevistas informales y qué más Tania, tú nos platicabas ahorita.
Aa: De aplicar diagnósticos del grado anterior.
Ma: Okay. Diagnósticos, ¿te refieres como a exámenes?
Aa: Sí.
Ma: ¿Han leído algún autor o texto, en este primer momento de construcción de su documento de titulación, que les permita identificar áreas en las que puedan diagnosticar a sus alumnos o algunos instrumentos?
Aa: Sí, maestra
Ma: ¿A quién?
Aa: A Sergio Tobón, creo. A ver, déjeme revisar //Saca una libreta de su mochila//
Ma: Y ¿él de qué dimensiones habla?
Aa: de la familiar, la social, académica.
Ma: Exacto, ¿en tu práctica tú cómo recuperaste estas dimensiones?
Aa: Fíjese, maestra, que yo no las conocía, de hecho cuando empecé a trabajar con mi asesor, me di cuenta de que me faltaba recuperar información con base a estas categorías, para diseñar mis planeaciones siguientes conforme a los intereses de mis niños.
(29 de agosto del 2023, diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”)

El momento de interacción que se muestra en el fragmento anterior, inicia con una pregunta orientada a que los estudiantes recuerden lo visto en cursos y sesiones anteriores: “*¿En qué otro aspecto quedamos que podemos diagnosticar a nuestros alumnos?*”. La finalidad de la pregunta era que los futuros profesores recordaran información, conforme a los niveles cognoscitivos, propuestos en la taxonomía de Bloom (Revela, Picaroni, & Loureiro, 2017), se ubica en el primer nivel de conocimiento. En este caso, se trataba de recordar las dimensiones o aspectos en los que se pueden diagnosticar a los alumnos de primaria.

Ante una pregunta abierta y orientada al nivel de conocimiento, la estudiante respondió que se puede diagnosticar a los alumnos en el aspecto cognoscitivo. La maestra valida la idea; otra participante del diplomado agrega que también en lo “social” y específica que dicho aspecto se diagnostica, a partir de la observación de las interacciones con distintos actores, como el profesor o compañeros de clase. A fin de que la estudiante profundizara en su respuesta, la maestra le planteó otra interrogante “*¿cómo podemos diagnosticar la dimensión social?*” Lo que generó un diálogo interactivo, en el que, junto al profesor, los alumnos producen conocimiento y se sientan las bases de una cultura de cooperación, que guía hacia la emancipación (Freire y Faúndez, 1986).

La pregunta de la profesora “*¿cómo podemos diagnosticar la dimensión social?*” fue abierta y se situó en el nivel cognitivo de aplicación, conforme a la taxonomía de Bloom. La

intención era que la estudiante recordara cómo se puede conocer el aspecto social en los estudiantes, es decir, que aplicara sus conocimientos para resolver una tarea (Revela, Picaroni, & Loureiro, 2017). En la categoría propuesta por Godoy (2016) se clasifica como una pregunta de baja demanda cognitiva, porque requiere la “aplicación de un proceso aprendido conocido o nuevo” (pág. 64).

La estudiante responde la pregunta planteada a partir de sus teorías implícitas, enfatizando en el comportamiento del maestro titular y los sentimientos que generó en sus alumnos: *“Yo le puse que de acuerdo cómo se comportaban con el maestro titular de la forma en que le hablaban, bueno si se acercaban como con confianza, o con miedo, si podían preguntar, bueno, si hacían preguntas así sin tanto requisito y en la manera en cómo interactúan con sus compañeros, si había algún divisionismo entre salones o los grupitos que a veces hay y como se trataban”*.

La participación de la alumna refleja que, para ella el comportamiento del profesor es clave en las interacciones que se generan en la clase. Las cuales promueven un ambiente de confianza o de temor, según la manera de ser del docente. La relación maestro-alumno define el ambiente de aprendizaje que se desarrolla en las aulas, debido a que asegura el éxito de las actividades, por ejemplo, permite a los educandos formular preguntas libremente. En la participación se observa que la alumna normalista retoma ideas de la pedagogía crítica, propuesta por Freire y Faúndez (1986), al considerar que el diálogo entre docente y estudiantes permite emanciparse de la autoridad impuesta por el profesor y construir una relación de horizontalidad.

En la respuesta de la alumna Jenni, se observa que la pregunta formulada por la docente *“¿cómo podemos diagnosticar la dimensión social?”*, le ayudó a expresar ideas de su propia experiencia, que reflejan la intención de superar a la didáctica tradicional y a la tecnocrática (Morán, 1996). Sus ideas muestran que está transitando hacia una pedagogía crítica, en la que se retoma la necesidad de darle un trato justo y democrático al estudiante. A pesar de que, la interrogante recuperó razonamientos didácticos importantes, no cumplió su objetivo a cabalidad, debido a que se centró en la práctica del docente y la importancia de la relación maestro-alumno, dejando de lado muchos de los aspectos que conforman la dimensión social del alumno.

Luego de la respuesta de la estudiante normalista, la profesora intenta orientar los

esfuerzos hacia la importancia de los instrumentos para recuperar información y diagnosticar a los alumnos. Para ello, plantea una nueva pregunta: “¿cómo podemos recuperar o que instrumentos o técnica podemos utilizar para ver que saben nuestros alumnos?, ¿qué conocen?”. La interrogante se sitúa en el nivel cognoscitivo de “recordar”, es decir, es de baja demanda cognitiva (Godoy, 2016) debido a que, únicamente solicita que los alumnos recuerden los instrumentos que pueden emplear para esta tarea.

Ante la interrogante de la profesora sobre los instrumentos para recuperar información, una estudiante responde que a partir de entrevistas informales; otra contesta que en función de los exámenes diagnósticos sobre el grado anterior. Esto refleja que las alumnas conocen diferentes instrumentos para recabar datos sobre sus niños de educación primaria. Sin embargo, las pocas respuestas también muestran que la mayoría de los participantes del diplomado no son conscientes de la variedad de instrumentos¹³ que pueden emplear para conocer a sus alumnos.

La formadora plantea una nueva pregunta: “¿Han leído algún autor o texto, en este primer momento de construcción de su documento de titulación, que les permita identificar áreas en las que puedan diagnosticar a sus alumnos o conocer algunos instrumentos?”. La interrogante de carácter abierto se ubica en el nivel cognitivo de “recordar” (Revela, Picaroni, & Loureiro, 2017). Debido a que, solicita al estudiante que recuerde algún autor que conozca y hable sobre el diagnóstico de los alumnos. La intención de este planteamiento era que los estudiantes establecieran relación entre su experiencia y la teoría educativa, debido a que un

¹³ Sergio Tobón (2017) propone una serie de instrumentos que el docente puede emplear para conocer diferentes dimensiones de los estudiantes:

Contexto escolar. Ruta de mejora escolar, registro de observación, test para evaluar las prácticas pedagógicas y encuesta para determinar el trabajo colaborativo.

Contexto familiar. Encuestas y entrevistas a las familias, registro de participación de las familias en las reuniones de la escuela y registro del apoyo de los padres en las tareas de los hijos.

Contexto sociocultural. Revisión de informes que existan sobre las características socioculturales y económicas de la comunidad y entrevista a líderes sociales para recoger información.

Características del desarrollo cognitivo, socioemocional, social y físico de los alumnos. Se sugiere determinar el desarrollo cognitivo, socioemocional, físico y social de los alumnos con base en registros de observación, considerando las características que deben poseer generalmente los alumnos en cada etapa del ciclo vital. Esto se puede complementar con la aplicación de instrumentos sobre habilidades cognitivas y procesos psicológicos. Aplicación de test y registros del comportamiento. Se pueden aplicar diferentes test y cuestionarios para evaluar los procesos de desarrollo.

Características del aprendizaje. Aplicar un determinado instrumento para evaluar los estilos o estrategias de aprendizaje en los alumnos.

rasgo esencial de la práctica reflexiva es la relación teoría-práctica (Perrenoud, 2001). Esto permite que las creencias e ideas empíricas sean explicadas y analizadas en función de investigaciones similares, para problematizarlas y comprenderlas con mayor profundidad.

Una alumna contesta que conoce a Sergio Tobón, quien en sus textos habla sobre las dimensiones: familiar, social y académica, como guía para elaborar el diagnóstico del grupo. La maestra vuelve a formular una interrogante: “¿en tu práctica tú cómo recuperaste estas dimensiones?”, la cual se ubica en las preguntas de baja demanda cognitiva (Godoy, 2016), debido a que sólo requiere de la aplicación de información. Se trata de que la estudiante narre su experiencia, al recuperar información de sus alumnos sobre dichas dimensiones.

La pregunta que planteó la maestra sobre la aplicación del conocimiento teórico, cumplió una función muy importante en la estudiante normalista. Le permitió darse cuenta de su desconocimiento sobre el diagnóstico y la relevancia de éste en la práctica docente: “Fijese, maestra, que yo no las conocía, de hecho cuando empecé a trabajar con mi asesor, me di cuenta de que me faltaba recuperar información con base a estas categorías, para diseñar mis planeaciones siguientes conforme a los intereses de mis niños”.

La función que cumplió la última pregunta en el razonamiento de la estudiante representó un primer paso en el desarrollo de habilidades metacognitivas (Furman et al., 2022). Debido a que le permitió darse cuenta de que le faltaba conocer información para diagnosticar a sus alumnos y diseñar planeaciones que respondieran a sus necesidades cognitivas e intereses.

Las preguntas planteadas representan los primeros pasos en la formación del habitus reflexivo, tanto de la formadora, como de los estudiantes normalistas. Perrenoud (2001) explica que para desarrollar la práctica reflexiva es necesaria la formación del habitus, el cual se instaura a partir de esquemas reflexivos, que permiten actuar en diferentes situaciones y responder ante los retos. Estos esquemas no se adquieren de forma espontánea o con la realización de una tarea, demandan de una constante ejercitación y práctica (Perrenoud, 2001). Además, su desarrollo es paulatino, el practicante que se enrole en esta tarea podrá ver su progreso en el análisis de la práctica.

En el momento mostrado en el fragmento de registro anterior, se observa que la profesora planteó varias interrogantes de baja demanda cognitiva, que se sitúan en los niveles de recordar y aplicar. Aunque estos planteamientos no promovieron explícitamente la

reflexión, sí representan los primeros pasos que, tanto la maestra, como los alumnos dan hacia la adquisición de esquemas reflexivos. Debido a que, permiten a los normalistas darse cuenta de sus vacíos conceptuales y ayudan a la profesora a orientarlos paulatinamente hacia niveles cognoscitivos superiores, como la comprensión, el análisis y la síntesis.

La formación de practicantes reflexivos es un tema controversial, en el que se encuentran diferentes propuestas, definidas por Perrenoud (2001) como ilusiones. Sin embargo, el único camino para lograrlo es a través del análisis continuo de la experiencia, que obtienen los estudiantes en la realidad educativa, a partir de la implementación de motores de reflexión, como las preguntas y el diálogo interactivo. En el desarrollo del diplomado se observó una intención clara de los formadores por llevar a los estudiantes a reflexionar y repensar su práctica, sin embargo, también se muestra que ellos se encuentran en un proceso formativo para mejorar su propia docencia.

Este proceso de formación en la práctica reflexiva, implica que los docentes de la Escuela Normal perfeccionen las preguntas que plantean a sus estudiantes, con el fin de provocar una verdadera reflexión en ellos, que les permita transitar hacia niveles superiores de pensamiento. Sin embargo, se reconoce el esfuerzo que realizan para formar practicantes reflexivos y el reto que enfrentan en su desarrollo profesional para mejorar los medios didácticos, propuestos a sus alumnos en el análisis y valoración de su experiencia profesional.

7.2 Actividades propuestas para la reflexión de la práctica

Esta segunda categoría responde a la siguiente pregunta de investigación: “¿Cómo influyen las actividades que se proponen para el análisis de la práctica docente en el desarrollo de la reflexión de un grupo de alumnos de la Escuela Normal, inscritos en el diplomado “El análisis y reflexión de la práctica para la comprensión y transformación docente”?”. Por lo tanto, tiene la intención de mostrar cómo las acciones realizadas por los formadores, que participaron como guías en el diplomado, promovió la reflexión de los futuros profesores.

En esta categoría se encontrarán dos aspectos esenciales y necesarios para la reflexión de la práctica, que representan las dos subcategorías. La primera refiere a las condiciones necesarias para generar la reflexión, de acuerdo a la propuesta de Dewey (1998). La segunda subcategoría muestra un acercamiento a la experiencia que se obtuvo con los estudiantes

normalistas al analizar su práctica, después de la acción, es decir, en el momento denominado por Perrenoud (2004) como: “reflexión sobre la acción”.

7.2.1 Condiciones de la reflexión docente

La reflexión docente demanda de varias condiciones indispensables para que el profesor analice y repiense su hacer en el aula. La primera de ellas es un estado de duda, asombro, incomodidad, dificultad o simple curiosidad (Dewey, 1998). Esto ayudará a plantear una pregunta a resolver o definir un objetivo o meta a lograr (Correa et al., 2014). Al encontrarse ante esta situación, el maestro iniciará un proceso incesante de búsqueda e investigación para dar respuesta a sus interrogantes o cumplir con la finalidad definida.

Conscientes de la necesidad de generar las condiciones de reflexión para los futuros docentes, los formadores responsables de impartir el diplomado trataron de articular las actividades de aprendizaje, con la realidad que vivían los alumnos del séptimo semestre. Ellos se encontraban en la definición del tema para la elaboración de su documento de titulación, que en la mayoría de los casos era un informe de prácticas profesionales¹⁴. Cabe aclarar que, el propósito de este tipo de documentos es promover en los estudiantes la reflexión de su quehacer docente, a partir del estudio sistemático sobre la mejora de un aspecto específico de su proceder.

Los docentes facilitadores del diplomado trataron de fusionar ambas situaciones: la necesidad de que los estudiantes reflexionaran sobre su práctica y la definición de un tema específico para la elaboración de su informe de prácticas profesionales. Para lograrlo, plantearon a los estudiantes una pregunta central, que los llevara a reflexionar sobre su proceder, como se observa en el siguiente fragmento de registro:

Ma: Recuerden que para determinar el tema de investigación para elaborar el informe de prácticas profesionales, es necesario partir de un problema de su práctica. Por lo tanto, sería conveniente que piensen ¿cuál es el tema que me gustaría trabajar y al mismo tiempo me ayudara a mejorar mi práctica o me permitiera resolver algunas dudas sobre mi trabajo en el aula?, ¿alguien que quiera participar?

Aa: Yo, maestra

¹⁴ El informe de prácticas profesionales consiste en la elaboración de un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó cada estudiante en su periodo de práctica profesional. En él se describen las acciones, estrategias, los métodos y los procedimientos llevados a cabo por la población estudiantil y tiene como finalidad mejorar y transformar uno o algunos aspectos de su práctica profesional (SEP, 2018, pág. 9).

Ma: ¡Adelante!

Ao: Si, bueno pues el tema que escogí, pues fue lo de las fracciones, pues en general ¿verdad? Y lo centraría principalmente en la forma en la que lo resuelven, porque he observado que había niños que resolvían los problemas de las fracciones de una manera, bueno de maneras distintas, solamente yo les decía un procedimiento pero ellos me salían con uno de dibujos y sabe cuánto.

Ma: Ok

Ao: Entonces sería...

Ma: En sus procesos

Ao: Aja, como en el proceso en el que, bueno, el procedimiento que llevan a cabo para llegar al resultado final, ¿Por qué me interesa este tema?, Bueno, porque, bueno, creo que la resta y suma de fracciones se pueden aplicar en muchas cosas aparte de que en la escuela que fui a observar aquí en Loreto yo miraba como que no estaba equilibrado el aprendizaje de las fracciones. Por ejemplo, hay unos niños que saben mucho, mucho de las fracciones y está la otra parte, pues que no sabe, pues nada. Entonces como que yo quiero, pues empezar con eso, pues para que los niños también aprendan de eso. Porque cuando estábamos ahí en las fracciones, pues esto ¿para qué me va a servir?, entonces yo buscaba como que formas de que lo aplicaran y, bueno, pues me interesó mucho eso.

Ma: Meño, entonces, ¿en concreto qué te gustaría empezar a investigar?

Ao: Mmm... //pensando//. Pues, creo que me gustaría ver los procesos de los niños, como los procedimientos que llevan a cabo para resolver problemas de fracciones. Quiero investigar el tema, es algo que me gusta desde que estaba en tercer semestre. Hasta ahorita hice un bosquejo, tengo una entrevista que le hice al maestro y a los alumnos sobre las fracciones, tengo fotos que había tomado de la observación de la práctica y tengo un video.

(07 de noviembre del 2023, diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”).

En el fragmento de registro anterior se observa que la maestra contextualiza a los estudiantes sobre el proceso para elegir el tema de su documento de titulación, el cual parte de la práctica docente que desarrollan en las escuelas de educación primaria. Posteriormente, les pregunta sobre el tópico que les gustaría trabajar, a fin de mejorar su proceder en el aula y/o resolver alguna duda.

Un alumno comenta que a él le gustaría trabajar el tema de las fracciones, centrándose en la resolución de problemas aditivos. Debido a que llaman su atención los procedimientos que emplean los alumnos de forma autónoma. La maestra lo apoya, tratándolo de conceptualizar su idea, al proponerle que se centre en los procesos. El alumno acepta la idea y explica que su interés por este tema responde a varias razones: la primera es que la suma y resta de fracciones se pueden emplear en diferentes contextos; la segunda es que en su observación en una escuela del municipio de Loreto se dio cuenta que el aprendizaje de los alumnos era heterogéneo y avanzaban a ritmos diferentes; la tercera y última es que, se percató del poco significado práctico que los niños de primaria le atribuían a este tipo de procedimientos matemáticos.

En la intervención del estudiante se observa con claridad una de las condiciones necesarias para generar la reflexión. De acuerdo a Dewey (1988), el pensamiento reflexivo

inicia con un estado de duda, que provoca cierta incertidumbre en el sujeto por tratar de darle respuesta a sus interrogantes. En este caso, el estudiante se mostraba inquieto por comprender y adentrarse en los procedimientos que llevan a cabo los alumnos de educación primaria, en la resolución de problemas aditivos empleando números racionales.

La participación del alumno refleja claridad en las causas por las que el tema de los problemas aditivos con números naturales, resulta de su interés. La primera se orienta hacia el saber disciplinar de las matemáticas, debido a que comprende que estos problemas se emplean en diferentes contextos matemáticos. La segunda razón parte de la experiencia que ha tenido en las escuelas de su municipio, al darse cuenta que los alumnos avanzaban a distinto ritmo en el aprendizaje de las fracciones, debido a que unos niños iban muy adelantados y otros muy atrasados. Esta idea refleja una visión educativa tradicionalista y tecnocrática, que percibe a la diversidad como amenaza y no como oportunidad para el aprendizaje. Al respecto, Furman et al., (2022) considera que la enseñanza diversificada parte de un enfoque de educación inclusiva y reconoce que todos los sujetos tienen características y habilidades, que los hacen diferentes a los demás y les permiten desarrollar capacidades distintas.

La tercera causa que genera el estado de duda en el alumno por indagar y reflexionar este tema es la poca significatividad que tiene para los niños en primaria, debido a que, le preguntaban: ¿cuál es la utilidad de ese tipo de operaciones? Dicha dificultad fue uno de los problemas que se diagnosticó en la reforma educativa de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2023), los estudiantes se quejaron que algunos de los saberes matemáticos en la escuela eran inaplicables en la realidad, por lo tanto, resultaban poco relevantes.

Estas tres causas explican el origen del estado de incertidumbre en el que se encontraba el estudiante, al tratar de explicar y comprender los procedimientos matemáticos que emplean los niños de primaria para resolver problemas con fracciones. Lo que genera la primera condición de la reflexión docente (estado de duda) definida Dewey (1988), quien también explica que esta situación llevará al sujeto a formular una pregunta o definir una meta por cumplir.

En el momento mostrado en el registro anterior, se observa que el alumno normalista, con ayuda de la maestra, define el tema que le gustaría investigar: *“Pues, creo que me gustaría ver los procesos de los niños, como los procedimientos que llevan a cabo para*

resolver problemas de fracciones”, el cual le ayuda a orientar la reflexión de su práctica. Posteriormente, el estudiante comenta que le gustaría investigar sobre el tema, debido a que, es un asunto de su interés desde semestres anteriores.

El interés del estudiante por investigar el tema, refleja una segunda condición necesaria para la reflexión, definida por Dewey (1988) como: “un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad” (p. 28). El futuro docente explica que inició con algunas acciones para lograr el propósito de seguir investigando, por ejemplo: hacer un bosquejo, aplicar una entrevista al maestro y alumnos sobre las fracciones, además de sacar fotos y videos sobre la observación de clase.

Las acciones que el estudiante normalista ha realizado por indagar sobre dicho tema matemático, reflejan su interés genuino en éste. Dando muestra de una de las actitudes necesarias para desarrollar la práctica reflexiva, que es el entusiasmo. Definido por Dewey (1988) como un firme deseo y convicción por lograr un propósito u obtener alguna cosa, lo que lleva al sujeto a lanzarse sobre ella, emprendiendo la búsqueda incansable para conseguirlo. Esta actitud le permitirá sobreponerse a los fracasos y dificultades, que conlleva el largo y laborioso camino de la reflexión y análisis de la práctica.

Durante el desarrollo del diplomado, los profesores trataron de retomar el interés de los estudiantes, como punto de partida para la reflexión de su práctica, considerando que era una oferta educativa extracurricular, elegida libremente por ellos. Sin embargo, es necesario reconocer que, existieron diversas dificultades que impidieron documentar la experiencia y procedimiento cognitivo de los estudiantes, entre ellas destaca la poca duración de las sesiones de trabajo y el grupo de participantes tan numeroso que se integró. Lo que impidió darle seguimiento a la reflexión puntual de cada estudiante.

Un reto subsecuente para los formadores será valorar si este tipo de comentarios, como el expresado por el alumno en el fragmento de registro anterior se concretan en la realidad y, verdaderamente promueven la reflexión de la práctica docente. Para ello, conviene definir procesos de formación mucho más sistemáticas, que persigan propósitos concretos a corto plazo, los cuales ayudarán a cumplir con el fin de que los futuros profesores analicen su quehacer docente, lo comprendan y mejoren paulatinamente.

7.2.2 Un acercamiento a la reflexión sobre la acción

La propuesta teórica sobre los momentos de reflexión de la práctica: “reflexión en y durante la acción y; reflexión sobre la acción” (Domingo, 2013a, pág. 212), provienen del modelo de profesional práctico o prácticante reflexivo, ampliamente trabajado por Schön (1983). En éste se retoma a la práctica y experiencia del sujeto como el centro del aprendizaje, ayuda a relacionar y resignificar la teoría y permite la construcción de saberes.

Los momentos de reflexión de la práctica ocurren en situaciones distintas y tienen finalidades diferentes. Por ejemplo, la “reflexión en y durante la acción” se desarrolla en plena práctica, permite al profesor tomar decisiones inmediatas y ayuda a resolver situaciones inesperadas (Perrenoud, 2004). La reflexión sobre la acción se genera después del momento de la práctica, luego de un distanciamiento de la acción. Schön (1983) lo concibe como el análisis posterior que realiza el profesor de su actuar en el aula.

El propósito de la reflexión sobre la acción es cuestionar “los fundamentos racionales de la acción” (Perrenoud, 2004, pág. 37), para definir las características de la situación estudiada, los procedimientos realizados por el profesor durante la intervención y el éxito o fracaso de sus estrategias. Esto ayudará a que, paulatinamente el maestro comprenda los esquemas de pensamiento que orientan su actuar cotidiano (Domingo, 2013a).

En el caso de los estudiantes del diplomado, recuperar su reflexión sobre la acción de manera oral era prácticamente imposible, debido a la gran cantidad de factores, conocimientos, habilidades y emociones que intervienen en este proceso. Esto llevó a solicitarles que detectaran una situación problema, relacionada con su tema de titulación, para que la recuperaran a través de un fragmento de registro y reflexionaran en torno a ella. Tal como se muestra en la siguiente producción, que resulta ser sólo un extracto del trabajo de la estudiante, el cual se encuentra en el anexo 6.

Figura 23

Fragmento del texto de caracterización de la práctica de una estudiante del diplomado, que refleja la reflexión sobre la acción

Después de que hablé con los alumnos la importancia de las palabras, les dije que escribieran en un papelito de su libreta alguna situación en donde se hayan sentido tristes, enojados, con miedo, etc., y que luego me la entregaran para meterla a la caja de los sentimientos, pues consideré pertinente realizar esta actividad para observar el nivel de empatía que tenían mis estudiantes, una vez que terminaron de ponerlas en la caja de los sentimientos saqué la primera situación y la leí en voz alta, este hecho motivó a que los alumnos se expresaran de la siguiente manera:

Ma: Voy a leer la primera situación /dice mientras
saca un papelito de la caja/

“llegué a mi nuevo juego de Vóley Ball, me sentí solo, hasta que una niña me dijo que, si quería ser su amigo y le dije que sí, nada más tenía a mi hermano”

Ma: A ver Lía, ¿qué consejo le darías?

Aa: Le daría un consejo de que siempre salga a jugar diario y que se hagan buenos amigos.

Aa2: Que no se sienta triste porque un día podría encontrar muchos amigos

Ao: Que se sintiera mejor y buscara amigos

Ma: ¿y ustedes cómo se sentirían de llegar a un lugar nuevo y que nadie les hablara?

Ao: Tristes

Ma: ¿y qué te gustaría que te hubieran dicho?

Aa: Que no estuviera triste y que iba a conseguir más amigos.

[...]

En el fragmento se observa que la docente utiliza como principales recursos las situaciones cotidianas y las preguntas, debido a que de acuerdo a Goleman (2004) este tipo de situaciones favorece el desarrollo emocional de los estudiantes porque les permiten situarse en el lugar de otros, por lo tanto, desarrollan la dimensión de la empatía. Otra de las razones por las que se decidió trabajar situaciones de la vida cotidiana y leerlas al interior del grupo fue porque desde el punto de vista de Goleman (2004) el elemento clave para el sustrato emocional en el que se mueven los demás depende de lo familiarizados que nos hallemos con el nuestro, por lo tanto, al conocerse desde hace 3 años se supone que les sería más fácil conectar a nivel personal y lograr empatizar. Se observó también que el tipo de preguntas que la docente estuvo utilizando fueron abiertas con la finalidad de que los alumnos expresaran lo que realmente estaban sintiendo en ese momento y que así fuera para ellos más sencillo empatizar con sus compañeros.

En este caso, desde la relación contenido- método definida por Jaime Espinosa (2010) como: las formas, los modos, los procedimientos y recursos que utiliza el profesor para hacer que aprendan determinado contenido sus alumnos y a sí mismos, las prácticas procedimentales e intelectuales que utilizan estos para aprenderlo; se analizó el estilo de enseñanza del docente en formación partiendo de su estilo de planeación, que de acuerdo con el nuevo modelo de enseñanza se trabaja a través de proyectos, en donde se busca fomentar la autonomía y responsabilidad en los alumnos, además incita a los alumnos a resolver diferentes problemáticas y realizar diversas tareas ya que ellos son los encargados de su propio aprendizaje.

Entonces, el docente quien actúa como guía en este proceso de enseñanza- aprendizaje busca incluir en su planeación recursos que ayuden a los alumnos a lograr sus aprendizajes, uno de los puntos favorables es que se tomó en cuenta la propuesta de Goleman al utilizar las situaciones de la vida real como estrategia para que los alumnos lograrán empatizar, otra cosa que se debe de tomar en cuenta es que antes de iniciar actividades como esta primero se debe trabajar en que los alumnos tomen conciencia sobre sí mismos y su autocontrol ya que como menciona Goleman (2004) la esencia de la empatía consiste en darse cuenta de lo que sienten los demás sin la necesidad de que lleguen a decirnoslo y la capacidad de captar estas formas sutiles de comunicación exige el concurso de competencias emocionales básicas como la conciencia de uno mismo y el autocontrol.

Nota: Márquez, S. E. (2023). Caracterización de mi práctica. La empatía afectiva para favorecer las relaciones interpersonales en alumnos de tercer grado. Producción elaborada en el diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”.

En el texto se observa que la estudiante inicia contextualizando la actividad que solicitó a los estudiantes y su propósito. Al pedirles que escribieran en un papelito alguna situación que los haya hecho sentir tristes, enojados o con miedo, a fin de valorar el nivel de empatía de sus alumnos. Posteriormente muestra el fragmento de registro del hecho que reflexionará en su escrito.

Luego de mostrar la evidencia sobre un momento de su clase, la estudiante comienza a justificar el origen de sus actividades. El cual responde a un argumento teórico, propuesto por Goleman (2004), referente a la importancia de las situaciones cotidianas para favorecer el desarrollo emocional de los estudiantes. Continúa justificando sus acciones en función de los argumentos del mismo autor, además de recuperar el conocimiento coloquial que tiene de los alumnos, al suponer que, por estar en tercer grado de primaria, se conocen desde hace tres años, razón por la que pueden empatizar con las situaciones que han vivido sus compañeros.

En este momento de la reflexión sobre la acción, la estudiante cuestiona los fundamentos racionales de su actuar docente en el aula (Perrenoud, 2004). En este caso, centrados en el conocimiento teórico que orientó el diseño e implementación de sus actividades, al justificar sus decisiones didácticas en las ideas de Goleman (2004). Por lo que, se cumple con una condición indispensable de la práctica reflexiva, definida por Zeichner (1993), quien establece que la reflexión demanda del análisis de la experiencia y las creencias a la luz de sus fundamentos y consecuencias.

La estudiante continúa con su reflexión escrita, centrándose en el tipo de preguntas que empleó durante el momento de clase reflejado en el fragmento de registro. Comenta cómo clasificó sus interrogantes (abiertas) y la intención que tenían de apoyar a sus alumnos en el reconocimiento y empatía de sus emociones: *“Se observó también que el tipo de preguntas que la docente estuvo utilizando fueron abiertas con la finalidad de que los alumnos expresaran lo que realmente estaban sintiendo en ese momento y que así fuera para ellos más sencillo empatizar con sus compañeros”* (Márquez, 2023).

En esta acción se refleja que, la estudiante analiza uno de los métodos que ella emplea para lograr sus propósitos educativos, que en este caso fueron las preguntas. Dichos métodos son reconocidos por Perrenoud (2004) como parte de los fundamentos racionales de la

actuación, que se identificarán a partir de reflexionar sobre la acción. Dicho análisis deja ver una parte del esquema de actuación docente, que la estudiante ha construido y le permite actuar conforme a sus intenciones didácticas y a la realidad en la que vive.

Otro referente que la estudiante utilizó para analizar su práctica fue la propuesta de Jaime Espinosa (2010), en torno a las relaciones pedagógicas, específicamente la referida al contenido-método. En la que ella considera que la forma de planear, a partir de proyectos, promueve el desarrollo de diversas habilidades en los alumnos, como la resolución de problemas, además de que fomenta un sentido de pertenencia hacia su propio proceso de aprendizaje.

En su escrito se observa que, la futura docente continúa reflexionando sobre la pertinencia del proceso didáctico que propuso a sus alumnos (Domingo, 2013a), a partir de un referente teórico (Espinosa, 2010), perteneciente a la pedagogía en general. Situación que resultó distinta a lo que había hecho hasta el momento, debido a que todos sus argumentos los sustentó en Goleman (2004), precursor de su tema de investigación, que es la inteligencia emocional.

Para cerrar la reflexión del momento de clase mostrado en el fragmento de registro, la estudiante hace un balance general sobre los alcances de su proceder docente. Ella identifica que sustentar su propuesta didáctica en argumentos teóricos, como los aportados por Goleman (2004), le permite lograr sus propósitos educativos, que en su caso fue abonar al desarrollo de la inteligencia emocional en sus alumnos.

La evidencia de la estudiante muestra la reflexión sobre la acción que se promovió en los futuros docentes, a partir de las actividades desarrolladas en el diplomado. Se observa que la mayor parte de los estudiantes relacionan la reflexión de su práctica con la argumentación teórica. Esto representa un gran avance para el desarrollo de la comprensión y mejora del quehacer docente; debido a que, permite explicar lo que pasa y repensar su proceder en función de los argumentos teóricos. Sin embargo, también se reconoce una debilidad en sus procesos reflexivos, pues los estudiantes dejan de lado y desestiman la importancia de su experiencia personal contenida en sus esquemas de acción, es decir, consideran que la práctica no tiene relación con sus intereses y formas de ser.

Perrenoud (2004) considera que la reflexión sobre la acción ayuda a comprender los esquemas que guían dichas acciones, estos son automáticos, permiten actuar bajo una

situación inesperada y ofrecen al sujeto recursos para resolver distintos problemas. A fin de identificar y caracterizar los esquemas que orientan la acción docente, es necesario que el individuo, en este caso el docente en formación, “reflexione sobre sí mismo, su historia de vida, su formación, su identidad personal o profesional o sus proyectos” (Perrenoud, 2004, pág. 39).

La reflexión sobre la acción no se limita sólo a entender los fundamentos teóricos que orientaron el proceder docente. Es necesario que, los futuros profesores profundicen en sus creencias personales, vivencias, historia de vida, tanto personal, como de alumno. Situación que se ha dejado de lado no sólo en el diplomado, sino en la cultura de la Escuela Normal, debido a que, los profesores de la institución solicitan a sus estudiantes que analicen su práctica en función de los principios teóricos revisados en clase. Esto genera una visión limitada y despersonalizada de la práctica, debido a que, pareciera que el docente, al entrar al aula se convirtiera en otra persona, sin intereses, vivencias y emociones propias, cuya única misión es organizar su clase en función de la teoría.

Se reconoce que las actividades propuestas en el diplomado promovieron la reflexión sobre la acción, sin embargo, es necesario definir derroteros institucionales, para que los futuros docentes comprendan la importancia de su experiencia en el análisis de la práctica. Revalorizando el conocimiento empírico que poseen, como inicio de la construcción del saber, lo que permitirá a los alumnos entablar una relación dialéctica con el conocimiento (Oquist, 1978) y comprender que en estos procesos tanto el sujeto como el objeto de estudio se transforman recíprocamente.

Uno de los momentos centrales para la formación del practicante reflexivo es la “reflexión sobre la acción”, debido a que, permite a los estudiantes comprender y repensar lo que hacen en el aula, en función de sus fundamentos, tales como: la argumentación teórica, las consecuencias de sus actos y la propia experiencia como sujetos que aprenden constantemente.

7.3 Categoría de análisis: Niveles de reflexión de la práctica

La reflexión docente es un proceso gradual, que demanda la movilización de diversas habilidades por parte del sujeto, que decide iniciarse en esta larga y ardua tarea. Otro aspecto necesario para reflexionar la práctica es un bagaje amplio de conocimientos, que ayude a

entender y problematizar lo que ocurre en el salón de clases. Los docentes en formación comienzan a apropiarse de un conjunto de herramientas teórico-conceptuales, que les ayudan a analizar su proceder como maestros; sin embargo, su reciente ingreso al sistema, demanda del apoyo de un profesor con mayor experiencia, que les ayude a complejizar lo que ocurre en su quehacer educativo.

La práctica docente responde a un paradigma epistemológico de la complejidad, en donde intervienen diversos factores y relaciones, que ocurren simultáneamente, sin que el maestro pueda detener la realidad para estudiarla y comprenderla (García, 1997). Morín (2008) destaca que el quehacer educativo responde a los principios de la complejidad, como: la multiplicidad, la coexistencia de contrarios y la naturaleza compleja del sujeto. Todos estos aspectos influyen en lo que el docente realiza cotidianamente en el aula y en las consecuencias de sus acciones.

La complejidad de la práctica es un asunto epistemológico (Morín, 2008), que no todos los profesores reconocen y comprenden de forma automática, demanda del desarrollo de un conjunto de habilidades y de un amplio bagaje conceptual. Al iniciar el proceso de reflexión sobre la práctica, los profesores hacen algunas interpretaciones y análisis superficiales en torno a las consecuencias inmediatas de las acciones realizadas, limitándose al plano instrumental de su práctica. Sin embargo, dejan de lado diferentes cuestiones de carácter ético, teórico-conceptual y metareflexivo.

El proceso para comprender la reflexión de los futuros profesores sobre su práctica demanda del uso de categorías de análisis, que ayuden a caracterizar sus alcances y limitaciones. La primera clasificación sobre los niveles de análisis fue realizada por Van Manen (1997), quien identificó los niveles: técnico, práctico y crítico. Un segundo antecedente sobre esta clasificación fue postulado por Larrivee (2008), él modifica la primera escala y propuso los niveles de: pre-reflexión, reflexión superficial, reflexión pedagógica y reflexión crítica.

A continuación se empleará la clasificación de Larrivee (2008), enriquecida con las aportaciones de Cabrera y Villalobos (2009), para caracterizar los niveles de reflexión sobre la práctica, que los estudiantes de diplomado lograron concretar. Es importante señalar que, para analizar dichos niveles de reflexión, se revisaron los momentos de diálogo entablados durante las sesiones de trabajo del diplomado y se revisaron las producciones escritas de los

estudiantes.

7.3.1 Nivel de pre-reflexión

El primer nivel propuesto por Larrive (2008) es denominado “pre reflexión”, se caracteriza por la reacción automática y rutinaria del docente ante la práctica, sin un análisis previo (Lamas & Vargas-D’unián, 2016). Los principales razonamientos que construye sobre las situaciones conflictivas consisten en responsabilizar a los estudiantes o a otros actores educativos, como los padres de familia o autoridades.

En cuanto a las orientaciones que guían la práctica del profesor ubicado en este nivel, se encuentran: “sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza que son generalizadas y no se apoyan en la experiencia, la teoría o la investigación. No adapta su enseñanza a las necesidades de los estudiantes” (Lamas & Vargas-D’unián, 2016, pág. 62).

Durante las sesiones del diplomado este nivel de reflexión se hizo presente en repetidas ocasiones, debido a que los futuros profesores presentaban razonamientos iniciales, que reflejaron los obstáculos en la problematización de su práctica, como se muestra en el siguiente fragmento de registro, donde los estudiantes reflexionan sobre las características de uno de sus alumnos y la relación con su proceder docente:

Aa: y me llamó mucho la atención un niño que se llama Oliver. Es un alumno muy participativo y activo. Aprende muy rápido y era de los pocos que entendía rápido las indicaciones con explicarlas una sola vez. Rápidamente, después de dar la indicación, él realizaba la actividad. Después de días, a él le llevaba más actividades porque terminaba muy rápido las primeras, ósea los primeros días identificaba eso, se ponía a distraer a sus compañeros, pero los primeros días que llegué no sabía que terminaba tan rápido, o que ponerle hacer para que ya no distrajera a los demás.

Ma: ¡Aja! //como señal de que escucha lo que comenta la alumna//.

Aa: como mi titular trabajaba fuera del salón con los niños más atrasados, siempre iba con ella, él decía que yo no le explicaba bien, porque eran muy confusas mis actividades, pero, los demás niños sí me entendían y a veces él no, entonces, como que llamaba mucho la atención porque no sabía que pasaba.

Ma: ¿Por qué crees que al niño le parecían confusas tus actividades?

Aa: Yo pienso que por lo que vivía en casa, porque la mamá siempre le decía que era muy inteligente; entonces, al presentarle actividades que demandaban un reto, él se bloqueaba.

Ma: Entonces, ¿consideras que tus actividades le retaban a hacer más cosas? O ¿consideras que no eras lo suficientemente clara?

Aa: Yo creo que era por lo que al niño le representaban.

Ma: Y ocurría lo mismo con tu titular

Aa: No, con ella nunca pasaba eso

Ma: ¡Oh! //pensando//

Aa: Pero, yo creo que era por la culpa de la maestra porque ella también siempre le prestaba atención especial al niño.

Ma: Okay y ¿tú nunca identificaste en qué tipo de situaciones le sucedía eso al niño? O ¿cuál era la causa?

Aa: No, maestra, es que, como le digo, era culpa de la parte emocional del niño, que no podía controlarse.

(31 de agosto del 2023, Grupo de diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”).

En el momento anterior se observa que la estudiante comenta las principales características de uno de sus alumnos, llamado Oliver, quien para ella era muy participativo, activo, aprendía muy rápido y entendía las instrucciones de manera sobresaliente. Además, a través de la observación, se dio cuenta que distraía a los demás niños, por lo tanto, no supo qué hacer para evitar que ocurriera esta situación. Al pasar los días, decidió llevarle actividades extra para que todo el día estuviera ocupado.

En el momento anterior se observa que la estudiante razonó superficialmente la situación presentada en el aula, al comentar que, debido al desorden generado por la conducta del niño, le asignó nuevas actividades. Esto reflejó que se preocupó sólo por el orden de la clase, sin valorar las causas o consecuencias de su actuar. Demuestra una concepción tecnocrática sobre proceso de enseñanza-aprendizaje, al considerar que la mera ejecución de actividades asegura el éxito en el aprendizaje de los educandos (Morán, 1983). Promueve una relación instrumental del sujeto, en este caso el alumno, con el objeto de conocimiento, debido a que su propósito es mantenerlo ocupado, dejando de lado la promoción de los aprendizajes significativos (Espinosa, 2019).

La estudiante normalista comentó que el alumno en cuestión frecuentemente se acercaba con la maestra titular a exponerle que la practicante¹⁵ no le explicaba bien y que las actividades propuestas eran muy confusas. La futura profesora comparte que a ella le pareció muy extraño el comentario, debido a que, los demás niños sí entendían sus instrucciones y sólo él no. En un primer momento, este razonamiento suena como una excusa hacia el señalamiento del niño; por ello, la maestra formadora le pregunta a qué cree que se deba dicho comentario: “¿Por qué crees que al niño le parecían confusas tus actividades?”.

La respuesta de la futura profesora se centra en atribuir la responsabilidad sobre las actividades confusas en el ambiente familiar, debido a la atención especial que le brinda la

¹⁵ El término “practicante” es empleado cotidianamente por directores, maestros y alumnos de las escuelas primarias, para referirse al estudiante normalista que realiza sus prácticas profesionales o presenta su servicio social en las instituciones de educación básica.

mamá. A fin de desestabilizar esta idea, la profesora pregunta: “¿consideras que tus actividades le retaban a hacer más cosas? O ¿consideras que no eras lo suficientemente claras?”, la alumna reafirma que no se debe a su proceder, sino a una situación propia del niño. Hasta este punto, las respuestas de la estudiante apuntan a que la responsabilidad de las dificultades para comprender las indicaciones dadas por la docente en formación, son de la familia y del niño.

Con el propósito de que la alumna profundizara un poco más en sus respuestas, la profesora formadora le preguntó si ocurría lo mismo con la docente titular del grupo¹⁶, ella comentó que no, e incluso, afirmó que dicha dificultad también era responsabilidad de la maestra, debido a la atención especial que le prestaba al niño. Ante los diversos actores involucrados en las respuestas de la estudiante normalista, la maestra formadora decidió cambiar el rumbo de las preguntas. A fin de que se diera cuenta que sus reflexiones eran superficiales y dejaban de lado cuáles eran las causas y factores involucrados en la incomprensión del niño. Sin embargo, la interrogante no obtuvo el éxito esperado, debido a que, la futura profesora responsabilizó a la dimensión emocional del niño, al decir: “No, maestra, es que, como le digo, era culpa de la parte emocional del niño, que no podía controlarse”.

En las respuestas de la estudiante normalista se observan varias características propias del nivel de pre-reflexión, definidas por Lamas y Vargas-D’uniarn (2016), entre ellas destacan las siguientes: la primera consistió en reaccionar de forma automática y rutinaria a la situación desestabilizadora sobre el comentario que le hizo a la docente titular, referente a la incomprensión de las explicaciones y actividades propuestas por la practicante. La segunda consistió en atribuirle la responsabilidad de los problemas a otros actores, en este caso, al alumno, la familia y la maestra titular. La tercera característica del nivel pre reflexivo fue sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza generalizadas y del sentido común, por eso, a ella sólo le interesaba que el niño no alterara el orden y disciplina del aula de clase, un aspecto superficial de la práctica docente.

En los razonamientos de la estudiante se observó que sólo empleó el conocimiento

¹⁶ Al referirse a la docente titular, es el profesor egresado de la escuela normal, que se encarga oficialmente de un grupo de la escuela primaria.

superficial sobre los alumnos (Shulman, 2005) para comprender la situación, dejando de lado saberes referentes al contenido, la didáctica en general o el currículo, para reflexionar en torno a las causas de la poca comprensión del estudiante sobre las actividades propuestas.

Un aspecto importante del nivel de pre reflexión es que forma parte de la práctica rutinaria, definida por Perrenoud (2004) como la ejecución de tareas o actividades de forma repetitiva y automática, sin un análisis o reflexión profunda sobre el proceso. Se caracteriza por la falta de innovación y la ausencia de cuestionamiento sobre la forma en que se realizan las cosas.

La práctica rutinaria se opone a la práctica reflexiva, debido a que el profesor no desarrolla este proceso cognitivo. Como bien lo señala Berté (2014), reflexionar consiste en: “retomar y profundizar en elementos y momentos de la experiencia, tener qué ver con algo que nos implica, nos provoca y nos interroga, con algo que nos pone a prueba” (pág. 69). Se trata de que el sujeto “rumie” dentro de él lo que ha experimentado, en este caso el comentario del niño que afirma no haber comprendido la actividad propuesta por la docente normalista. Reflexionar implica preguntarse sobre el problema para interpretarlo y comprenderlo, implica examinar y evaluar sus causas, consecuencias y efectos en la realidad.

En el fragmento de registro se refleja la realidad de muchos de los estudiantes normalistas, debido a que, gran parte de la población se ubican en este nivel de reflexión. Lo que refleja un desarrollo muy incipiente en el razonamiento y problematización sobre la práctica docente, que desarrollan en su formación y ejercicio como profesores de educación primaria. Por lo tanto, es complicado que se inicien procesos de intervención y mejora de la práctica, cuando los futuros docentes no reconocen que existe un problema o reto en su proceder.

7.3.2 Reflexión superficial

El siguiente nivel de la reflexión es definido por Lamas & Vargas-D'uniam (2016) y Cabrera & Villalobos, (2009) como “reflexión superficial”. Se caracteriza por establecer una relación entre las prácticas de enseñanza y la evidencia de la experiencia, sin emplear las teorías pedagógicas. Los profesores se preocupan por asuntos periféricos y superficiales del proceso de enseñanza-aprendizaje, como mantener a los estudiantes tranquilos o en orden (Cabrera & Villalobos, 2009). Enfatiza en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar

objetivos predeterminados. Un aspecto importante es que reconoce las necesidades de los alumnos, como el centro del proceder docente (Lamas & Vargas-D'uniam, 2016).

El nivel de reflexión superficial se asemeja al nivel técnico, propuesto en la clasificación desarrollada por Van Mannen (1997). Caracterizado por la aplicación de habilidades y conocimientos técnicos en el proceso de enseñanza aprendizaje, la reflexión se centra en la selección y uso adecuado de las estrategias didácticas a emplear en el aula. Entre las principales preguntas que se plantea el docente de este nivel se encuentran: “¿Pasé mucho tiempo hoy en las actividades de grupo? ¿Cómo puedo hacer para mantener a los estudiantes enfocados en las actividades? ¿Cómo puedo lograr que los estudiantes presten mayor atención?” (Cabrera & Villalobos, 2009, pág. 152).

Al reflexionar sobre la práctica, la mayor parte de los estudiantes de la Escuela Normal se ubican en este nivel, debido a que formulan explicaciones que retoman las necesidades de los alumnos de educación primaria y las contrastan con sus experiencias, sin recurrir a referentes teóricos que les ayuden a comprender con mayor profundidad lo ocurrido. Una prueba de ello es el siguiente momento, donde en una sesión del diplomado se presenta a los estudiantes un fragmento de registro de una clase¹⁷, impartida por una docente en formación y se les solicita que, por equipo lo interpreten, a continuación se muestran los

¹⁷El fragmento de registro analizado es el siguiente:

8:28 Ma: Bueno, como ya saben vamos a hacer un álbum, entonces me las van a pasar al grupo y de ahí vamos a ponerle un pie a la foto. ¿si saben que es un pie de descripción?

Ao: Sí, es como una descripción

Ma: Sí, miren, sí se han fijado que en los periódicos vienen algunas imágenes y abajo viene una descripción, por ejemplo, (se acerca al pizarrón y dibuja en el pizarrón un cuadro, simulando una imagen) aquí ponen choque entre una camioneta Ford y un no sé.

Ma: Las descripciones deben llevar dónde sucedió, cuándo.

Ma: Hasta aquí ¿todo claro?

(Los alumnos se mantienen en silencio)

Ma: Miren

/La maestra se sienta en el escritorio y busca en la computadora, mientras que el maestro titular prende la pantalla que pueden ver todos los alumnos/

8:34

/Se proyectan varias imágenes, que la maestra abre y comienza a pegar en un documento de Word/

Ma: ¡A ver!, van a pasar en binas así como están sentados.

8:36

(La maestra continúa pegando las imágenes en el documento de Word, después de dos minutos se levanta de su silla)

Ma: ¿Si se acuerdan de que es lo que tienen que hacer o se los anoto en el pizarrón?

resultados:

Aa: bueno, nosotros también subrayamos la parte de la consigna, por lo mismo de que sentimos que no dio una ... pues una buena consigna, una contextualización antes de la actividad, mmm..., lo separamos por más colores, pero aquí mismo también donde pregunta que si sabe que son las descripciones, que, si quedó todo claro, y sé que, pues los muchachos le contestan como muy al aire o no le contestan, solamente como, sí, pero...

Aa: le contestan con lo de la pregunta

Aa: ajá, ósea nada más acorde con la pregunta, si no tienen un dialogo, no hablan más a fondo de eso, este, y luego ya también si se acuerdan, que si se acuerdan de lo que tienen que hacer o lo anota en el pizarrón. Siento que fue algo que se debió de hacer desde el principio, porque, aunque sean grupo de sexto, con el grupo inquieto mucho de los niños no ponen tanta atención y es necesario, para que ellos focalicen más su atención y tengan más presente lo que van a hacer. También la parte de... ella es la que propicia las participaciones, si no que los muchachos no le dicen, no pues esto, trata de buscar las diferentes estrategias para que ellos traten de participar sin hacer otra... ella no busca una respuesta más firme y... pues fue lo que subrayamos

Ma: eso que quedó sin subrayar Jenny, ¿no es ningún momento?

Aa: solamente nos faltó lo de... también la distracción que hubo por parte de la maestra titular porque, se nos hizo... bueno yo creo que es un falta de respeto que llegue solamente de esa manera al grupo, creo que primero debe dirigirse a la maestra, ¿me da permiso?, ¿Cómo ve?, si ve que el grupo está descontrolado, primero tratar de calmar al grupo, en vez de solamente llegar y decir -¿Quién va a encargar lonche?-, y pues que ella tuviera una acción diferente sabiendo que el grupo estaba más descontrolado.

(21 de septiembre del 2023, Grupo de diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”)

En el momento anterior, se observó que el equipo de estudiantes del diplomado mostró sus reflexiones al ampliar el registro simple revisado en la sesión, de acuerdo a la propuesta de García (1997). Los normalistas comentaron que subrayaron la consigna porque sintieron que no fue tan “buena”, debido a que no se contextualizó previamente la actividad. También afirman que las preguntas planteadas no fueron pertinentes, ni significativas para los niños, por ello, la docente del registro obtuvo respuestas superficiales: “pues los muchachos le contestan como muy al aire o no le contestan, solamente como, sí, pero...”.

Las reflexiones del equipo refirieron el tratamiento de las preguntas que hizo la maestra, mostrado en el fragmento de registro. Comentaron que ella sólo formuló la interrogante y no recuperó las respuestas de los niños, argumentaron que ellos, en su lugar, sentían la necesidad de llamar la atención de los alumnos desde el principio, para que se concentraran en lo que iban a hacer durante la clase, sin importar que fuera un grupo inquieto de sexto grado. Continuaron con el análisis y comentaron que la docente no empleó estrategias para generar la participación de los niños y obtener respuestas concretas.

Hasta este punto, se observa que las primeras interpretaciones de los estudiantes normalistas sobre el registro se centraron en tres aspectos específicos: la consigna, las

preguntas y su tratamiento y las estrategias para generar la participación de los niños. En todas ellas se mostró un nivel de reflexión superficial sobre la práctica docente, debido a que, reconocieron la importancia de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes, al comentar que no fue claro el planteamiento para los alumnos de primaria o que era importante realizar algunas acciones, como llamar su atención o buscar estrategias para generar la participación e interés de todos. Es decir, cumplieron con una de las características del nivel de reflexión superficial, propuesta por Lamas y Vargas-D'unián (2016) referente a tomar en cuenta las necesidades de los educandos.

Otro aspecto importante de este nivel de reflexión es que centra las interpretaciones en las experiencias, sin tomar en cuenta las teorías pedagógicas. En el momento mostrado se observa que el principal referente de los estudiantes normalistas para analizar lo ocurrido en el fragmento de registro fue su experiencia. Prueba de ello fue que sus comentarios fueron producto de sus creencias, por eso, mencionaron: *“Siento que fue algo que se debió de hacer desde el principio, porque aunque sean grupo de sexto, con el grupo inquieto mucho de los niños no ponen tanta atención y es necesario para que ellos focalicen más su atención y tengan más presente lo que van a hacer”*, es decir, su interpretación partió de sus vivencias y no de teorías o saberes sobre la práctica.

Los estudiantes del diplomado que analizaron el fragmento de registro demostraron otra de las características del nivel de reflexión superficial, propuesta por Lamas y Vargas-D'unián (2016), quien afirma que este tipo de reflexiones se centra en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados. En este caso, los alumnos normalistas revisaron la actuación de la profesora en función de los resultados obtenidos, por eso comentaron que ella no generó la participación en los estudiantes y no obtuvo respuestas concretas: *“ella es la que propicia las participaciones, si no que los muchachos no le dicen, no pues esto, trata de buscar las diferentes estrategias para que ellos traten de participar sin hacer otra... ella busca y busca hasta que pueda tener una respuesta más firme y... pues fue lo que subrayamos”*. Es decir, se centraron en los resultados alcanzados por la futura docente en su clase, traducidos en comportamientos observables por parte de los niños de educación primaria.

El nivel de reflexión superficial se presenta de manera reiterada en los análisis sobre la práctica docente, que realizan los estudiantes de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías

Ramos Santos”. Esto se debe a que, las interpretaciones son producto de sus creencias y experiencias personales, sin comprender su complejidad, ni contrastar con otros referentes teóricos. Prueba de ello, son las preocupaciones temáticas que presentan para la construcción de sus documentos de titulación. En una de las sesiones del diplomado se recuperaron estos tópicos con el fin de orientarlos en su tratamiento, a continuación, se muestra una de las participaciones de los estudiantes normalistas:

(Los alumnos y profesora se encuentran en una sesión del diplomado, ella les planteó la siguiente pregunta: ¿cuál es el tema que trabajarán en su documento de titulación?, hasta este momento han participado varios estudiantes)

Ma: Ok, muy bien, por allá atrás, compañeros ¿Cuáles temas de interés que focalizaron ustedes?

Ao: Yo, maestra.

Ma: ¡Adelante!

Ao: yo quiero trabajar la educación artística en mi documento, ¿verdad?, pero pues aún no lo tengo delimitado bien todavía este tema; pero uno es que el uso de educación artística para poder lograr aprendizajes significativos referentes a otras materias que no estén relacionadas con el arte, si no mantener la disciplina y orden del grupo con actividades un tanto didácticas, sin que se pierda la atención al 100 %, mantener un ambiente de respeto entre compañeros porque en mi grupo son muy, muy groseritos, muy fastidiosillos y luego el ultimo es conceptualización y desarrollo de actividades para llamar su atención

Ma: Para llamar su atención, bien creo que todos, al menos desarrollaron una lista de entre dos a tres temas de interés.

(9 de noviembre del 2023, Grupo diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”)

En la participación del estudiante normalista se observó que su preocupación temática refiere a trabajar en torno a la educación artística. Al expresar las razones de su interés se refleja el nivel de reflexión superficial debido a que, se centran en evitar un comportamiento desordenado en sus alumnos de educación primaria: *“si no mantener la disciplina y orden del grupo con actividades un tanto didácticas, sin que se pierda la atención al 100 %”*.

Un elemento importante de la reflexión superficial es la imprecisión y generalización en los análisis de las prácticas, como es el caso del estudiante, quien comentó que le interesaba trabajar en la educación artística, sin precisar un objeto concreto de revisión. Al profundizar en su participación comentó que le gustaría aprovechar esta disciplina para trabajar conocimientos de otras áreas. Sin embargo, dicha idea quedó en segundo término porque el estudiante normalista afirmó que su interés central era mantener la disciplina y el respeto entre sus alumnos, debido a que, los consideraba desordenados y groseros, por ello le preocupaba cómo mantener su interés: *“mi grupo son muy, muy groseritos, muy fastidiosillos y luego el ultimo es conceptualización y desarrollo de actividades para llamar su atención”*.

En los comentarios del estudiante se observan preocupaciones similares a las preguntas, que conforme a Cabrera & Villalobos (2009) presentan los maestros ubicados en el nivel de reflexión superficial, algunos ejemplos son: “¿Cómo puedo hacer para mantener a los estudiantes enfocados en las actividades? ¿Cómo puedo lograr que los estudiantes presten mayor atención?” (pág. 152). Ambas interrogantes se muestran en los comentarios del futuro profesor, debido a que, su preocupación es mantener a los niños ordenados e interesados en las actividades.

El nivel de reflexión superficial responde a una concepción de práctica docente sumamente simplista y permeada por ideas de la didáctica tradicional (Morán, 1983), donde el concepto de buena enseñanza se centra en un aula de clases ordenada, alumnos obedientes, que memorizan y escuchan atentamente al profesor, sin que existan distracciones y los niños se mantengan ocupados. Esto se debe a que: “las creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia” (Morán, 1983, pág. 62). Dicha evidencia son los comportamientos observables que son fáciles de percibir en el aula, como alumnos ordenados e interesados, por lo tanto, las creencias sobre una buena práctica se referirán a que todos los alumnos muestren una conducta de atención y concentración en las actividades.

Debido a las concepciones empíricas que los alumnos normalistas poseen sobre la práctica, la ausencia de teorías pedagógicas para explicar lo que ocurre en el aula y su preocupación por las estrategias y métodos para alcanzar los objetivos, hacen que la mayoría de los razonamientos emitidos por los estudiantes que cursan el diplomado sobre el análisis del quehacer docente, se ubiquen en el nivel de reflexión superficial.

La realidad de ubicar a gran parte de los estudiantes en este nivel de reflexión superficial se extiende a la mayoría de los alumnos que cursan la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” y, lo más preocupante es que algunos profesores, que conforman la plantilla docente de esta Escuela Normal se ubican en dicho nivel de reflexión.

El problema central de que los profesores de la Escuela Normal sustenten el nivel de reflexión superficial sobre la práctica, es que cuando asisten a observar el desempeño de los alumnos normalistas en las aulas de educación primaria, brindan sugerencias y observaciones centradas en aspectos periféricos de la práctica. Por lo tanto, es una situación que los

profesores del trayecto de práctica profesional deben asumir como una de sus principales preocupaciones y emprender acciones, que ayuden a la comunidad educativa a transitar hacia otros niveles superiores de reflexión.

7.3.3 Reflexión pedagógica

El siguiente nivel de reflexión es denominado como pedagógico, consiste en que los docentes reflexionen acerca de los “los objetivos educacionales, las teorías que subyacen a los diferentes enfoques de enseñanza y las conexiones que existen entre los principios teóricos y la práctica” (Cabrera & Villalobos, 2009, pág. 152). Es decir, se busca establecer relaciones entre lo realizado en el aula para contrastarlo con las teorías que apoyan su actuar a fin de valorar lo que realmente ocurre en el aula e intentar mejorarlo.

Los antecedentes de la reflexión pedagógica se ubican en el modelo de Smith (1991), quien propone cuatro niveles: el primero es el descriptivo, donde el docente realiza relatos sobre sus creencias de enseñanza, narra situaciones vividas y los problemas enfrentados; el segundo es el informe, en éste se hace un examen o análisis de la cuestión o el problema “desde múltiples perspectivas, identificando las teorías en uso” (Lamas & Vargas-D’unián, 2016); el tercero es la confrontación, relacionado con un examen o análisis de los supuestos o teorías relacionados con el tema, contrastando la práctica con la teoría, para definir las causas de su proceder; el cuarto nivel es el de reconstrucción referente a la revisión de las alternativas y puntos de vista de acciones realizarse en el futuro relacionadas con el problema y los posibles cambios.

Para comprender el nivel de reflexión pedagógico se retoman los aportes de Smith (1991) sobre el nivel de confrontación, donde el docente intenta relacionar sus acciones con las teorías para comprender lo que en verdad sucede en el aula. De igual forma, Rodríguez (2013) presenta una escala de tres niveles de reflexión: el inicial, enfocado en la enseñanza y las habilidades del profesor; el avanzado, donde se consideran los fundamentos y teorías de la práctica y; el superior, que examina las consecuencias éticas, políticas y sociales de la enseñanza. En este caso, se retomarán los aportes del nivel avanzado (Rodríguez, 2013).

A partir de las contribuciones anteriores, el nivel de reflexión pedagógica se conceptualiza como el análisis de las metas educativas, orientado a partir de un marco conceptual pedagógico y del empleo de saberes didácticos o educativos, así como de las

teorías que sustentan los enfoques pedagógicos que orientan la práctica docente. Además, dirige su análisis a la revisión del impacto que tiene el proceder del profesor sobre el aprendizaje de los alumnos y, las formas de mejorar, tanto los resultados académicos de sus alumnos, como su propia práctica.

Dentro de las sesiones de trabajo del diplomado sobre el análisis de la práctica, se observaron diferentes situaciones en las que los alumnos mostraron este nivel de reflexión pedagógica, tanto en sus intervenciones en el aula, como en sus análisis por escrito. Un ejemplo de ello fue el siguiente momento:

(Se analiza un fragmento de registro, mostrado por la docente formadora a los alumnos, quienes por equipo analizan lo ocurrido)

Aa: nosotros le pusimos (la alumna comienza a leer) sabemos que la consigna consta de situación problema, donde se anuncia las indicaciones y lleva directamente a la acción. La consigna consta de tres pasos esenciales: problema y la manera de hacer el planteamiento, la devolución y las condiciones de realización, todo esto de acuerdo a Brousseau. Luego le pusimos: cómo podemos ver, la maestra en formación no siguió los tres pasos esenciales de la consigna, se puede observar que la maestra solo dio indicaciones, dejando de lado si los alumnos comprendían o no lo que tenían que hacer, cómo lo tenían que hacer. Con base a esto, consideramos que la maestra puede mejorar dando la consigna al grupo, tomando en cuenta lo que tiene que dejar clara de la actividad, de lo que tienen o no que hacer, hasta de lo que tienen que hacer, repitiéndolo más claro y conciso las indicaciones para que los alumnos la comprendan e ir desarrollando un aprendizaje adecuado de la actividad, además de, favorecer las participaciones, motivar a los alumnos y mantenerlos atentos a la actividad

Ma: okay

Aa: eso fue lo que nosotros tenemos del análisis del fragmento de registro¹⁸

Ma: muy bien, si se fijan ustedes ya nos argumentaron y nos dijeron que se tiene que hacer, bien hecho.

(21 de septiembre del 2023, Grupo de diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”)

En el fragmento de registro se observa cómo los estudiantes comenzaron a recordar los aspectos de los que se compone la consigna, identificando la situación problema, en la que se definen las indicaciones y lleva directamente a la acción. Posteriormente, la estudiante precisó que en su equipo identificaron tres pasos esenciales de la consigna: “problema y la manera de hacer el planteamiento, la devolución y las condiciones de realización”, todo esto de acuerdo a Brousseau. Es importante mencionar que la teoría de Situaciones didácticas propuestas por Guy Brousseau (2007) enfatiza en el tipo de contratos que se generan a partir de la consigna, sin embargo, diversos estudiosos, como el realizado por Ávila Storer (2001)

¹⁸ El fragmento de registro analizado es el mismo que se mostró en la cita anterior.

precisa dichos componentes de la consigna.

En la primera intervención de los estudiantes se observa la base teórica-conceptual que orientó su análisis sobre el fragmento de registro, en este caso relacionada con los componentes de la consigna. Posteriormente, se muestra el contraste que hicieron con la práctica de la maestra, para ello, comentaron que dejó de lado los pasos esenciales de la consigna, centrándose únicamente en dar indicaciones, sin asegurarse de que los alumnos comprendieran la tarea que debían realizar y cómo hacerla.

El equipo de estudiantes que analizaron el fragmento de registro, concluyeron con una explicación de lo que para ellos, se debería mejorar en las siguientes intervenciones de la maestra en formación: *“Con base a esto, consideramos que la maestra puede mejorar dando la consigna al grupo, tomando en cuenta lo que tiene que dejar clara de la actividad, de lo que tienen o no que hacer, hasta de lo que tienen que hacer, repitiéndolo más claro y conciso las indicaciones para que los alumnos la comprendan e ir desarrollando un aprendizaje adecuado de la actividad, además de, favorecer las participaciones, motivar a los alumnos y mantenerlos atentos a la actividad”*.

En el momento mostrado en el fragmento de registro se observan varios aspectos propios del nivel de reflexión pedagógico: el primero de ellos fue el uso de teoría (Cabrera & Villalobos, 2009), relacionada con las consignas del modelo de situaciones didácticas; el segundo consiste en analizar la acción en función de dicha teoría (Cabrera & Villalobos, 2009), en este caso, la forma de actuar de la profesora. El tercer aspecto relacionado con valorar las acciones para mejorar constantemente el aprendizaje de los alumnos y la práctica del profesor (Cabrera & Villalobos, 2009); donde se puede observar que, el equipo de estudiantes identificó la necesidad de que la docente en formación, aludida en el fragmento de registro, mejorara la claridad de las consignas, tratando de dar indicaciones concretas y promover el aprendizaje de los alumnos, su participación y atención en clase.

Un segundo momento que demuestra la presencia del nivel de reflexión pedagógica en los estudiantes inscritos en el diplomado fue en un escrito que realizó una alumna, para ello, a continuación, se muestra un fragmento, el texto se puede ver completo en el anexo siete:

Figura 24

Fragmento del texto sobre el análisis de la práctica de una estudiante del doctorado

Ma: Entonces vamos a buscar palabras entre todos, palabras que combinen con Melchor, Gaspar y Baltasar

Ma: Miren yo les voy a decir una rima, una rima que yo inventé “El rey Melchor tiene la panza como un malhechor” como pueden escuchar ya está combinando

Ma: entonces haber, díganme palabras que terminen igual que Melchor, piensen, piensen en palabras que terminen igual

//: Los niños comienzan a decir palabras balbuceando tratando de ver cuales terminan igual.

Ma: Piensen en palabras que terminen igual

//: La docente escribe la fecha en el pizarrón

Ma: en que letras tienen que terminar las palabras para que queden con Melchor

//: señala las dos últimas letras de la palabra Melchor

Alms: or

Ma: con or, tiene que terminar con or la otra palabra para que combine con Melchor

Ma: ¿Sí?

A5: ¡Melchor con color!

Ma: ¡Melchor con color, sí!

En el fragmento anterior podemos observar que se inició la clase dando una indicación, diciendo a los alumnos que buscaremos palabras entre todos que terminen igual que Melchor, se puede observar que rápidamente me fui a dar ejemplos antes de que los alumnos, dieran a conocer las palabras, considero que este ejemplo sería más pertinente darlo una vez que los alumnos comenzarán a decir las palabras que se le vinieron a la mente.

En el fragmento también podemos percatarnos de que los alumnos comenzaron a balbucear sus respuestas, pero una vez que ya habían escuchado el ejemplo de la maestra, fue cuando empezaron a responder, podemos percatarnos de que se estuvo dando una clase tradicionalista y conductista, pues al solo dar indicaciones sin involucrar al alumno en la planeación de la clase se convierte en clases cotidianas y un tanto aburridas, donde no se les permite a los alumnos que se exijan más de lo necesario.

Es importante mencionar que dese la práctica cotidiana que desarrollo es que los alumnos reaccionan, pues ellos actúan de acuerdo a la acción que manda, aun cuando las actividades diseñadas son realizadas y pensadas para que los alumnos se mantengan concentrados, interesados y motivados no se logra este objetivo, pues las clases cotidianas no salen de solo escribir lo que se pone en el pizarrón.

De acuerdo a este párrafo puedo pensar distintas estrategias que ahora puedo desarrollar con ese mismo grupo, pues mi practica se ha fortalecido y por lo tanto las estrategias son más efectivas, las clases que ahora doy no son de cierta manera tan transmisivas, si no, que dejan al alumno explorara con el aprendizaje.

Desarrolla un concepto positivo de sí mismo como lector, escritor, hablante u oyente; además, desarrolla gusto por leer, escribir, hablar y escuchar. que los alumnos participen en situaciones comunicativas (oralidad, lectura y escritura), con propósitos específicos e interlocutores concretos. (Secretaría de Educación Pública, 2017). De acuerdo al enfoque del español, en los alumnos se debe generar un gusto y de cierta manera una necesidad, ya que, si encuentran un bien social para su vida diaria, los alumnos les encuentran sentido a las clases.

Esta clase se desarrolló sin un fin social y eso fue lo que principalmente afectó el aprendizaje, si desde un principio se hubiera mencionado que se trabajarían los textos literarios como la rima para una práctica social que motivara a los alumnos, el aprendizaje no se hubiera recibido sin procesarlo.

Nota: Guillén, Lozano, Xitlali (2023). Fragmento de análisis por escrito de su práctica, elaborado como producto del diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”.

En el fragmento de texto de la estudiante normalista se observa que inició agregando el fragmento de registro de lo que ella consideró un área de oportunidad de su práctica, relacionada con la rima entre palabras, usando como tema los reyes magos, por la cercanía de las fechas decembrinas. En los siguientes párrafos, la estudiante comenzó a describir lo ocurrido, en el primero de ellos reconoció que inmediatamente después de dar la indicación, comenzó a ejemplificar, lo que limitó la participación de los alumnos y los convirtió en operarios de sus indicaciones.

En el segundo y tercer párrafo del análisis por escrito, la estudiante clasifica sus clases como tradicionalistas y conductistas, debido al papel de operarios que juegan sus alumnos, al no involucrarlos en la planeación de las actividades y sólo partir de lo que ella considera interesante para sus niños, sin verdaderamente tomar en cuenta su opinión. En el siguiente párrafo, la docente en formación esboza una idea generalista para mejorar su práctica, a partir del diseño de otras estrategias.

Hasta este punto, se observa que el análisis de la estudiante se orienta a partir del primer momento de análisis de los fragmentos de registro propuestos por Espinosa (2019), referente a “digo lo que miro”. El cual consiste en describir y hacer las primeras interpretaciones empíricas sobre los hechos mostrados en el fragmento de registro. Además se esboza uno de los rasgos del nivel de reflexión pedagógico, que es la intención constante de mejorar la práctica (Cabrera & Villalobos, 2009).

En el quinto párrafo se muestra que la estudiante recupera un argumento teórico sobre la necesidad de formar lectores y escritores, a partir de situaciones comunicativas que cumplan con propósitos específicos e interlocutores concretos, de acuerdo al programa de estudios de “Aprendizajes Clave” (Secretaría de Educación Pública, 2017). Específicamente recupera argumentos del enfoque de la asignatura de español, referente a las prácticas sociales del lenguaje, el cual ayudará a los estudiantes a que comprendan la utilidad comunicativa de la lengua en su vida diaria.

Los argumentos recuperados por la estudiante sobre el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje, representan las teorías que subyacen de los enfoques de enseñanza (Cabrera & Villalobos, 2009); es decir, el referente conceptual que orientará el análisis de las acciones realizadas por la docente en formación.

En el sexto párrafo se observa que la estudiante emplea los argumentos anteriores

para contrastar su práctica y comprender que la clase desarrollada no se orientó hacia un fin comunicativo real, lo que afectó el aprendizaje de los alumnos. En este momento se observa otro de los rasgos del nivel de reflexión pedagógica, debido a que la docente en formación valora y comprende lo que realmente ocurrió en su clase, a la luz de la teoría (Cabrera & Villalobos, 2009).

A partir de la comprensión generada por la docente en formación, ella esbozó una primera acción a realizar para mejorar su práctica, otro de los rasgos propios del nivel de reflexión pedagógico (Cabrera & Villalobos, 2009). En este caso, concluyó en la necesidad de comunicar previamente a sus alumnos, la intención y el propósito de aprendizaje que se persigue en clase, para que ellos fueran partícipes de las actividades.

Este nivel de reflexión es alcanzado por algunos de los estudiantes de la Escuela Normal Rural “General Matías Ramos Santos”, quienes obligados por sus asesores o profesores de los diferentes cursos indagan en las fuentes que ellos solicitan, para alinear sus análisis a los referentes teóricos solicitados, como se muestra en la siguiente conversación que tuvieron los alumnos en el diplomado:

Aa: Pues yo veo que está haciendo lo mismo que Mariela y eso solo me hace deducir que yo estoy mal que me hace falta...

Aa: Es que una cosa, maestra, nosotras estamos como acostumbradas a la forma en la que nos hizo trabajar la maestra X, donde nos obligaba a citar a Brousseau, con eso de la TSD, entonces, como que tenemos como esa manera de plasmar ideas un tanto analíticas.

Aa: Si yo creo que ya cada quien, ya trae su modo como con su maestro. por ejemplo, yo lo tengo como no lo pidió la maestra Y, ella nos pedía que por lo menos pusiéramos dos citas de textos que veíamos en la unidad, para que identificáramos la problemática en nuestro pedazo de registro que nos parecía importante.

(26 de septiembre del 2023, Grupo diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”)

En las intervenciones anteriores se observa que los estudiantes reconocen que analizan su práctica a partir del modelo que les impone el profesor y de los referentes teóricos que les solicitan, por ejemplo, al principio mencionan que la maestra X, les obliga a citar a Brousseau y la teoría de situaciones didácticas; mientras que, la maestra Y pide referenciar dos textos revisados en la unidad de aprendizaje.

La acción docente de llevar a los alumnos a analizar su práctica a partir de referentes teóricos es un avance en su reflexión, porque les ayuda a comprender con un poco de mayor

profundidad lo ocurrido, a partir de argumentos y propuestas fundamentadas. Sin embargo, la forma expresada por los alumnos, como una obligación de sus maestros, demuestra que ellos lo entienden como un requerimiento más de un profesor en específico y no como una necesidad que verdaderamente les ayudará entender y mejorar su proceder en el aula.

A partir de lo anterior, se puede concluir de forma arriesgada y un tanto osada, que la mayor parte de los estudiantes normalistas ubicados en este nivel de reflexión pedagógica, lo hacen como un requerimiento de los cursos referentes al análisis de la práctica; pero no lo asumen como una acción necesaria para mejorar su práctica y transformar sus acciones no educativas, que limitan el aprendizaje de sus alumnos.

7.3.4 Reflexión crítica

A continuación se presenta el último nivel de reflexión de la práctica considerado en el presente documento, el cual es denominado por Cabrera & Villalobos (2009) como “reflexión crítica”. Consiste en que los análisis sobre la práctica trasciendan de la confrontación entre la teoría y la acción real, hacia la valoración de las implicaciones éticas y morales acerca de los efectos del proceder docente en el aprendizaje de los estudiantes, además de repensar cómo orientar la práctica para incluir ideales democráticos. Se trata de que el futuro docente conciba su práctica más allá de lo que ocurre en el aula, para vincularla con la realidad política y social de su entorno. De esta forma, el profesor será consciente del papel tan importante que juega en la sociedad y cómo sus decisiones impactan en el funcionamiento de la comunidad.

Al explicar este nivel de reflexión Cabrera & Villalobos (2009) lo relacionan con el examen de las “consecuencias políticas, sociales y éticas de nuestra enseñanza” (pág. 154). Es decir, se trata de comprender el quehacer docente desde una perspectiva más amplia y globalizadora, que implique considerar diversas situaciones, que trascienden el aula e impactan directamente en la realidad.

Para comprender la complejidad de la reflexión crítica es necesario conocer las dimensiones que la conforman, como son:

- El cuestionamiento de creencias implícitas, subjetividades y valores que el docente trae a la labor educativa.
- Una atención consciente acerca de las implicaciones éticas y consecuencias de ciertas prácticas en

relación con los estudiantes y su aprendizaje.

- Una exploración acerca de la forma cómo las prácticas instruccionales y otras relacionadas con el salón de clases contribuyen a la equidad social y al establecimiento de una sociedad justa.
- El desarrollo de una mayor conciencia que vaya más allá de las circunstancias instruccionales inmediatas y que incluya una consideración por las instituciones democráticas y la promoción de acciones que tengan un impacto social. (Cabrera & Villalobos, 2009, pág. 154)

En las dimensiones anteriores destacan varios aspectos como: el análisis y reconocimiento de las creencias personales, que implícitamente orientan las acciones; la revisión de las implicaciones y consecuencias éticas por parte de los profesores en las relaciones interpersonales que entablan con los alumnos y los resultados que obtienen en su aprendizaje; por último, se considera la consciencia que generan sobre los efectos de sus acciones para contribuir a la formación de una sociedad justa y democrática.

Adquirir este nivel de consciencia sobre la práctica no es una tarea sencilla, incluso los formadores de docentes presentan limitaciones para conseguirlo. Al revisar los esfuerzos de los estudiantes, que cursan el diplomado de análisis de la práctica por alcanzar este nivel de reflexión, los resultados son poco favorables o muy limitados, tal como se observa en el siguiente fragmento de registro:

(Continúan las reflexiones de los alumnos en torno al fragmento de registro presentado en la sesión anterior)

Ma: exacto, fíjense, están aventando el juguete y regresando, entonces vean, que, si es una interrupción, pero responde a una situación que está ocurriendo, ¿Qué pasa con el interés de los niños?

Aa: no hay

Ao: se perdió desde hace tiempo

Ma: no hay, ¿verdad?, ¿y la intervención de la maestra?

Ao: nula

Aa: no hay

Ma: no hay, ¿verdad?, entonces, vean incluso ella está con el celular en la mano, ¿sí?, Jenny

Aa: pues, en la clase no se hizo nada, ni si quiera terminó de explicar la actividad, lo que iban a ver, ni porque lo iban a hacer, nunca entendieron que iban a hacer ni nada, eso no es profesional por parte de la maestra, porque refleja desorganización, además de falta de seriedad e incita a que los alumnos simulen que aprenden.

Ma: ella la del registro, ¿si hizo una actuación ética?

Aa: no

Ma: ¿Por qué no?

Aa: porque no tenía ni si quiera un dominio del tema que iba a dar, entonces, si no tienes un dominio del tema no puedes dar y se generan confusiones en los alumnos, es falta de responsabilidad.

Ma: okay, no hay una responsabilidad social, por entender, como decían hace rato, chicos de allá, que ustedes son responsables de treinta o veintiocho alumnos en ese momento.

(21 de septiembre del 2023, Grupo de diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”)

En el fragmento anterior, se observa que la maestra señala un hecho importante en el registro analizado, al preguntarles a los estudiantes normalistas sobre el significado de que los niños

comiencen a aventar el juguete, incluso orienta su respuesta al interrogarles sobre: “¿Qué pasa con el interés de los niños?”. Se puede observar una pregunta que la profesora formula muy orientada hacia una respuesta en específico, sin dar espacio para que sus estudiantes de licenciatura formulen hipótesis sobre lo ocurrido en clase. Razón por la que una de ellas sólo responde que no hay interés y uno más completa que se perdió desde hace tiempo.

La maestra confirma su respuesta y vuelve a preguntar: “¿y la intervención de la maestra?”, dos estudiantes responden que no hay, la profesora aprovecha para remarcar otro hecho mostrado en el registro, referido a que la profesora está ocupada con el celular en la mano, a lo que una alumna solicita la palabra para comentar que para ella prácticamente no se hizo nada porque no se completaron las actividades, ni se entendieron las indicaciones, además de que faltó seriedad en la práctica y solamente se simuló que los niños aprendieron.

Al escuchar esta conclusión, la profesora intenta orientar la reflexión hacia el nivel crítico, al preguntarles si ellos consideran que realizó una actuación ética. A lo que una alumna responde que “no”, la maestra interroga sobre las razones de su respuesta, a lo que la estudiante contesta que *“no tenía ni si quiera un dominio del tema que iba a dar, entonces, si no tienes un dominio del tema no puedes dar y se generan confusiones en los alumnos, es falta de responsabilidad”*.

La conclusión de la estudiante sobre la falta de profesionalismo de la docente retratada en el fragmento de registro se relaciona directamente con la segunda dimensión del nivel de reflexión crítico: “Una atención consciente acerca de las implicaciones éticas y consecuencias de ciertas prácticas en relación con los estudiantes y su aprendizaje” (Cabrera & Villalobos, 2009, pág. 154). Debido a que, la normalista reconoció que existe una relación directa entre la falta de dominio del tema por parte de la maestra (práctica docente) y las confusiones de sus alumnos (aprendizaje de los estudiantes).

La reflexión de la estudiante mostrada en su respuesta es muy limitada, debido a que, la formadora induce su razonamiento a través de la pregunta: *“¿si hizo una actuación ética?”*, para que la estudiante valore las implicaciones de la práctica de la docente analizada sobre el aprendizaje de los alumnos; sin embargo, ella sólo relaciona la falta de dominio del tema con la poca responsabilidad personal de la maestra. Esta vinculación muestra que la concepción sobre la práctica docente sigue sujeta al plano instrumental de las acciones, dejando de lado

la concepción holística del proceder docente relacionada con la realidad y con sus implicaciones éticas, morales, políticas y sociales, que contribuyen al logro de los ideales democráticos.

La búsqueda en los registros de clase de los análisis propios del nivel de reflexión crítica en los razonamientos orales y escritos expresados por los estudiantes que cursaron el diplomado no fue una tarea sencilla; debido a que, fueron muy escasos los momentos en que hicieron valoraciones que trascendieron este nivel. Lo que da muestra de que su concepción sobre la práctica docente sigue siendo instrumentalista, es decir, permanece en el análisis de los efectos inmediatos de las acciones sobre el aprendizaje de los estudiantes.

La mayoría de los análisis expresados por los alumnos del diplomado se centran en algunas dimensiones de la práctica, propuestas por Fierro, Fortoul, & Rosas (2008), por ejemplo: en la interpersonal, referida a las relaciones que se generan entre los diversos actores escolares y que favorecen el clima institucional; la dimensión didáctica, abarca el papel que cumple el docente como agente que acerca a los alumnos al conocimiento, a través de distintas estrategias y medios. En algunas ocasiones, los razonamientos de los alumnos también se ubican en la dimensión institucional, que enfatiza en las características de la escuela, que influyen en las prácticas de los profesores.

En el análisis realizado sobre los razonamientos de los alumnos, se observa que dejan de lado las siguientes dimensiones: la personal, referida a las vivencias y creencias propias del profesor, debido a que, desestiman la influencia de su experiencia y pensamientos en la acción didáctica que realizan; la siguiente dimensión que dejan de lado es la social, referente a los aspectos del contexto que influyen en la práctica, pues no toman en cuenta qué otros elementos de la realidad inciden en su hacer; la última dimensión que suelen olvidar es la valoral, donde se demuestra la importancia de los valores, tanto personales, como sociales, que permean el quehacer educativo.

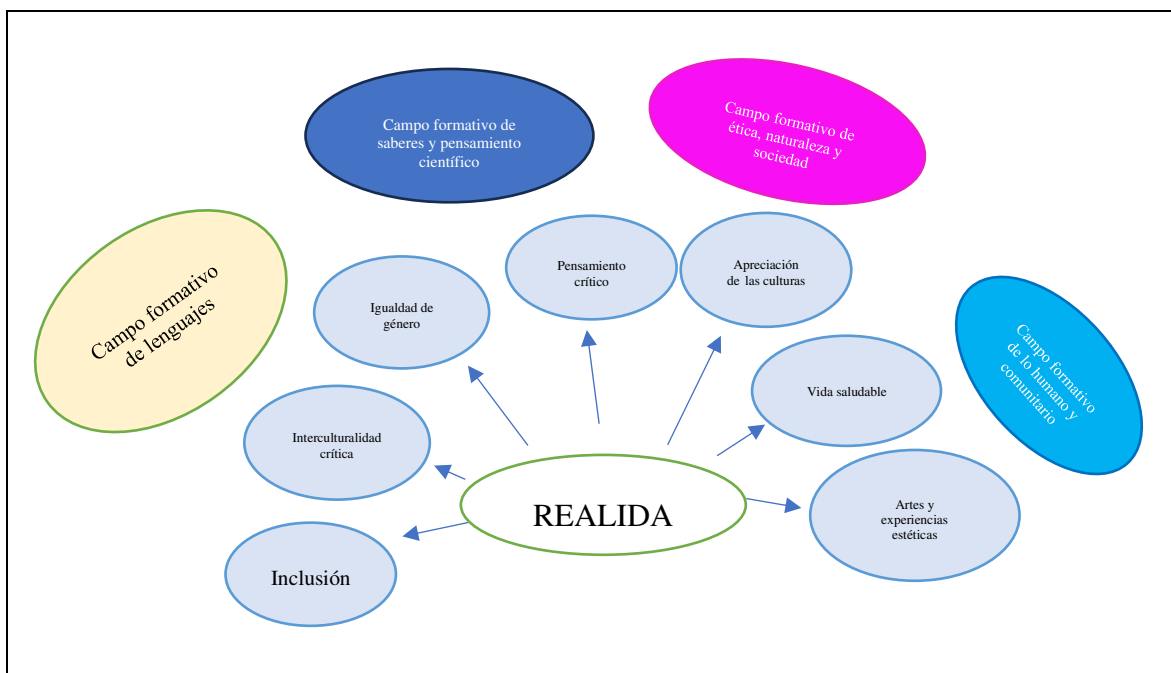
La simplificación del proceso de análisis de la práctica docente, que los alumnos realizan al reducirlo al estudio de las acciones y sus efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe a que, por mucho tiempo se concibió a la escuela y a lo que ocurre en el aula como un asunto alejado de la sociedad; es decir, había una separación entre la escuela y la sociedad. Los profesores que intentaban entablar una relación entre su práctica y lo que

ocurría en el contexto eran considerados innovadores y aventurados en su profesión, sin embargo, no todos tenían el conocimiento, tiempo y entusiasmo para hacerlo.

A partir de la reforma educativa impulsada por la Nueva Escuela Mexicana se propone que esta relación sea la razón de ser de la educación, incluso el planteamiento curricular se organiza epistemológicamente en función de la realidad. Es decir, lo que ocurre en el contexto es el centro y organizador del conocimiento, dicha realidad es comprendida y problematizada a partir de los ejes articuladores y estos a su vez, se respaldan en los saberes organizados en los campos formativos, como se observa en la figura 24:

Figura 25

Organización epistemológica de la NEM



Nota: adaptación del vídeo Profesor Carlos Villareal G. (28 de marzo del 2024). *Dra. Laura Frade Rubio: Metodologías sociocríticas* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=R2kIMdBC9Ls&t=5137s>

La NEM busca que el profesor entienda su práctica como artífice del cambio y la mejora social, para tomar como centro a la comunidad y sus necesidades, para transformarlas y así, generar conocimiento en los estudiantes. Un pronóstico entusiasta y favorable sobre la implementación de esta reforma educativa en el país, sería esperar que orientara al profesorado a ser conscientes del impacto de su actuar en la sociedad y generar mayores

niveles de reflexión sobre su práctica; para que así, una parte significativa del magisterio consiga arribar al nivel crítico de reflexión sobre la práctica.

Las categorías anteriores son de carácter apriorístico, debido a que, surgieron previamente de la revisión y sistematización de la información. La caracterización de los medios didácticos para provocar la reflexión, como fueron el diálogo interactivo y las preguntas detonadoras; las actividades y condiciones para promover dicha reflexión y los niveles alcanzados por los alumnos que cursaron el diplomado, representan la realidad que se esperaba encontrar en la revisión de los registros y que responde a las preguntas de investigación.

En estas categorías se visualizó un reto importante al tratar de sistematizar procesos meta-reflexivos; debido a que, el presente capítulo buscó escudriñar y comprender la forma de reflexionar de los futuros docentes, que participan en el diplomado; a partir de aspectos claves, propuestos por autores expertos en la materia, quienes representaron la brújula que orientó el viaje por las fascinantes aguas de la reflexión docente.

7.4 Categorías emergentes

Después de revisar las categorías apriorísticas, establecidas desde el capítulo anterior, es momento de presentar las unidades de análisis emergentes, que resultaron significativas durante la sistematización de los registros. En este proceso aparecieron dos tópicos importantes para comprender la reflexión de la práctica de los futuros profesores y abonar a su caracterización.

La primera categoría consiste la caracterización de los saberes implicados en la reflexión de la práctica, los cuales fueron revisados desde la propuesta de Domingo (2010) y de Lee Shulman (2005). La segunda se refiere a la importancia de la personalidad y vivencias del profesor en el desarrollo y análisis de la práctica, como un asunto epistemológico, que responde a las dimensiones de dicha práctica y a su proceso de reflexión.

7.4.1. Saberes implicados en la reflexión de la práctica

La reflexión de la práctica se complejiza y obtiene mejores resultados dependiendo de los

conocimientos que posee el profesor y moviliza para revisar su práctica, esto corresponde al componente cognitivo de la reflexión, como se revisó en categorías anteriores. A partir del análisis de los registros de las sesiones del diplomado, se reconoció que los estudiantes normalistas identifican diversos conocimientos necesarios para el buen desarrollo de sus clases. Para tratar de conceptualizarlos se recurrió a las aportaciones de Domingo (2010), quien caracteriza saberes indispensables para la reflexión, basados en la categoría de saberes docentes, propuesta por Shulman (2005).

Domingo (2010) propone los siguientes saberes para promover la reflexión:

1. Conocimiento del contenido
2. Conocimientos pedagógicos generales
3. Conocimiento curricular (materiales, programas, etc.)
4. Conocimientos docentes y configuración profesional propia
5. Conocimiento de los alumnos/as y sus características
6. Conocimiento de los contextos educativos
7. Conocimiento de fundamentos: filosóficos, históricos, axiológicos (pág. 4).

Los estudiantes que cursan el diplomado de análisis de la práctica reconocieron algunos saberes necesarios para lograr el éxito en la práctica educativa y la reflexión de la misma. Tal como se observa en el siguiente fragmento de registro:

(Se analiza lo ocurrido en un fragmento de registro, presentado a los alumnos previamente)

Ma: oigan y el enfoque del español, ¿si está presente?

Aa: no

Ma: ¿por qué no?

Aa: porque no hay una práctica social

Ma: okay

Aa: no hay un, ¿para qué van a hacer eso? O un propósito comunicativo, ¿Qué es lo que van a hacer después?, si, en función de van a hacer eso

Ma: y si se fijan ella solamente, en lugar de la funcionalidad comunicativa de los pies de descripción, se está centrando en que conozcan el concepto, ¿sí?, ¿Qué más han identificado en estos otros momentos?, ¿Qué tienen en sus registros ampliados?, ¿Cómo van con esa descripción?

Aa: no tiene el conocimiento disciplinar acerca de los conceptos que está trabajando

Ma: okay

Aa: ahorita que decía del enfoque, se supone que el enfoque es que les hubiera presentado una situación real, lo que pudo haber hecho, es llevar imágenes de la escuela o de la comunidad de los niños, imágenes que tuvieran un pie de foto e imágenes que no, para que ellos detectaran qué documentos, textos, deben de llevar y cuáles no; porque si se van con esa idea de que todas las imágenes llevan pie de foto, cuando depende qué contexto se va a utilizar, y cómo lo deben de llevar.

(21 de septiembre del 2023, Grupo de diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”)

En el fragmento de registro se observa que la formadora pregunta si el enfoque del Español,

como asignatura, está presente en el momento de clase analizado por los estudiantes, como parte de las actividades de enseñanza-aprendizaje del diplomado. Ellos responden que “no”, al interrogarlos sobre la causa de su respuesta, uno contesta que porque no se observa una práctica social del lenguaje y otra alumna completa esta idea, al decir que no existe un propósito comunicativo, ni una intención clara en las actividades propuestas a los niños de educación primaria.

En el momento de análisis de la sesión del diplomado, se hizo presente uno de los saberes necesarios para la reflexión de la práctica, referido al conocimiento curricular (Domingo, 2010), definido por Shulman (2005) como: “un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente” (p. 11). En este caso, dicho saber se mostró al reconocer que el enfoque de enseñanza del español, propuesto en la reforma educativa de “Aprendizajes clave” (SEP, 2017), definía que la forma de acercar a los estudiantes al conocimiento del lenguaje era a través de prácticas sociales.

Los saberes curriculares de los estudiantes normalistas no sólo se limitaron al plano conceptual o declarativo, al afirmar que el enfoque del Español se basaba en las prácticas sociales del lenguaje; sino que, trascendieron hasta los conocimientos procedimentales, al llevar a la práctica este concepto y reconocer que, la actuación de la profesora implicada en el fragmento de registro no correspondía con el enfoque propuesto en el programa de estudios, como se observó en su participación: *“ahorita que decía del enfoque, se supone que el enfoque es que les hubiera presentado una situación real”*.

La formadora amplía este tipo de conocimientos curriculares y da pie a otro dominio, referido al contenido (Domingo, 2010). Debido a que, comenta que el énfasis de las actividades propuestas por la docente del fragmento de registro se encontraba en que los niños de educación primaria memorizaran el concepto de “píes de descripción”, dejando de lado la función comunicativa que cumplen en los textos. Esta idea es complementada por una estudiante, quien afirma que la profesora en cuestión no posee el conocimiento disciplinar *“acerca de los conceptos que está trabajando”*.

Al final del momento mostrado en el fragmento de registro, se observa que una de las estudiantes refiere a otros tipos de conocimiento: el primero es el curricular relacionado con el enfoque de la asignatura y con la importancia de partir de situaciones reales para el tratamiento de contenidos de estudio, al mencionar: *“ahorita que decía del enfoque, se*

supone que el enfoque es que les hubiera presentado una situación real". El segundo es el conocimiento de sus alumnos al mencionar la necesidad de conocer su contexto, para articular situaciones de aprendizaje: *"lo que pudo haber hecho, es llevar imágenes de la escuela o de la comunidad de los niños, imágenes que tuvieran un pie de foto e imágenes que no, para que ellos detectaran qué documentos, textos, deben de llevar y cuáles no"*

El tercer tipo de conocimiento implícito en la última participación de la estudiante fue el pedagógico (Domingo, 2010), que conforme a la categoría de Shulman (2005) sería el "conocimiento didáctico del contenido", el cual se entiende como la relación entre el contenido y su forma de enseñanza. Éste se observó al sugerir que lo más propicio para trabajar el tema en cuestión hubiera sido llevar imágenes de la comunidad donde viven los niños, acompañadas de su pie de foto, para que ellos reflexionaran y comprendieran la utilidad de este recurso lingüístico en los textos.

A partir de la revisión del fragmento de registro se observa que, en este momento los estudiantes movilizaron cuatro tipos de conocimientos: curriculares, pedagógicos, del contenido y de los niños, para intentar darle significado a lo ocurrido en el momento de clase analizado. Esto es una muestra de lo que ocurre generalmente en los análisis, debido a que, por lo niveles básicos de reflexión que los estudiantes alcanzan, suelen emplear sólo algunos conocimientos para el análisis, como los mostrados anteriormente.

Los conocimientos que los estudiantes dejan de lado en sus análisis sobre la práctica se relacionan directamente con el nivel de reflexión crítica, por ejemplo, el primero que omiten es el referido al "docentes y configuración profesional propia", donde se muestran las creencias, saberes y vivencias que ostenta el profesor sobre su tarea como educador. El segundo que dejan de lado es el conocimiento sobre los contextos educativos, debido a que, en muy pocas ocasiones explican lo que ocurre en los momentos analizados en función de la realidad que los alumnos y el profesor viven, tanto en la institución, como en su entorno familiar, social o comunitario.

El último conocimiento que los estudiantes normalistas dejan fuera de sus análisis es el relacionado con los fundamentos: filosóficos, históricos y axiológicos; debido a que, como se veía en la categoría anterior, los futuros docentes analizan su práctica desde el plano instrumental, relacionados directamente con los efectos de sus acciones inmediatistas y presentistas, dejando de lado los fundamentos filosóficos, éticos y sociológicos que orientan

sus acciones. Es así como olvidan completamente el devenir histórico que los lleva a actuar de cierta forma en el aula.

En el análisis de la práctica siempre están implícitos diferentes tipos de conocimientos, que ayudan a comprender el fenómeno educativo. Entre más saberes se movilicen en este análisis, mayor será la comprensión que se genere del proceder del maestro; sin embargo, aprender a reflexionar no es una tarea sencilla, implica de una constante ejercitación y de momentos de revisión, que permitan identificar vacíos, fortalezas y áreas de oportunidad; además de puestas en común con expertos, que ayuden a los profesores a conseguir mayores niveles de reflexión y complejizar sus razonamientos.

7.4.2. La influencia de la experiencia personal en el análisis de la práctica

La reflexión de la práctica es un asunto complejo, en el que no sólo se hacen presentes conocimientos académicos, también influye la identidad del profesor, sus intereses, preocupaciones y vivencias. Las primeras sesiones del diplomado estuvieron orientadas a recuperar la historia personal de los estudiantes normalistas, debido a varias razones: una de ellas relacionada con un asunto de carácter epistemológico, la segunda vinculada a la dimensión personal de la práctica y la tercera con cuestiones propias del proceso de reflexión, postuladas desde la propuesta de Perrenoud (2004).

La construcción y generación del conocimiento es un asunto ampliamente estudiado por la epistemología, en ella se han conformado diversos paradigmas que responde a las preguntas: ¿cómo se origina el conocimiento?, ¿en qué consiste su proceso de construcción y validación? y ¿cómo se relaciona la teoría y la práctica?, entre otras (Saaverda, 2006). Al revisar estos paradigmas, aparece el materialismo dialéctico, quien define la construcción del conocimiento a partir de las necesidades no satisfechas socio-históricamente (Oquist, 1978), Por lo tanto su validación responde a la utilidad social que cumple y a la resolución de problemas sociales a los que contribuye.

En el paradigma epistemológico del materialismo-dialéctico se reconoce al investigador como un sujeto cargado de valores e intereses; en este sentido, considera que el conocimiento no está exento de ellos (Oquist, 1978). El materialismo dialéctico establece que el conocimiento se origina desde la praxis, concebida como la unión dialéctica entre la

teoría y la práctica, donde ambas se modifican recíproca y constantemente (Oquist, 1978).

A partir de las contribuciones epistemológicas anteriores, el proceso de reflexión de la práctica desde el que se originan conocimiento sobre y desde la práctica, retoma las contribuciones del materialismo dialéctico. Considera al investigador, en este caso al docente, como un agente importante y trascendental en el proceso de construcción del saber; por lo tanto, las vivencias, experiencias y conocimientos que posee son importantes para comprender el marco conceptual desde el que entenderá la práctica.

Otro aspecto teórico que resalta la importancia del investigador y sus vivencias en el proceso de reflexión del proceder docente son las dimensiones a partir de las que se compone la práctica docente. Una de ellas es la personal (Fierro, Fortoul, & Rosas, 2008), donde se le otorga protagonismo al profesor, al considerarlo como un humano y por lo tanto, concebir a la práctica docente como una práctica humana.

Desde esta dimensión el maestro es entendido como un individuo con cualidades, características y dificultades personales, cargado de proyectos, motivaciones, ideales e imperfecciones. Así que, el profesor es un ser histórico, capaz de revisar su presente y proyectarse al futuro. Reconoce la importancia de analizar su propia “historia personal, la experiencia profesional, la vida cotidiana y el trabajo, las razones que motivaron su elección vocacional, su motivación y satisfacción actual, sus sentimientos de éxito y fracaso, su proyección profesional hacia el futuro” (Fierro, Fortoul, & Rosas, 2008, pág. 21). Este análisis ayudará a comprender su forma de proceder como docente.

El siguiente aspecto que muestra la importancia de reconocer las vivencias e historia personal del profesor al analizar la práctica, la ejemplifica Perrenoud (2004) en la siguiente pregunta: “¿Quién sabe si detrás de una aparente torpeza didáctica en el tratamiento de las preguntas de los alumnos no se esconde a veces una forma de miedo o de desprecio, de gusto por el poder, a veces de sadismo y de negación del otro?” (págs. 169-170). Esta interrogante muestra la necesidad de que el profesor se reconozca como protagonista de su práctica y comprenda cómo su personalidad y vivencias influyen en su proceder dentro del aula.

Reconocer esta necesidad llevó a los formadores que diseñaron e implementaron el diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, a orientar a los futuros profesores a recordar y escribir la historia que los llevó a convertirse en profesores, a fin de valorar cómo sus decisiones de vida influyeron en su

práctica, como se muestra a continuación:

Aa 1: siempre llega a tu vida alguien que deja una marca, en mi caso la primera marca fue cuando tenía once años y estaba en sexto de primaria y tenía de todos los maestros, ya saben aquel maestro que exige mucho que exige aprender a leer, a saber multiplicar, a dividir, cumplir con todo, era uno de esos maestros el que el grupo no quería, pero le tocó. Recuerdo que aquel día el profe nuevo llegó al salón, todos teníamos miedo por las ideas que los demás nos habían creado acerca de él.

La primera actividad en el primer día de clases no fue presentarnos, si no tomar un libro de la biblioteca del aula, leer 20 minutos y escribir lo que más te había gustado, a mí la verdad no me gustaba leer y se me hizo fácil copiar las partes del libro que yo había escogido, cuando llegó a revisar mi trabajo, el maestro dijo que no estaba bien y arrancó la hoja, para que lo volviera hacer, obviamente me sentí muy mal, pero lo hice de nuevo. Habían pasado los días y el maestro más nos enseñaba, se fijaba en el talento que tenía cada uno de nosotros y lo explotaba, poco a poco el grupo se encariñó con él y él con nosotros. hasta que se acercaban las fechas de fin de curso, salimos de viaje y él planteó tantas actividades que hizo que el viaje fuera tan divertido, despedirme de él fue duro porque lo consideraba el mejor maestro que existía y pensaba que todos deberían de ser como él.

Aa 1: La segunda marca en mi vida, fue un profesor de preparatoria, que una vez nos dejó de proyecto llevar un juego para desarrollarlo en clase y así aprender de una manera más divertida, cuando lo estaba elaborando, me dí cuenta que me gustaba diseñar algo para enseñar a los demás y retomé la idea de ser maestra como primera opción, ya que quería ser una persona como él. Quería ganarme el corazón de mis alumnos y enseñarles algo que les sirviera para la vida, días después me enteré de que mi maestro había fallecido, fue muy difícil para mí y no quería regresar a la escuela y aun así, volví, aunque ya no era la misma persona con las ganas de salir adelante, después de un tiempo entendí su muerte desde otra perspectiva y lo logré dejar ir y fue ahí cuando estuve segura de quien quería ser, quería ser una maestra pero no cualquiera, una como igual a él.

(25 de mayo del 2023, Grupo de diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”)

En el fragmento de registro anterior se observa que la estudiante compartió con sus compañeros un poco de su narrativa, en la que explica por qué decidió ser maestra. En ella destacan algunas vivencias, como su experiencia al ser alumna de un profesor conocido como estricto, quien les exigía aprender y hacer los trabajos correctamente, con el paso del tiempo se fueron encariñando y generando lazos de cercanía, que los hicieron divertirse mucho en un viaje que hizo el grupo con su profesor. La segunda vivencia fue una tarea que les pidió su maestro de preparatoria, al pedirles que hicieran un juego para que todos aprendieran de forma divertida.

En la segunda experiencia la estudiante descubrió su gusto por enseñar a los demás, retomó la idea de convertirse en profesora y ser igual que su maestro. Su interés por imitar el proceder de su profesor se centró en el lazo afectivo que generó con sus estudiantes; por eso, al enterarse de su muerte le provocó tristeza y a su vez, refrendó el deseo de convertirse en una docente parecida a él.

Lo expresado en la narrativa de la estudiante refleja que la práctica docente es un constructo complejo, influido por diversos aspectos; uno de ellos y quizá el más importante es la personalidad y las vivencias del profesor; debido a que éstas definen muchas de las acciones que el maestro realiza cotidianamente y que constituyen el marco personal de las buenas prácticas de enseñanza. Seguramente el proceder de la estudiante está impregnado de las acciones que realizaban sus profesores y que hoy en día ellas se las ha apropiado como un sello personal de su práctica.

Es importante reconocer que cuando un docente analiza su proceder educativo e identifica la influencia de estas experiencias y de sus rasgos de personalidad en su forma de actuar, puede iniciarse en el nivel de reflexión crítica. Sin embargo, durante el desarrollo del diplomado fueron prácticamente nulas las ocasiones en que los estudiantes normalistas lograron establecer relaciones significativas entre sus acciones y las creencias personales y experiencias que tenían como seres humanos.

La actividad de escribir la historia de vida de los alumnos participantes del diplomado tenía un sustento teórico relevante, orientado a que establecieran una relación directa entre su experiencia personal y su forma de hacer docencia. Sin embargo, sólo se quedó en buenas intenciones, debido a que, como se ha demostrado en las categorías anteriores, los alumnos nunca emplearon sus vivencias personales, como argumento empírico, que les permitiera explicar y comprender sus acciones docentes.

Las dos categorías anteriores fueron producto de la revisión de la información, proveniente de los registros de clase. La primera tuvo el propósito de explicar y caracterizar los saberes que ponen en práctica los futuros docentes al tratar de analizar su práctica. Mientras que, la segunda tuvo la intención de profundizar en la importancia que adquiere la experiencia personal en el análisis de la práctica; aunque, los esfuerzos realizados en el diplomado por tratar de recuperar las vivencias personales no generaron los resultados esperados, debido a que, los alumnos desestimaron la influencia de sus historias de vida en su actuar docente. Sin embargo, esta situación brindó los elementos para cuestionar la práctica de los formadores, a fin de entender qué aspectos obstaculizaron la relación de sus alumnos con este conocimiento.

Este capítulo representó un esfuerzo por tratar de caracterizar lo ocurrido en el

diplomado, respecto al proceso de reflexión de la práctica, desarrollado por los estudiantes normalistas. Las cinco categorías que lo conforman son aspectos relevantes que ayudan a describir los avances y dificultades enfrentados por los estudiantes normalistas. Además, representan pautas de análisis para los formadores, que les ayudan a tratar de explicar su quehacer educativo y buscar diferentes estrategias, para seguir mejorando sistemáticamente su labor como profesores del trayecto formativo de práctica profesional.

Las fortalezas más relevantes de este capítulo fueron el análisis teórico y empírico que se realizó de cada una de las categorías, donde se explicaron los principales medios didácticos empleados en el diplomado, para promover la reflexión docente; las actividades que se promovieron en este proceso, donde destacan las condiciones generadas para la reflexión y los razonamientos expresados por los futuros profesores, luego de su acción docente. Además, de los niveles de reflexión alcanzados por los alumnos, los saberes implicados en dicha reflexión y la poca influencia de las vivencias personales en la explicación y comprensión de la práctica.

Las áreas de oportunidad en el proceso de construcción del capítulo residieron en la organización y revisión de la información proveniente de los registros de clase. Debido a que, al completar la matriz, no todas las categorías estaban presentes en cada uno de los registros, en algunos casos aparecían con frecuencia en una sola sesión; mientras que, en otras no aparecía una sola vez.

Otro reto importante fue la interpretación de los fragmentos de registro, debido a que, la tarea consistió en reflexionar en torno a los razonamientos expresados por los estudiantes; lo que requirió de un análisis minucioso en torno a lo ocurrido, en donde se intentó caracterizar los saberes de los alumnos y se buscó demostrar desde dónde procedían sus pensamientos; siempre, tratando de responder a las preguntas y propósitos de investigación.

El capítulo muestra una visión situada y real de una experiencia formativa, definida en un diplomado dirigido a estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”. En éste se pueden encontrar algunos procesos de reflexión, que recuperan elementos centrales sobre los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que movilizan los alumnos al analizar su práctica y tratar de comprenderla.

En este último apartado se observa cómo las cinco categorías de análisis dieron respuesta a la pregunta y objetivo general de investigación, referente a la explicación de los procedimientos, acciones y conocimientos que movilizaron los alumnos, participantes en el diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”, durante el proceso de reflexión y comprensión su práctica educativa, en el periodo comprendido en los años del 2023 al 2024, a fin de contribuir a la formación de su *habitus* reflexivo.

Después de concluir este momento de investigación queda claro que, la experiencia de formación docente vivida brindó los elementos para entender que, la tarea de promover en los futuros profesores la práctica reflexiva como un *habitus*, requiere mucho más que un diplomado impartido en dos sesiones cortas durante algunas semanas; además de ello, es necesario que se convierta en una práctica institucional, desarrollada de forma paulatina y sistemática durante toda la Licenciatura, donde los primeros semestres habiliten al profesor en la descripción y recuperación de su práctica. Para que, en los siguientes cursos se inicie y perfeccionen un proceso de análisis y sistematización del quehacer educativo, como una espiral reflexiva, en la que se vayan incorporando saberes, habilidades y destrezas, que abonen a la conformación del tan anhelado *habitus* reflexivo.

Conclusiones

La reflexión de la práctica es un tema fundamental en la formación docente, debido a que, como se revisó a lo largo de la investigación, resulta ser el eje articulador de diversos saberes y procesos desarrollados por los profesores. En la práctica educativa convergen pensamientos, acciones, vivencias, diversos contextos, como el escolar, áulico e institucional, entre otros factores. Por lo tanto, reflexionar sobre ella, ayuda a resignificarla, a mejorar el actuar del maestro y a promover aprendizajes significativos en los alumnos.

La presente investigación representó un esfuerzo por caracterizar los procesos reflexivos desarrollados por un grupo de estudiantes de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, que participaron en el diplomado orientado hacia el análisis de la práctica. No fue una tarea sencilla, debido a que, implicó una ardua investigación teórica, que se complementó con diversas acciones, como el diseño conjunto de dicho diplomado, su implementación, recuperación de evidencias y sistematización de la información. Los resultados obtenidos dan muestra de una experiencia real y situada en este contexto específico, que pretende abonar a la formación de los profesores en el estado y en el país.

El propósito general de este estudio consistió en explicar los procedimientos, acciones y conocimientos que emplearon los alumnos normalistas, participantes en el diplomado “Análisis y comprensión de la práctica para la transformación docente”, a fin de comprender su práctica educativa. En los diversos capítulos del documento se responde a esta intención, sobre todo, en el último, donde las cinco categorías brindan ideas concretas sobre la forma de reflexionar de los futuros profesores.

En las categorías de análisis se observa cómo el diálogo interactivo y las preguntas detonadoras, permitieron que los alumnos normalistas profundizaran en sus razonamientos, recuperando ideas teóricas, pensamientos sobre la docencia, creencias colectivas, conocimientos curriculares, didácticos e interpersonales, entre muchos otros. De igual forma, generar las condiciones de la reflexión docente, plantadas por Dewey (1998), en las actividades propuestas en el diplomado, comenzando por propiciar un estado de duda y una búsqueda constante por tratar de responder a la interrogante, ayudaron a que los alumnos se

interesaran en la comprensión y mejora de su práctica docente.

Caracterizar los niveles de reflexión docente alcanzados por los alumnos, conocer los saberes implicados en su reflexión y valorar la poca influencia que le atribuían a su historia de vida en la práctica docente, ayudaron a cumplir con el propósito de la investigación. Debido a que, permitieron explicar los procedimientos, acciones y conocimientos que emplearon los alumnos normalistas para la comprensión y reflexión de su proceder educativo.

El primer propósito específico de la investigación consistió en explicar cómo influían las actividades propuestas en el diplomado para promover la reflexión docente. En la información sistematizada en los registros de clase y en el último capítulo, se mostraron algunas de las actividades realizadas, entre ellas desatacaron: el análisis de un fragmento de registro de una de sus compañeras normalistas, donde los estudiantes emitieron sus reflexiones sobre lo ocurrido, movilizando saberes y experiencias previas. Esto favoreció directamente sus procesos de reflexión sobre la práctica.

Otra de las actividades realizadas fue el diagnóstico de uno de sus estudiantes, a fin de valorar cómo estos saberes influían en el diseño de sus secuencias de aprendizaje, lo que también favoreció su reflexión. Sin embargo, no todo fue favorable, debido a que, la actividad relacionada con la elaboración de su historia de vida resultó un momento importante de introspección, que permitió a los estudiantes recordar y comprender por qué decidieron ser profesores, pero, no generó los resultados esperados, dado que, los estudiantes no recuperaron esas experiencias en el análisis de su práctica.

El análisis sobre el impacto de las actividades desarrolladas en el diplomado ayudó al cumplimiento del primer objetivo de la investigación, referente a caracterizar cómo se favoreció la reflexión en los estudiantes normalistas o, cuáles fueron los obstáculos o áreas de oportunidad que limitaron estos procesos.

El segundo propósito se refirió a la caracterización de los niveles de reflexión logrados por los estudiantes inscritos en el diplomado, a fin de proponer acciones que abonaran a la formación del *habitus* reflexivo. Su cumplimiento se observó en la tercera categoría, contenida en el capítulo de resultados, donde a partir de la categorización de las reflexiones de los alumnos en cinco niveles, se identificaron cuáles eran sus principales logros y áreas

de oportunidad; dónde se ubicaba la mayor parte de la población estudiantil y qué aspectos era necesario recuperar para ayudarles a transitar hacia niveles superiores de reflexión sobre su práctica.

Los principales resultados obtenidos en la investigación fueron resumidos en cinco categorías. Un primer hallazgo consistió en comprender que dos de los medios didácticos más importantes para favorecer la reflexión de los futuros docentes son el diálogo interactivo y las preguntas detonadoras. El primero ayuda a que los estudiantes profundicen en sus respuestas y externen opiniones sobre lo ocurrido en la práctica, las cuales reflejan sus esquemas de acción y pensamientos más profundos. El diálogo es un excelente recurso que lleva al estudiante a cuestionarse y desestabilizar sus ideas, para tratar de buscar nuevas respuestas ante las acciones que como docente lleva a cabo.

Es importante reconocer que existen condiciones necesarias para desarrollar un diálogo efectivo (Manrique et al, 2020), entre ellas destaca la horizontalidad que se debe establecer entre el guía, en este caso el docente, y los alumnos; sin embargo, la cultura escolar, limita que esta situación se genere de esta forma. Además, el profesor debe tener un conocimiento superior y una habilidad para desestabilizar, por medio del diálogo, las ideas erróneas de los estudiantes. Sin embargo, estas dos situaciones no se cumplieron a cabalidad en la experiencia de implementación del diplomado. Por lo tanto, se propone que al llevar a la práctica una oferta curricular orientada hacia la práctica reflexiva, se generen espacios constantes de diálogo entre los participantes, donde el facilitador desarrolle estrategias que le permitan llevar a los alumnos hacia la exploración y desequilibrio de sus creencias internas.

El segundo medio empleado para promover la reflexión docente fueron las preguntas detonadoras, donde se observó que para generar una verdadera reflexión en los futuros profesores es necesario pensar con cuidado en las interrogantes que se les plantearán; debido a que, éstas requieren tener una demanda cognitiva superior, para que su respuesta implique movilizar diversos conocimientos y habilidades. Por ello, se propone que, al desarrollar acciones formativas orientadas hacia el análisis de la práctica, el facilitador formule preguntas claras, que lleven a los participantes a escudriñar a profundidad lo ocurrido en su hacer docente.

El segundo hallazgo de la investigación se refirió a las condiciones necesarias para la reflexión docente, donde se demostró la importancia de éstas en el proceso reflexivo. Debido a que, se dio cuenta de que el interés de los futuros docentes por esta actividad radica en que se enfrenten a un estado de duda e incertidumbre, que los lleve a focalizar un aspecto específico de su práctica por mejorar, ya sea por las dificultades que les genera o por una curiosidad genuina por comprender lo ocurrido. Además de que, dicho estado de duda será importante si se acompaña de una incesante necesidad por investigar y entender lo ocurrido. Por lo tanto, se propone que el docente interesado en iniciar a sus alumnos en la reflexión de su práctica comience problematizándolos sobre aspectos que a ellos les interese sobre su práctica profesional y promueva la habilidad de indagar.

De igual forma, el momento de reflexión sobre la acción demostró que la mayoría de los alumnos que participan en el diplomado emplean conocimientos teóricos para analizar la práctica, como el principal argumento en la explicación y comprensión de su actuar docente. Para ello, describen y comentan lo ocurrido en su clase en función de los referentes teóricos. Lo que representa un avance muy importante en el análisis de su práctica, sin embargo, dejan de lado otros aspectos relevantes para la reflexión, como su experiencia personal, lo que ocurre en el entorno, tanto comunitario, como familiar, institucional y áulico.

El tercer hallazgo de la investigación se refirió a los niveles de reflexión logrados por los futuros docentes. En donde se encontró que la mayoría de ellos se ubican en los dos primeros: nivel de pre-reflexión, debido a que los actuaban desde las rutinas y de sus conocimientos empíricos, responsabilizando a otros actores educativos de lo ocurrido; nivel de reflexión superficial, dado que, se preocupaban por aspectos periféricos de la práctica, como la disciplina o el silencio y quietud de los niños.

La caracterización de los niveles de reflexión de la práctica por parte de los alumnos, inscritos en el diplomado resultó una situación preocupante; debido a que, la mayoría de ellos se encontraban en el último tramo de su formación docente, es decir, en sexto y séptimo semestre. Por lo tanto, era alarmante escuchar que sus razonamientos sobre las dificultades enfrentadas en su práctica se asociaban con otros actores educativos o sus preocupaciones nodales residían en el orden o desorden que se vivía en un grupo, a partir de la presencia o ausencia de ruido y obediencia de los niños.

Parece un resultado obvio el que la mayoría de los profesores que egresan de las escuelas normales, en este caso de la Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, se ubiquen en niveles incipientes de reflexión de la práctica, donde los más avanzados acceden al nivel de reflexión pedagógica. Sin embargo, lo interesante que aporta este estudio es demostrar con evidencias concretas (fragmentos de registro) cómo sus razonamientos, diálogos y deducciones demuestran su inconsciencia en la responsabilidad que adquieren como profesores respecto al logro de los aprendizajes de los niños y el potencial que tienen para revertir la situación. Por lo tanto, esta institución de formación docente tiene un arduo trabajo que hacer para lograr la formación de verdaderos practicantes reflexivos.

El cuarto hallazgo encontrado en la investigación refiere a los conocimientos que los futuros docentes ponen en juego al momento de analizar la práctica. Al respecto existen diversas clasificaciones que ayudan a caracterizar los saberes implicados en la tarea docente, Domingo (2010) las retoma y explica los diversos conocimientos que están presentes en el análisis del proceder docente. En la investigación se encontró que los alumnos normalistas generalmente recurren a conocimientos curriculares, a los referentes al saber de los alumnos y sus características y, en algunas ocasiones, a los relacionados con el contexto educativo.

Los futuros docentes que participaron en el diplomado dejaron de lado conocimientos muy valiosos en el análisis de su práctica, como fueron los referentes al contenido, a la pedagogía en general, los relacionados con su propia profesión y con los fundamentos de su práctica, por ejemplo, los filosóficos, históricos y axiológicos. Esta situación está relacionada directamente con el hallazgo anterior, debido a que, al considerar únicamente los saberes mencionados, los alumnos se concentran en la argumentación teórica y dejan de lado las reflexiones profundas sobre lo ocurrido. Por lo tanto, abordan aspectos superficiales de la práctica y se enfocan en cumplir las tareas encargadas por los formadores de la Escuela Normal, quienes se preocupan porque los textos revisados en clase sean el referente casi único empleado en los análisis.

El quinto hallazgo encontrado en la investigación rectificó los anteriores, debido a que, a pesar de las actividades realizadas en el diplomado, orientadas a que los alumnos recuperaran su historia de vida como docente y sus experiencias personales; al momento de analizar su práctica desestimaron este saber y lo dejaron al margen, centrándose únicamente

en la revisión y explicación de su práctica desde referentes teóricos. Lo que demuestra su inconsciencia en torno a la responsabilidad que adquirirían sobre lo ocurrido en su práctica profesional. Además de mostrar una visión simplista de la práctica, porque no dimensionaban que ésta era un constructo complejo, en el que ellos como sujetos imprimían sus pensamientos, acciones y formas de comprender la vida.

Después de revisar los hallazgos centrales encontrados en la investigación, es momento de revisar cómo este estudio contribuyó al estado de conocimiento actual. Primero, es necesario reconocer que representa una experiencia real, ubicada en un contexto específico, la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”. Por lo tanto, recoge las reflexiones de un grupo de alumnos que participó en un diplomado, orientado hacia la formación del *habitus* reflexivo. Esto resulta relevante porque pone en perspectiva los elementos teóricos más valiosos sobre este tema y lo que realmente ocurrió en una experiencia de formación docente.

En segundo lugar, el estudio aporta al conocimiento actual de la práctica reflexiva porque demuestra que es complicado sistematizar en uno o varios métodos inamovibles, los pasos necesarios para reflexionar la práctica. Debido a que, es un proceso complejo en el que sin duda hay pautas orientadoras que se deben seguir, como recuperar la experiencia docente; sin embargo, se requiere más, que un diplomado con valor curricular para lograr que los alumnos realmente recuperen esa experiencia en el análisis de su práctica o que adquieran otros conocimientos, para hacer análisis profundos de su quehacer educativo.

Un aspecto fundamental que aporta esta investigación al campo de conocimiento son los procesos meta-reflexivos desarrollados. Debido a que, todo el documento está orientado a reflexionar sobre las reflexiones docentes que hicieron los futuros profesores sobre su práctica. Quizá esto no es algo nuevo en los reportes de investigación, sin embargo, resultó importante valorar los procesos cognitivos y procedimentales, implicados en el análisis realizado para caracterizar las formas de reflexión de los estudiantes, a partir de fragmentos de registro, que reflejaron la realidad vivida en sesiones de trabajo con los futuros docentes.

Las implicaciones teóricas de este trabajo fueron varias. La primera está relacionada con la conceptualización de la práctica reflexiva a partir de cuatro ideas centrales,

recuperadas de las propuestas de Perrenoud (2004) y Domingo (2013). La idea uno refiere a su origen, debido a que, surge de la propia práctica o quehacer del docente y de las situaciones retadoras que se le presentan. La número dos es la firme intención que tiene de mejorar el proceder del maestro. La número tres recupera la importancia de la teoría en el análisis y reflexión de la práctica, a fin de que las interpretaciones no sean sólo del sentido común; por el contrario, ayuden al sujeto a impactar favorablemente en la mejora de su proceder. La cuarta idea versa sobre el componente ético que acompaña a este tipo de práctica y permite al sujeto poner en tela de juicio la pertinencia e intencionalidad de su actuar docente.

La segunda implicación teórica de la investigación fue explicar y comprender una categoría, que permitiera clasificar los niveles de reflexión docente, observados en las participaciones y producciones de los alumnos del diplomado, a partir de la revisión de diferentes autores, como Larrivee (2008), Van Manen (1997), Cabrera y Villalobos (2009), entre otros.

Las implicaciones prácticas de la investigación radican en la ayuda que brinda a los docentes de las escuelas normales del estado y del país, para comprender los procesos reflexivos que llevan a cabo sus alumnos en el análisis de su práctica. Es decir, aporta un norte muy concreto y pormenorizado de las acciones que ellos deben considerar al momento de impartir un curso, perteneciente al trayecto formativo de práctica profesional; o de diseñar e implementar una oferta curricular orientada hacia el desarrollo de estas habilidades reflexivas.

Otra implicación práctica es que este estudio puede ser un referente de consulta obligado para el diseño de otros planes de estudios de formación docente, debido a la experiencia detallada que ofrece sobre la reflexión del proceder educativo que realizan alumnos normalistas, en su último periodo de preparación inicial. Esta revisión ayudará a recuperar los saberes y procedimientos indispensables, que se deben considerar en la formación del profesional reflexivo.

Las principales limitaciones del estudio se clasifican en tres aspectos: prácticas, teóricas y metodológicas. Las primeras refieren obstáculos instrumentales que se vivieron al momento de realizar la investigación, entre ellos destacaron las dificultades para diseñar e

implementar el diplomado; debido a que, en un primer momento se vivió como un requerimiento institucional hacia el Cuerpo Académico; por lo tanto, el diseño colectivo del mismo generó que no se cuidaran de forma sistemática los procesos formativos de reflexión en los alumnos. Otra dificultad fue que la inexperiencia en el diseño curricular de los profesores, combinada con su enorme entusiasmo y una avanzada revisión teórica sobre el tema, los llevara a tratar de abarcar muchos aspectos en una oferta de formación, que al final no lograron concretarse en la realidad.

Otra dificultad práctica que se enfrentó en la investigación fue la duración tan corta de las sesiones de trabajo del diplomado; debido a que, la tarea de reflexionar no se sujeta a tiempos limitados, sino a procesos que los futuros profesores desarrollan en función de sus saberes y habilidades. Sin embargo, el horario vespertino en el que se llevaban a cabo las sesiones y el interés de los alumnos, influenciado por alcanzar una constancia con valor ante USICAMM de 120 horas, eran asuntos que en muchas ocasiones limitaron procesos profundos y significativos de reflexión sobre la práctica.

Las limitaciones teóricas que se enfrentaron en la investigación radicaron en el diseño del diplomado, debido a que, no se contaba con la información suficiente para sistematizar procesos de formación docente, orientados hacia la reflexión de la práctica. Por lo tanto, a pesar de su organización en tres módulos, presenta dificultades importantes que radican en la gran cantidad de temas propuestos y en la falta de unión y coherencia entre ellos.

Las limitaciones metodológicas residen en que los resultados mostrados son razonamientos que algunos alumnos expresaron durante las sesiones de trabajo, recuperadas a través de registros de clase; sin embargo, representan un universo muy pequeño de los estudiantes inscritos en el diplomado; por lo tanto, es complicado generalizar los hallazgos para todos los alumnos.

En función de las limitaciones anteriores, las futuras investigaciones podrían definir una metodología de investigación mixta, en la que se emplearan instrumentos distintos para recuperar las reflexiones de los estudiantes, por ejemplo, cuestionarios o análisis cuantitativos sobre las producciones realizadas por los normalistas. Esto ayudaría a tener un panorama más amplio y generalizado de los procesos reflexivos emprendidos por una

población más extensa de estudiantes.

Otra sugerencia para futuras investigaciones sería ahondar en los procesos meta-reflexivos que se llevan a cabo para comprender la forma de reflexionar de los futuros docentes, tratando de caracterizar los conocimientos y habilidades que se requieren para desarrollar estos procesos de interpretación y análisis.

A partir de los aspectos anteriores se concluye que, promover la reflexión de la práctica en los futuros docentes no es tarea sencilla, demanda de diversos procesos formativos, que abonen paulatinamente al desarrollo del *habitus* reflexivo. En la preparación inicial de los maestros, resulta necesario incentivar en ellos el interés por esta actividad y proveerlos de herramientas, que los habiliten para que, de forma autónoma continúen reflexionando sobre su proceder docente.

La formación del practicante reflexivo demanda de un cambio en la cultura institucional de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, en donde se ponga al centro del modelo formativo de profesores la reflexión de la práctica. Esto es viable debido a que, los programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria, tanto el 2018, como 2022, definen al trayecto formativo de “Práctica profesional” como el eje que articula y moviliza los saberes obtenidos en el resto de los cursos, que conforman la currícula.

Los cambios institucionales que se proponen para generar un proceso formativo centrado en la práctica reflexiva consisten en que, las academias de profesores se conviertan en espacios de meta-reflexión, en los que se discutan a profundidad puntos nodales del proceso de enseñanza aprendizaje, como: los programas de estudio del trayecto formativo de práctica, poniendo en perspectiva sus propósitos y las orientaciones didácticas sugeridas; los procesos que se llevan a cabo al interior de los grupos, para abonar al desarrollo del *habitus* reflexivo, compartiendo cuáles son los instrumentos y acciones que se disponen para el análisis del proceder, luego de los periodos de práctica profesional; analizar las producciones y reflexiones de los alumnos, para caracterizarlas e identificar los aspectos que es necesario trabajar, a fin de seguir abonando a la formación del practicante reflexivo.

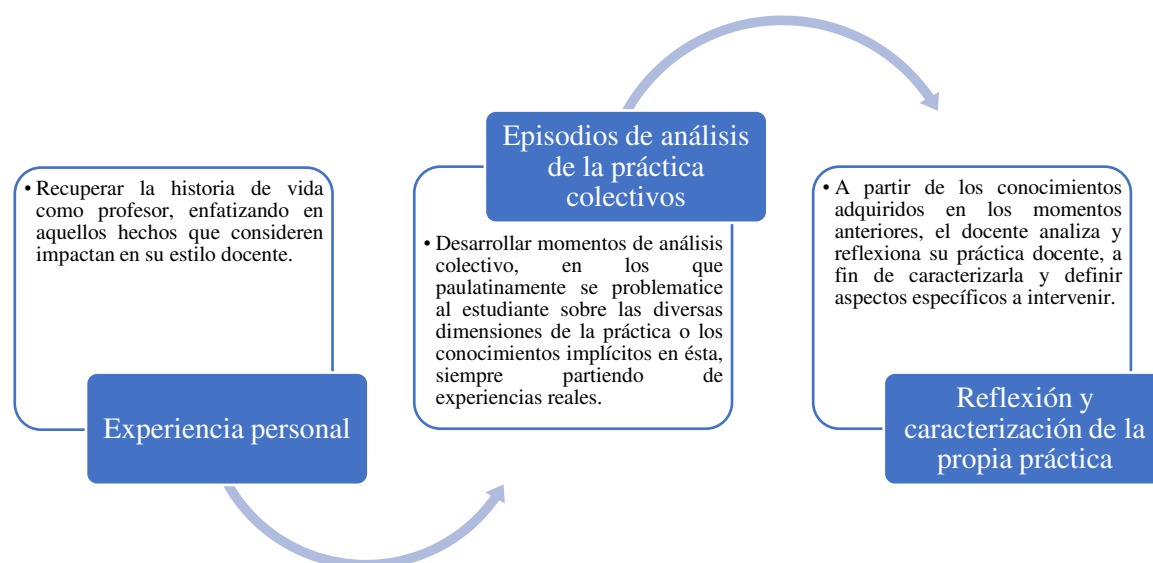
El cambio conceptual y procedimental que se genere en la academia de profesores llevará hacia la reorientación del modelo educativo institucional y pondrá como uno de sus

ejes rectores a la práctica reflexiva, a fin de que sus egresados tengan la capacidad de mejorar e intervenir de forma autónoma su proceder en el aula.

La nueva cultura institucional que se debe generar en la Escuela Normal y las propuestas extracurriculares de formación docente, que se diseñen para promover la práctica reflexiva deben responder a un conjunto de pautas orientadoras, que abonen a la preparación del profesional reflexivo, resumidas en la figura 26:

Figura 26

Esquema curricular sugerido para el diseño de ofertas curriculares para la promoción de la práctica reflexiva



Nota: El esquema es de elaboración propia e intenta demostrar pautas orientadoras básicas para el diseño inicial de ofertas curriculares orientadas hacia la reflexión de la práctica

La primera pauta orientadora consiste en que, durante las primeras sesiones se recuperen las experiencias personales de los alumnos sobre su historia de vida y se destaquen aquellas vivencias que marcaron su estilo como docente. Para ello, se pueden recuperar preguntas detonadoras, que los guíen en su introspección.

La segunda pauta orientadora consiste en desarrollar episodios de reflexión de la

práctica permanentes, donde se recuperen las experiencias de los propios alumnos y se analicen de forma conjunta, para que todos opinen sobre lo observado; se promuevan diálogos interactivos y se diseñen preguntas detonadoras de alta demanda cognitiva, para que puedan profundizar en lo ocurrido. Lo interesante de estos episodios será que el facilitador o guía tenga una orientación clara sobre los conocimientos que promoverá en los participantes para que analicen la práctica; de esta forma, puede que el profesor recupere en las primeras sesiones los saberes o dimensiones de la práctica que los alumnos emplean para el análisis.

Este diagnóstico permitirá al facilitador diseñar acciones, preguntas y estrategias, que le permitan introducir otros conocimientos o dimensiones de la práctica, para que los alumnos se apropien de ellos y de la necesidad de considerarlos al momento de analizar y reflexionar su proceder educativo. Dichos saberes permitirán que los estudiantes profundicen en la interpretación y comprensión de sus acciones docentes.

La tercera pauta orientadora se dará de forma simultánea o posterior a la segunda, consiste en que el futuro docente analice su propia práctica, profundizando en los elementos revisados con anterioridad, es decir, en los conocimientos para el análisis de la práctica definidos por Domingo (2013) o en las dimensiones de dicha práctica, para que los asuma como elementos propios y necesarios en la caracterización, intervención y mejora de su proceder educativo.

Estas pautas orientadoras ayudarán a que la iniciación de los estudiantes en la práctica reflexiva resulte un esfuerzo efectivo y una experiencia agradable, que les permita comprender la complejidad del proceder educativo e interesarse por procesos de intervención orientados a mejorar su hacer educativo. Sólo así, se conseguirá la tan anhelada meta de formar docentes reflexivos, con capacidad de agencia y con el ímpetu de contribuir a la excelencia educativa.

La presente investigación denota que existen diferentes áreas de oportunidad que se deben trabajar en la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, las cuales también se comparten en otras instituciones de formación docente, no sólo del estado, también del país. Sin embargo, también muestra el enorme potencial que tienen los alumnos normalistas para reflexionar y transformar su práctica.

Este estudio representa un esfuerzo importante por acercarse y tratar de mejorar los procesos de formación que se gestan al interior de las Normales. Se espera que esta propuesta sea promotora de la reflexión en los formadores, que participan como responsables de algún curso del trayecto formativo de práctica profesional, para que sean conscientes del enorme reto y responsabilidad que han adquirido; debido a que, en sus manos está la oportunidad de contribuir a la formación de docentes innovadores, que contribuyan a cambiar el rumbo de la educación en México.

Referencias bibliográficas

- Abanades, S. M. (2019). Recorrido y marco del aprendizaje experiencial como metodología exitosa de educación superior. En G. V. Baena, El aprendizaje experiencial como metodología docente. Buenas prácticas (págs. 16-24). Madrid: Narcea.
- Abero, L. (2005). Capítulo VIII. Técnicas de recogida de datos. En Abero, L.; Berardi, L.; Capocasale S., García S.; Rojas, R. (2007). Investigación educativa: Abriendo las puertas al conocimiento. Uruguay: CLACSO (p. 133-146).
- Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican [Acuerdo 14/07/18], Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 03 de agosto del 2018, (México).
- Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, [ACUERDO número 14/08/22], Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 19 de agosto de 2022, (México).
- Alba, V. M. (2019). La práctica docente y su relación con la reflexividad de los alumnos de la licenciatura en educación primaria. CONISEN, (págs. 1-10). Playas del Rosario, B. C. S.
- Albert, G. J. (2006). La investigación educativa. Claves teóricas. Madrid: Mc Graw Hill.
- Ángels, D. R. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 1–21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370>
- Aichhorn, A. (2006). *Juventud desamparada*. Gedisa.
- Anijovich, R., & Capalletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(2), 103-122.
- Aranda-Vega, M., Martín-Cuadrado, J., & Corral-Carrilo, A. (2021). Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. *Revista de Investigación en Didáctica y aprendizaje*, 12(2), e147.

- Arrecillas, C. A. (2019). Del phatos de la formación inicial de docentes, al ethos de la formación de profesionales de la educación. En M. M. Muñoz, & A. Barraza, Macías, *Formación docente. Reflexión e indagación en sus dimensiones constitutivas* (págs. 100-122). México.
- Asimov, I. (1960). *Guía de ciencia de Asimoc*. Basic Books.
- Ávalos-González, M., Vidaña-Dávila, C. E., & Rodríguez-Ramírez, C. (2021). Capítulo 4. La investigación-acción como herramienta de reflexión y mejoramiento de la práctica docente. En V. Monroy-Segundo, & I. Melitón-García, *Desafíos Contemporáneos en la Formación Docente* (págs. 16-23). México: ECORFAN.
- Ávalos-González, M., Vidaña-Dávila, C., & Paredes, J. (2022). Las prácticas profesionales en la modalidad virtual, retos y desafíos de un docente en formación. En S. Robles-Castillo, A. Álvarez-Velasco, A. Torres-García, J. Jiménez-Contreras, L. De la Rosa-Vázquez, & W. Cueto de la Rosa, *Desafíos de la enseñanza y el aprendizaje desde la virtualidad* (págs. 13-34). Zacatecas, México: Centro de Actualización del Magisterio.
- Ávila Storer, A. (2001). El maestro y el contrato en la teoría Brousseauiana. *Educación Matemática*, 13(3), 5–21. <https://doi.org/10.24844/em1303.01>
- Avitia, J. A. (2019). El nuevo modelo educativo bajo la mirada de la práctica reflexiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(78), 613-634.
- Avitia, J. A. (2019). *El nuevo modelo educativo bajo la mirada de la práctica reflexiva*. 79–91.
- Bachelard, G. (2000). *La Formación del Método Científico*. México: Siglo XXI Editores
- Banco Interamericano de Desarrollo. Sector de conocimiento y aprendizaje . (2011). *Lecciones aprendidas*. Edición Revisada.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: UK: Polity Press.
- Bazdresch, P. M. (2006). La intervención de la práctica educativa. En P. R. Perales, *La*

- significación de la práctica educativa* (págs. 54-69). México: Paidós.
- Beck, A. T., & Jack, D. W. (2015). The neuroscience of enthusiasm: A review of the literature. *Frontiers in psychology*, 1089.
- Bernard, H. R. (1994). Participant Observation. *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*, 342-386.
- Berté, M. (2014). *Reflexionar: un modo mejor de pensar. Núm 11. Colección: Didáctica de las operaciones mentales*. Madrid: Narcea.
- Bertely Busquets, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. In *Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar* (Vol. 1).
- Bolívar, A. (2021). Miradas críticas a la apropiación de la práctica reflexiva en la formación docente. Una revisión de literatura. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 1-24.
- Bound, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. New York: RoutledgeFalmer. Taylor & Francis Group.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Droz Genève.
- Bourdieu, P. (1999). *Mediraciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Brookfield, S. D. (1987). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Brousseau, G. (2007). Iniciación al estudio de la Teoría de las situaciones didácticas. In *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática* (Vol. 1, p. 130). http://www.udesantiagovirtual.cl/moodle2/pluginfile.php?file=%2F204043%2Fmod_resource%2Fcontent%2F2%2F287885313-Guy-Brousseau-Iniciacion-al-estudio-de-la-teoria-de-las-situaciones-didacticas-pdf.pdf
- Brucini, R. (2022). *Reflexiones sobre la formación en la práctica profesional: proximidades teóricas, curriculares y normativas y conclusiones de un proceso de investigación.*, 127–153.

- Cabrera, C. M. De, & Villalobos, J. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer. *Revista de Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales.*, 14, 139–166.
- Camacho, Z. (17 de octubre de 2021). *Contr-línea. Periodismo de investigación* . Obtenido de <https://contralinea.com.mx/interno/semana/normales-rurales-listas-para-el-dialogo-o-la-movilizacion-nacional-fecsm/>
- Capdevielle, J. (2011). El Concepto de Habitus: “Con Bourdieu y Contra Bourdieu.” *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 10, 31–45.
- Capocasale, A. (2015). La investigación cualitativa. Aproximaciones a algunos de sus métodos de investigación. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García-Montejo, & R. Rojas-Soriano, *Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento* (págs. 119-132). Uruguay: CLACSO.
- Cardona, A. J. (2008). Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento. España: Universitas.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educare*, 13(5), 41-44.
- Castellanos-Galindo, S. H., & Yaya-Escobar, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica, Revista electrónica de educación*, 41, 1-18.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización Y Triangulación Como Procesos De Validación Del Conocimiento En Investigación Cualitativa Categorization and Triangulation As Processes of Validation of Knowledge in Qualitative Investigations. *Theoria*, 14(1), 61–71.
- Coll, C. (1983). La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En C. Coll, *Psicología de la enseñanza* (págs. 193-242). Madrid: Santillana.
- Coll, C., Martín, E., Maurí, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1999). El

constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.

Correa Molina, E., Chaubet, P., Collin, S., & Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 71–86. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000200005>

De la Barra, A., & Medina, J. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista Espacios*, 39(15), 2-12.

De Lella, C. (1993). *La formación docente y la práctica escolar*. Buenos Aires: Paidós.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: The Macmillan Company.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (1998). ¿Qué es pensar? En D. John, *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo* (págs. 21-31). Barcelona: Paidós.

Diario Oficial de la Federación. (14 de agosto de 2022). Acuerdo 140822.

Díaz-Barriga, F. (1993). *Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: Hacia una propuesta integral*. Ciudad de México: McGraw-Hill.

DOF. (08 de 03 de 2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. México.

Domingo, Á. (2021). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima* (34), 1-21. doi: <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>

Domingo, M. Á. (2021). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 84, 101-122.

Domingo, R. A. (2013a). *Práctica reflexiva para docentes. De la deflación ocasional a la reflexión metodológica* (SEP).

- Domingo, R. A., & Gómez, S. M. (2013). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Domingo Roget, A. (2010). Niveles de reflexividad sobre la práctica docente. *Práctica Reflexiva*, 8. <http://www.practicareflexiva.pro/niveles-de-reflexividad/>
- Domingo Roget, A. (2022). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 1–21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escobar, A. (2018). *Designs for the Pluriverse: Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds*. Duke University Press.
- Escuela Normal "General Matías Ramos Santos". (2021). *Modelo educativo de la Escuela Normal "General. Matías Ramos Santos"*. México.
- Espinosa. (2019). *La intervención educativa. Ensayos*. México: CAM.
- Espinoza, A., & Miguel, M. (2021). Análisis de la práctica reflexiva de docentes universitarios en portafolios digitales. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 1-16.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2008). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Flores-Saucedo, E., Vidaña-Dávila, C., & Paredes, J. (2021). El enfoque competencial como eje rector en la transformación de mi práctica docente en la enseñanza de la lengua escrita. En J. L. Castañada, S. Lira, É. Fernández-Álvarez, J. Domínguez-Cardiel, D. Castañeda, J. Muñoz-Hurtado, & W. Cueto de la Rosa, *Qui a secretis ab omnibus: Estudios sobre educación, Prácticas sociales del lenguaje y discurso en el siglo XXI* (págs. 49-69). Zacatecas: Paradoja Editores.
- Feldman, B. L. (2017). *El cerebro emocional: Los misteriosos fundamentos de la vida sentimental*. W. W. Norton & Company.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno Editores.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Fundación POLAR. (2017). *Literatura: el arte de la palabra*. 36.
- Furman, M., Larsen, M. E., & Centro de Investigación Aplicada en Educación San Andrés. (2022). *Las preguntas educativas entran a las aulas (Issue May)*.
- Gajardo, M. (2008). Políticas para atraer y conservar buenos profesores. *Tendencias Globales. Desafíos Regionales*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Obtenido de Inter-American Collaboratory on the Teaching Profession (Co-TEP).
- García-Cabrero, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1-15. Obtenido de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.htm>
- García Herrera, A. P. (1997). El autorregistro como "espejo" de la práctica docente. *Educación*, 40-43.
- Gawali, P., & Rawat, R. (2018). Effective Ways of Communicating Science to Common People. *Journal of Scientific Temper (JST)*, 06, 190–204.
- Ghosh, S. K. (2018). Happy Hormones at Work: Applying the Learnings from Neuroscience to Improve and Sustain Workplace Happiness. *NHRD Network Journal*, 11(4), 83–92. <https://doi.org/10.1177/2631454118806139>
- Gil, R. L. (2018). *La formación docente: horizontes y rutas de innovación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Godoy Venegas, M. F. (2016). *Las preguntas de docentes como estrategia para el desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes en la asignatura Historia, Geografía y*

- Ciencias Sociales. Foro Educativo, 57–76. <https://doi.org/10.29344/07180772.24.612>
- Gobierno de México. (23 de junio de 2023). Agenda 2030. Obtenido de <https://www.gob.mx/agenda2030>
- Goleman, D. (2004). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- Gómez, Ma. Victoria. (2011). Desarrollo profesional del maestro La competencia reflexiva. 347.
- Gómez, S. V. (Enero-junio de 2018). La competencia reflexiva clave de la profesionalización docente. Voces de la educación, 3(5), 91-103.
- González, R., & González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. Revista Iberoamericana de Educación, 6-15.
- González, V. M. (2019). Las normales rurales como semillero de conciencia social. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa (RECIE), 1381-1387.
- Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. New York: Routledge.
- Imbernón. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del docente: Una tarea compartida*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España: Graó.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2016). *Informe de la evaluación del desempeño docente 2014-2015*. México: INEE.
- Jaspers, K. (1932). La filosofía de la existencia. Stuttgart, Alemania: W. Kohlhammer Verlag.
- Jara V. (2012). Development of thinking and cognitive theories for teaching thought and generating knowledge. *Colección de Filosofía de La Educación*, 12(12), 53–66.

- Kawulich, B. B. (2006). Kawulich (2005). Observación participante. pdf.pdf. *Diverrisa.Es*, 2. <http://diverrisa.es/uploads/documentos/LA-OBSERVACION-PARTICIPANTE.pdf>
- Kemimis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. España: Paidós.
- Korthagen, F. A. (2007). A theory of learning for teacher education. *Educational Researcher*, 36(4), 22-30.
- Lamas, C. (2006). *Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicar (Se)*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Lamas, P., & Vargas-D'uniam, J. (2016). Reflections levels in the portfolios of the Pre Professional Teaching Practice. *Redu*, 14(2), 57–78.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Latorre, A. (2005). *La Investigación-Acción, Conocer y Cambiar la Práctica Educativa [Action Research, Knowing and Changing Educational Practice]*. In Grao.
- López, G., & García, A. (2021). *La formación docente en México: retos y perspectivas*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- López, G. M. (2023). La Nueva Escuela Mexicana: una esperanza para los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15-22.
- López, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de La Educación*, 15, 85–101.
- Maldonado-Calderón, L. M., Vidaña-Dávila, C. E., & Pérez-Gaeta, A. (2022). Proceso de transformación de la práctica docente orientado hacia el desarrollo del pensamiento matemático. En M. Magallanes-Delgado, H. Ortega-Neri, J. Rodríguez-González, & B. García-Sandoval, *Mejorar el aprendizaje escolar en México: El reto de la práctica profesional diferente* (págs. 59-74). México: Astra Ediciones.

- Mancha, C. (2013). Paradigmas de Investigación Educativa / Paradigms on Educational Research PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: DE LAS LEYES SUBYACENTES A. ResearchGate, 16(Octubre), 91–99.
- Marín Cano, J. A., Pava-Bernal, M. A., & Brgos-Laitón, L. M.-G. (2019). La práctica reflexiva del profesor y la relación con el desarrollo profesional en el contexto de la educación superior. *Educación y Desarrollo Social*, 17(1), 79-104.
- Mar, R., & Osorio, B. (2021). Miradas críticas a la apropiación de la práctica reflexiva en la formación docente. Una revisión de literatura. 104–132.
- Martin-Crespo, M. C., & Salamanca, A. (2007). FMetodologica_27. Nure Investigación, 1, 1–4. [papers2://publication/uuid/A346E589-7B95-4A7C-A290-D2E6A93E5731](https://publication/uuid/A346E589-7B95-4A7C-A290-D2E6A93E5731)
- Martínez, M. G., Esparza, G., & Gómez, R. (2021). El desempeño docente desde la perspectiva de la práctica profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(86), 1-17.
- Medrano, C. V. (2020). La cultura organizativa de las escuelas normales ¿barrera para su transformación? En P. J. Ríos, *Las escuelas normales. Discusiones frente a su transformación* (págs. 39-60). México: Ediciones Normalismo Extraordinario, DGESUM.
- Medrano, V., Ángeles Méndez, C. E., & Morales Hernández, M. Á. (2017). Estadísticas e indicadores temáticos La educación normal en México. 82. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/108/P3B108.pdf>
- Moctezuma, B. E. (abril de 26 de 2019). Revalorización del magisterio prioridad del Nuevo Acuerdo Educativo: Esteban Moctezuma. Boletín No. 59. México.
- Mojica, R. I. (agosto de 2022). Continuidades y discontinuidades de la reforma de la educación básica en México: Del nuevo modelo educativo a la nueva escuela mexicana. Tesis para obtener el grado de doctora en educación. Cuernavaca, Morelos, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Instituto de Ciencias de la Educación.

- Montes Pacheco, & Luz del Carmen. (2020). Carles Monereo: incidentes críticos para mejorar la docencia. <http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>
- Morales, H. (2021). Semilla en el surco. México.
- Morán, O. P. (1983). Propuesta de elaboración de programas de estudio en la didáctica tradicional, tecnología educativa y didáctica crítica. En O. P. Morán, Reflexiones en torno a la instrumentación didáctica (págs. 10-47). Méico: CISE.
- Morán, O. P. (1996). La instrumentación didáctica en la perspectiva de la didáctica crítica. En O. P. Morán, Fundamentación de la didáctica (págs. 180-196). México: Germka.
- Morin, E. (2008). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa editorial
- Morón, M. F. (Marzo de 2015). La importancia de hacer buenas preguntas a nuestros alumnos de la ESO. Arista digital, 29-39.
- Oficial, D., Primero, T., ... Normales, E. (2019). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad, 3–37.
- OECD. (2003). Defining and selecting key competencies: Principles and practices. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. México: OCDE.
- OECD. (2015). Recomendaciones de la OCDE sobre políticas para la profesión docente. París: OCDE.
- OECD. (2018). Nota País – Resultados de TALIS 2018: Volumen II. Los docentes y líderes escolares como profesionales valorados. México: OECD. Obtenido de https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_MEX_Vol_II_es.pdf
- OEA. (2013). Estándares Interamericanos de Desempeño Docente. Washington, D. C.: OEA.
- OEI. (2008). Políticas para atraer y conservar buenos profesores. Tendencias Globales. Desafíos Regionales. Madrid: OEI.

- Oquist, P. (1978). La epistemología de la investigación-acción. In Simposio Mundial sobre investigación activa y análisis científico. Crítica y política en ciencias sociales el debate sobre teoría y práctica. (Punta de l, pp. 3–30).
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe Gracias por su interés en esta publicación de la CEPAL. In Publicación de las Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización ODS4. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Incheon, Corea del Sur: UNESCO.
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (2013). Estándares Interamericanos de Desempeño Docente. Washington, D. C.: OEA. Nota: Esta referencia se repite, solo se incluye una vez en la lista ordenada.
- Padilla, A., & Madueño, J. (2019). Reflexiones sobre la práctica docente: ruta de formación del profesor universitario chileno. *Estudios de Pedagogía y Educación*, 24(2), 117-134.
- Padrón Trellez, H. (2010). Las competencias docentes y su desarrollo: Reflexiones y propuestas. México, D. F.: Ediciones SM.
- Pansza, M. (1987). Notas sobre los planes de educación y relaciones disciplinarias en el currículo. *Perfiles educativos*, 16-34.
- Pansza, M. (1996). Porfirio Moran Oviedo Instrumentación didáctica. 1–22.
- Patrick, P. (2017). *Preparing Informal Science Educators*. Springer: Cham.
- Paul, R., & Elder, D. L. (2003). La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y

herramientas. *Pensamiento*, 26.

Peña-Pérez, R. V., Pérez-Priego, M. d., & Peña-Pérez, E. (2021). Formación docente, práctica docente y práctica reflexiva: un reto de formación en las instituciones docentes del nivel superior. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1), 2-20. DOI: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2825>

Perales, R. (2006). *La significación de la práctica educativa*. México: Plaza y Valdés Editores.

Perea, A. (2018). Ser, saber, poder: experimentos en laboratorio para la vida en la escuela. *enunciación*, 238-242.

Pérez, M. (2010). La evaluación de la actividad reflexiva a partir del portafolio del estudiante. *Revista de Enseñanza de la Psicología. Teoría y Experiencia*, 6(1), 1-12.

Perrenoud, P. (2011). *Construir competencias desde la escuela*. Alejandría: México.

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México: Graó.

Piaget, J. (1973). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.

Ponce Díaz, N., & Camus Galleguillos, P. (2019). La Práctica como eje Formativo-Reflexivo de la Formación Inicial Docente. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 18(37), 113–128. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191837ponce1>

Porlán, A., & Martín, T. (1991). *El diario del profesor: Un recurso para la investigación en el aula*. Díada Editora.

Portilla, R. A. (2002). *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación*. Tesis doctoral. Tesis doctoral. Barcelona.

Profesor Carlos Villareal G. (28 de marzo del 2024). Dra. Laura Frade Rubio: Metodologías sociocríticas [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=R2kIMdBC9Ls&t=5137s>

- Quintanilla, S., De, A. & Fuente, L. (2021). Práctica reflexiva, tarea pendiente en el prácticum del estudiante normalista. *Zona Próxima*, 34, 163–186.
- Rangel Boyzo, D. M., González López, M., & Sánchez López M. G. (2024). Capítulo 2. La reflexión y análisis de la práctica profesional mediante el diario escolar como instrumento en la formación del educador físico. En R. d. normal, Red de Estudios Latinoamericanos en Educación Normal (págs. 23-40). México.
- Revela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. México: SEP.
- Reyes, A., & Pérez, M. (2021). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 26(2), 65-84.
- Ríos Castillo, N. A. (2018). La importancia de la reflexión en la práctica educativa: anhelos y realidades. *Revista de Educación y Humanismo*, 20(38), 363-380.
- Rodríguez, R. (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua). Tesis de Doctorado, Nicaragua. Obtenido de <http://hdl.handle.net/2445/4312>
- Roldán, C. Y. (2021). Una docencia capaz de investigarse a sí misma. premisa pedagógica de la nueva escuela mexicana. En D. F. Monroy, & R. Mercado, Bautista, Formación docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (págs. 73-85). México: Creative Commons: Atribución-NoComercialSinDerivadas 4.0 Internacional.
- Russell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios Pedagógicos*, 223-238. Recuperado el 2 de abril de 2024, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173533385013>
- Saavedra, A. (2006). Las ciencias humanas y la filosofía de la Educación. *Sophia*, 18-43.
- Saavedra, Y., Serrano, D., & Vázquez, S. (2017). Análisis de Contexto: Conceptos Básicos. Violaciones, Derechos Humanos y Contexto: Herramientas Propuestas Para

Documentar e Investigar, 33–38.
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/12/5766/6.pdf>

Sadovsky, P. (2005). La Teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la Matemática 1. Reflexiones Teóricas Para La Educación Matemática, 13–65.

Santos, A., Real, D., Delgado, A., Instituto Nacional Para La, S. D. R. ©, De La Educación, E., Soto De La Vega, H., Garduño González, C., & Aguilar, M. A. (2015). Los docentes en México. In Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. www.inee.edu.mx

Sanz, S. (2015). Las comunidades de práctica o el aprendizaje compartido. Revista de La Universidad Abierta de Cataluña.

Segovia, A. M. (2000). El pensamiento: una definición interconductual Alberto Melgar Segovia. Revista de Investigación En Psicología, 3.
http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/Investigacion_Psicologia/v03_n1/pdf/a02v3n1.pdf

SEP. (2012). El enfoque formativo de la evaluación.
<http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/serieherramientas/CIWEB.pdf>

SEP. (2013). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Sep.

SEP. (2017). Aprendizajes Clave. Para la educación integral. In Aprendizajes Clave. Plan y programas de estudio para la educación básica.
https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

SEP. (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria educar para la libertad y la creatividad.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

SEP. (2017). PLANEA. Obtenido de PLANEA: <http://planea.sep.gob.mx/>

- SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua materna Español. Educación secundaria. Plan y Programas de Estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Ciudad de México: CONALTEG.
- SEP (2018a) *Centro Virtual de Innovación Educativa (CEVIE)*. Licenciatura En Educación Primaria. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- SEP. (2018). Orientaciones académicas para la elaboración del documento de titulación. Planes de estudio 2018. México: DEGESuM.
- SEP. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Recuperado de: http://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM_principios_y_orientación_pedagógica.pdf
- SEP. (2020). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnico pedagógico, directivo y de supervisión escolar. México: USICAMM.
- SEP. (2022). Plan de estudio de la educación básica 2022. México.
- SEP. (2023). Un libro sin recetas, para el maestro y la maestra. Fase 3. México: SEP.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, , R. (2002). *Supervision: A redefinition* . New York: McGraw.Hill.
- Shön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. S. (1998). What is action research in teacher education? En L. S. Shulman, *Teachers as researchers: Action research and its impact on practice* (págs. 2-17). Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 9(2), 1–30.

- Smith, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación* (294), 275-300.
- Smyth, J. (1991). *Educating teachers: A reflexive approach*. Teachers Collage Press.
- Solé, I., & Coll, C. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona, España: Graó.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Model for superior performance*. New York: Harper Collins Publishers.
- Stengers, I. (2015). *En las huellas de Galileo: Ciencia, tecnología y la construcción de la modernidad*. Buenos Aires: Amorrortut Editores.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educare*, 10(33), 269-273.
- Tejeda, D. R. (2016). Las competencias transversales, su pertinencia en la integralidad de la formación de profesionales. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, VIII(6), 199-228.
- Tardif, M. (2002). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- Tobón, S. (2017). El proyecto de enseñanza. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Issue 9). <http://www.elsevier.com/locate/scp>
- Torres Cajas, M. J., Yépez Oviedo, D., & Lara Velarde, A. (2020). La reflexión de la práctica docente: percepciones y desafíos en la Universidad Nacional de Chimborazo. *Chakiñan: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 10(2), 87-101.
- Torres, C. R. (2018). Reflexiones sobre la formación docente de una profesora-administradora. *Revista Digital Univeritaria*, 19(1), 1-9.
- USICAMM. (18 de 03 de 2024). USICAMM. Obtenido de USICAMM: <http://usicamm.sep.gob.mx/>
- Van Manen, M. (2002). *Investigación educativa: Sinopsis de métodos*. España: Gedisa.
- Van Manen, M. (1997). *Linking ways of knowing with ways of being practical*. Currículum

Inquiry, 6, pp 205-208.

Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), 1-23. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2339853>

Vidaña-Dávila, C. E., Paredes, J., & Pérez-Gaeta, A. (2020). Un proceso de intervención de la práctica docente orientado al mejoramiento de las habilidades comunicativas en estudiantes de educación primaria, centradas en la escritura de escritura coherente de textos. En I. Villasana-Mercado, B. Ochoa-Viscaya, A. Pérez-Gaeta, & S. Lira-Saucedo, *Cultura, formación y profesionalización docente en instituciones de educación superior en la región centro-norte de México* (págs. 179-206). México: Instituto Tecnológico Colegio Mayor de Bolívar.

Vidaña-Dávila, C. E., Paredes, J., & Rodríguez-Ramírez, C. (2022). La formación de profesores reflexivos a partir de análisis clínicos de casos de enseñanza. En H. Ortega-Neri, M. Magallanes-Delgado, I. Castillo-Ruíz, & N. Gutiérrez-Hernández, *Conocimientos, abstracciones y experiencias de la educación en México, una mirada desde la creación y la formación educativa* (págs. 133-148). México: UAZ.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1987). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Editorial Crítica.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. 123. <https://doi.org/10.12968/prps.1998.1.12.41271>

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.

Wenger, E. (2010). *Communities of practice a brief introduction*.

- Zabalza, M. A. (2003). *Diseño y desarrollo de proyectos de aprendizaje experiencial: un enfoque socio-constructivista*. Barcelona, España: Graó.
- Zapata, J. M. (2019). Más allá de la profesionalización: los quehaceres de la educación. *Tecné, episteme y didaxis*, 46(2), 139-156.
- Zeichner, K. M. (1983). Developing a model for preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 1(34), 4-14.
- Zeichner, K. M. (1993). *A study of reflective teaching*. New York: Teachers Collage Press.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

Anexos

Anexo 1. Fragmento de entrevista con una profesora egresada de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

(Un estudiante del cuarto semestre de la Licenciatura en educación primaria desarrolla sus prácticas profesionales con un grupo de segundo grado a cargo de una profesora egresada de la Escuela Normal “General Matías Ramos Santos”. Él ha terminado de impartir una clase de matemáticas, la cual fue observada por la formadora responsable del curso de Estrategias de trabajo docente, quien al terminar se acerca con la profesora titular del grupo)

Formadora: Maestra, disculpe ¿podemos hablar? /La maestra se acerca al escritorio de la profesora, quien está sentada en este sitio/

Maestra titular: claro, maestra, ¡dígame! /Se mantiene sentada en la silla, mirando a la formadora, quien está de pie a un costado de su escritorio/.

Formadora: Estuve observando a Chuyito (refiriéndose al alumno de la escuela normal) y observo que no está desarrollando las planeaciones que diseñó desde la escuela, veo que hizo algunos cambios y generó algo de desorden en el grupo.

Maestra titular: Fíjese que sí, lo que pasa es que él me dijo que no tenía muy claro cómo enseñar matemáticas o cómo dar esta clase, entonces yo le pedí que explicara las diferencias de las figuras geométricas y después les dictara la definición.

Formadora: ¡oh!, fíjese, sí es que estaba observando que su planeación está diseñada a partir de situación didáctica, sin embargo, él no la desarrolla y por tanto, no sigue el enfoque de la asignatura de matemáticas.

Maestra titular: sí, entiendo, pero es importante que a los alumnos se les quede algo.

(C. I. Ruíz, comunicación personal, 24 de marzo del 2023)

Anexo 2. Momento de clase que demuestra la poca significatividad que los alumnos otorgan a las sugerencias del docente

(Los estudiantes y la formadora, encargada del curso de Estrategias de trabajo docente están revisando un instrumento que orienta la reflexión de los futuros profesores sobre los aciertos y dificultades en su último periodo de prácticas profesionales)

Ma: Entonces, en este aspecto referente a la evaluación ¿qué pueden decir?, ¿cómo evaluaron en su práctica? //Se refiere a un aspecto indicado en el instrumento en torno a la evaluación de su reciente práctica, el cual está proyectado en el pizarrón//.

Ao 1: Yo, la verdad, evalué con unas preguntas al final de la semana para valorar qué tanto habían aprendido los alumnos.

Ma: Okay, ¿y la rúbrica que agregaste en la planeación?

Ao 1: Yo no uso las rúbricas, sólo las pongo porque me la pide el maestro, pero yo no las utilizo.

Ao 2: Yo tampoco, es más una vez me pidieron que agregara una rúbrica, se la envié a la maestra, me dijo que estaba mal, pero no me dijo en qué y yo así la envié porque no me dijo qué corrigiera y yo no le entendí.

Ao 3: Yo tampoco evalué con lo que pongo en la planeación porque al final es muy difícil, mejor le hago como me dijo mi maestro titular, al final hago preguntas o exámenes, bueno, exámenes no, porque nos han dicho que no son buenos.

(Grupo de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, Escuela Normal Rural “General Matías Ramos Santos”, comunicación personal, 24 de mayo del 2022)

Anexo 3. Plan de trabajo. Cuarto semestre. Primera jornada de prácticas profesionales. Rubrica

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____ ESCUELA DE PRÁCTICAS PROFESIONALES:

GRADO: _____ GRUPO:

MAESTRO (A) TITULAR:

INDICADOR	NIVELES DE DESEMPEÑO				OBSERVACIONES
	Excelente	Aceptable	Regular	Insuficiente	
1.- PORTADA: Datos de la escuela de formación, título del documento, escuela de prácticas profesionales, grupo de la escuela primaria, director (a) de la escuela primaria, maestro (a) titular, datos del docente en formación y, fecha de prácticas profesionales.					
2.- ÍNDICE					
3.- INTRODUCCIÓN: En este apartado deberá realizar un texto narrativo que incluya la información de los puntos señalados: <ul style="list-style-type: none"> ● Presentación de la Licenciatura en Educación Primaria (Plan de estudios 2018) y los semestres que la integran. Destacar el semestre en que se encuentran, el contexto de la primera jornada de prácticas profesionales (agregar fecha) y señalar qué aporta a su formación como docentes de primaria. ● Misión y Visión de la Escuela Primaria 					

<ul style="list-style-type: none"> ● Misión y Visión de la Escuela Normal ● Propósitos: <ul style="list-style-type: none"> a) Uno sobre el motivo de la primera jornada de prácticas que se construye del programa de la asignatura (Estrategias de trabajo docente - unidad I). b) Otro sobre su meta personal como docente en formación, viviendo principalmente esta situación de continuar con la adaptación en el trabajo en clases presenciales, en esta primera jornada de prácticas profesionales (diferentes modalidades de trabajo en las escuelas primarias) desde las temáticas de la unidad I. ● Competencias profesionales y unidades de competencias que se pretenden desarrollar. ● Un resumen de la estructura de su plan de trabajo de la primera jornada de prácticas profesionales. <p>DE DOS A DOS PÁGINAS Y MEDIA</p>					
<p>4.-DIAGNÓSTICO ÁULICO (Enfocado en la problemática)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● En caso de permanecer en la misma institución,retomar lo que tienen del semestre anterior y elesquema que elaboraste en clase sobre el diagnóstico de la problemática. Si cambian de escuela primaria, integrar la información que obtienen en la primera visita de observación y ayudantía. 					

<ul style="list-style-type: none"> ● Recuerden la importancia de incluir los aspectos que consideraste para elaborar el diagnóstico de la problemática, retomando aspectos del conocimiento de los alumnos, por ejemplo, cómo es la participación de los estudiantes en clases (individual, equipo y grupal), cómo es la relación entre docente y alumnos, así como entre los alumnos; lo anterior en actividades académicas. 					
<p>5.- AGENDA DE ACTIVIDADES: Debe construirse con base en los indicadores y solicitudes de los docentes de cada curso de la escuela normal y las actividades propias de la primera jornada de prácticas profesionales (aplicación de planeaciones, entrevistas, guion de observación, registros y todos los instrumentos para recopilar elementos para el análisis de la práctica profesional).</p>					
<p>6.- HORARIO DE CLASES</p> <p>Elaborar su horario de clases a partir de la información proporcionada por el maestro (a) titular. En caso de no contar con un horario, elaborarlo a partir de la revisión de la asignación de horas para las asignaturas que abordará en su grado; lo anterior, desde el plan y programas de estudio para la educación básica vigente.</p>					
<p>7.- ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS:</p> <p>Presenta la calendarización de los contenidos curriculares correspondiente a cada asignatura (aprendizaje esperado, contenido y/o intención didáctica). Puede retomar la siguiente tabla:</p>					

ASIGNATURA	EJE O ÁMBITO	TEMA	APRENDIZAJE ESPERADO, CONTENIDO Y/O INTENCIÓN DIDÁCTICA	LIBRO DE TEXTO DEL ALUMNO O (PÁGINAS ASIGNADAS)	NOMBRE DE LA LECCIÓN					
ESPAÑOL										
MATEMÁTICAS										
HISTORIA										
8.- ENFOQUES DE LAS ASIGNATURAS: Explica los enfoques de enseñanza de las asignaturas que va a trabajar durante esta jornada de prácticas.										
9.- CONCEPTUALIZACIÓN DE DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS PARA PLANIFICAR: En función de las asignaturas que atienden en el grado asignado, conceptualiza cada uno de los elementos de los dispositivos didácticos que emplean para planificar.										

<p>10.- CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN Y SU ENFOQUE EN CADA UNADE LAS ASIGNATURAS:</p> <p>Elabora un texto donde conceptualice la evaluación en el ámbito educativo en función de sus agentes, temporalidad e instrumentos.</p> <p>Incluye algunos párrafos donde destaca en el enfoque de la evaluación en cada una de las asignaturas del grado que atienden.</p>					
<p>11. ANÁLISIS EPISTEMOLÓGICO: Agrega análisis epistemológicos para cada una de las asignaturas en función de los aprendizajes esperados de las planeaciones. En este sentido, se identifica que</p> <p>investiga en fuentes de datos confiables.</p>					
<p>12. ARGUMENTOS TEÓRICOS QUE AYUDARÁN A RESOLVER LAPROBLEMÁTICA IDENTIFICADA.</p>					
<p>13.- PLANEACIONES: Incluye en cada planeación datos de identificación, elementos curriculares, estructura de cada dispositivo didáctico según corresponda, desarrollo y secuencia de las actividades, tiempo, recursos y materiales didácticos. Además, señala qué va a evaluar, en qué momento y con qué (instrumentos) en relación con los aprendizajes esperados que se trabajarán.</p>					
<p>14.- RECURSOS Y MATERIALES EN LASPLANIFICACIONES:</p> <p>Incluye recursos y materiales apegados a los contextos sociales y culturales específicos y la modalidad educativa en la que se desarrolla la docencia.</p>					
<p>15.- INSTRUMENTOS: presentan cada uno de los instrumentos, actividades, entrevistas, etcétera que se soliciten por parte de los cursos del docente en formación.</p>					

<p>Deben aparecer en el índice e indicar el nombre de la asignatura que solicita el instrumento o la información. Ejemplo:</p> <p>Curso de Estrategias de Trabajo Docente</p> <p>Cronograma de aplicación de instrumentos de recuperación de la práctica profesional</p>					
<p>16.- INSTRUMENTOS PARA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE EN FORMACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Guía de observación del desempeño docente que responderá el maestro (a) titular. <p>Instrumento de evaluación de la planeación didáctica que realizará el docente de seguimiento.</p>					
<p>17.- FIRMAS (Vo. Bo.): Docente titular, director (a) de la escuela primaria, docente en formación, maestro (a) de seguimiento de la escuela normal y responsable del curso de Estrategias de trabajo docente.</p> <p>NOTA: Cada estudiante deberá entregar dos tantos de su plan de trabajo de prácticas (uno para el docente en formación y otro para el titular en físico). Además, deben entregar un ejemplar al director (a) de la escuela primaria.</p>					
<p>18.- BIBLIOGRAFÍA EN ESTILO APA</p> <p>-Revisar formato APA</p>					
<p>19.- ANEXOS</p>					

20.- FORMATO DEL DOCUMENTO

Papel: Tamaño carta.

Tipo de letra: Times New Roman, 12 puntos. Color de la letra:
Negro, para todo el trabajo.

Márgenes: 2,54 cm a cada lado, excepto 3,00 cm a la izquierda para el
engargolado. Espaciado: 1.5 Sangría: primera línea del párrafo 0.5 cm
Paginado: borde superior, a la derecha.

1. INSTRUMENTOS PARA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE EN FORMACIÓN
2. FIRMAS (Vo. Bo.)
3. BIBLIOGRAFÍA

Anexo 4. Encuesta dirigida a profesores del TFPP sobre la reflexión de la práctica que promueven en sus estudiantes

Estudio del desarrollo del habitus reflexivo en la formación inicial docente

Propósito. Conocer las principales preocupaciones de una muestra de cinco profesores responsables de algún curso perteneciente al trayecto formativo de “práctica profesional” sobre cómo favorecen la práctica reflexiva en sus estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, a partir de su formación profesional, lo que saben en torno a los conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer un docente de este trayecto, sus preocupaciones y fortalezas, los saberes conceptuales que poseen sobre dicha práctica reflexiva y las acciones que realizan cotidianamente para promoverla.

Nombre:

Cursos que imparte actualmente y semestres a los que corresponden:

Formación profesional

1. Mencione el nombre del programa educativo de licenciatura del cual egresó y la institución ofertante.
2. Nombre del programa educativo de maestría que cursó e institución que lo ofreció.
3. En caso de que actualmente curse o haya concluido un programa de doctorado, indique su nombre e institución ofertante y entre paréntesis especifique su estatus, por ejemplo: Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas, UAZ (Actualmente curso el quinto semestre).
4. ¿En qué aspectos de su práctica como docente del trayecto formativo de práctica profesional (TFPP) ha influido mayormente su preparación académica?

El quehacer docente del profesor de práctica profesional

5. Seleccione los dos conocimientos que considere más importantes para desempeñarse como docente responsable de algún curso del TFPP
 - a) Conocimiento de sus estudiantes.
 - b) Conocimiento de la naturaleza compleja de la práctica docente.

- c) Conocimiento sobre la metodología de análisis de la práctica.
- d) Conocimiento disciplinar de las asignaturas de educación primaria que planean sus alumnos.
- e) Conocimiento de la didáctica específica de las asignaturas que se trabajan en la educación primaria.

6. Seleccione dos habilidades docentes que considera indispensables para desempeñar la labor de docente en el TFPP

- a) Problematizar el proceso educativo que desarrolla con sus estudiantes a partir de situaciones específicas de la práctica.
- b) Orientar a sus estudiantes en el diseño de sus planeaciones.
- c) Revisar las producciones de los alumnos (planeaciones e informes).
- d) Observar la práctica desarrolladas por los estudiantes.
- e) Comprender las lecturas propuestas en los cursos y plantear actividades innovadoras y motivantes para los alumnos de licenciatura.

7. ¿Cuáles son sus principales fortalezas como docente de práctica profesional?

- La relación que establezco con mis estudiantes para promover el respeto y la confianza con ellos.
- El diseño y desarrollo de actividades para que los alumnos aprendan los contenidos propuestos en el programa.
- El diseño de actividades fundamentadas en la teoría educativa y curricular que propicien el análisis de la práctica con mis estudiantes antes, durante y después de sus periodos de práctica.
- La implementación de actividades en el aula que abonen a la formación del habitus reflexivo en los estudiantes.
- El diseño de instrumentos que atienden a los contenidos y propósitos del curso y que dejan claro al estudiante lo que se espera de él en las planeaciones, la práctica y los respectivos informes.

- El dominio disciplinar y didáctico de los contenidos que se proponen en el curso.
- La comprensión curricular del trayecto formativo de práctica profesional y su relación con los cursos que lo componen y se trabajan en el aula.
- La revisión de bibliografía que apoya el quehacer docente y enriquece lo que se propone e implementa en el aula.
- La colaboración con los compañeros que imparten el mismo curso para apoyarse en el desarrollo de las actividades.
- Otros:

8. ¿Cuáles son sus principales áreas de oportunidad como docente del TFPP?

- La relación que establezco con mis estudiantes para promover el respeto y la confianza con ellos.
- El diseño y desarrollo de actividades para que los alumnos aprendan los contenidos propuestos en el programa
- El diseño de actividades fundamentadas en la teoría educativa y curricular que propicien el análisis de la práctica con mis estudiantes antes, durante y después de sus periodos de práctica.
- La implementación de actividades en el aula que abonen a la formación del habitus reflexivo en los estudiantes.
- El diseño de instrumentos que atienden a los contenidos y propósitos del curso y que dejan claro al estudiante lo que se espera de él en las planeaciones, la práctica y los respectivos informes.
- El dominio disciplinar y didáctico de los contenidos que se proponen en el curso.
- La comprensión curricular del trayecto formativo de práctica profesional y su relación con los cursos que lo componen y se trabajan en el aula.
- La revisión de bibliografía que apoya el quehacer docente y enriquece lo que se propone e implementa en el aula.
- La relación y apoyo con los compañeros que comparten el mismo curso para ayudarse en el desarrollo de las actividades.
- Otros:

9. Selecciona tus tres principales preocupaciones respecto a tu práctica docente en el TFPP.

- a) Apoyar a sus estudiantes en el diseño y revisión de sus planeaciones.
- b) Promover la reflexión de los estudiantes en torno a su práctica a partir de las observaciones en las escuelas primarias.
- c) Abordar los contenidos propuestos en el programa del curso.
- d) Diseñar instrumentos que atiendan las necesidades de sus alumnos y de lo que se solicitan los profesores integrantes de las academias.
- e) Que su quehacer docente como profesor del trayecto formativo de práctica profesional favorezca el desarrollo del habitus reflexivo en los estudiantes de la licenciatura.
- f) Promover actividades dinámicas, divertidas e interesantes a los estudiantes para abordar los contenidos propuestos en el curso.

Otros

10. Selecciona las acciones que promueve cotidianamente en el aula para favorecer la práctica reflexiva de sus estudiantes.

- a. Contraste de la experiencia obtenida en la práctica con la teoría.
- b. Generar la reflexión de la práctica previo a la acción a partir del diseño consciente de las planeaciones.
- c. Favorecer la reflexión de los estudiantes en plena acción a partir de actividades concretas durante el seguimiento a la práctica.
- d. Promover la reflexión de los alumnos al término de la práctica a partir de acciones que vayan más allá de establecer los aspectos que contendrá el informe de prácticas profesionales.
- e. Favorecer la reflexión de la práctica a partir de un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo.
- f. Promover situaciones retadoras para los estudiantes que los lleven al desequilibrio y a buscar soluciones razonadas.

Otros:

11. Describa una acción concreta de su práctica con la que se abone a que sus alumnos reflexionen sobre su propia práctica.

12. En una escala del 1 al 5, donde 1 es nada y 5 totalmente. ¿En qué medida considera que la propuesta curricular de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2018 favorece la práctica reflexiva en los estudiantes?

1 (nada)

2

3

4

5 (totalmente)

13. ¿Cómo favorece en sus estudiantes la reflexión sobre la práctica durante el diseño de las planeaciones didácticas?

14. ¿Qué acciones cree pertinente realizar durante el seguimiento a la práctica de los estudiantes para que reflexionen sobre lo que hacen en las aulas de educación primaria?

15. ¿Cuáles son las principales acciones que usted desarrolla para favorecer la reflexión de los estudiantes al finalizar los periodos de práctica profesional?

16. Consciente de la cultura escolar que caracteriza a la Escuela Normal, y en aras de una mejora del quehacer docente, seleccione dos aspectos fundamentales para formar una comunidad de práctica con profesores del TFPP.

a) El interés genuino de los participantes por mejorar su práctica

b) El compromiso y la participación activa de los integrantes de la comunidad en el desarrollo de las actividades

c) La conducción atinada y desafiante de un monitor durante las interacciones sostenidas

d) La institucionalización en los horarios de los profesores como una obligación laboral la asistencia a la comunidad de práctica

e) Trasponer lo que se aprende en la comunidad de práctica a su tarea cotidiana.

Otros:

Anexo 5. Cuestionario dirigido a estudiantes inscritos al diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”

Datos generales de los alumnos que cursan el diplomado " La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente"

El presente formulario tiene el propósito de recuperar datos generales y algunas ideas de los estudiantes inscritos en el diplomado de práctica reflexiva, con fines de investigación y para mejorar las sesiones de trabajo que se ofertan semanalmente.

Solicitamos tu apoyo para que lo respondas con la mayor honestidad y te sientas libre para expresar tus ideas de forma extensa.

1. Nombre

2. ¿Qué edad tienes?

Marca solo un óvalo.

18

19

20

21

22

23

24

25

3. Grupo de la Escuela Normal al que perteneces

Marca solo un óvalo.

- Quinto semestre
- Séptimo semestre grupo "A"
- Séptimo semestre grupo "B"
- Séptimo semestre grupo "C"
- Séptimo semestre grupo "D"

4. Grupo del diplomado al que perteneces

Marca solo un óvalo.

- Grupo 1, has trabajado las sesiones con las maestras: Eréndida, Semiramis y Carmen
- Grupo 2, has trabajado la mayor parte de las sesiones con el maestro Antonio Bocanegra

5. 1. ¿Cuál es tu municipio y estado donde resides actualmente?

6. 2. ¿Con quién vives en tu lugar de residencia?

Marca solo un óvalo.

- Con mis papás y hermanos
- Con mi papá
- Con mi mamá
- Sólo con mis hermanos

Con amigos

- Con tíos o primos

7. 3. ¿A qué se dedican tus padres o tutores? (Actividad laboral o fuente de ingreso)

8. 4. Menciona la razón central por la que decidiste ser profesor o profesora

9. 5. ¿Por qué decidiste ingresar a la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"?

10. 6. ¿Cómo consideras tu desempeño académico dentro de la Escuela Normal?

Marca solo un óvalo.

- Malo (He reprobado algunos cursos)
- Regular (Tengo cursos con bajas calificaciones)
- Bueno (Apruebo todas mis materias con buenas calificaciones)
- Excelente (Obtengo calificaciones de entre 9 y 10)

11. 7. ¿Por qué decidiste cursar el Diplomado de Análisis y Reflexión de la Práctica?

12. 8. ¿Qué dificultades has identificado en tu práctica docente durante los periodos de práctica profesional?

13. 9. En tu experiencia en la práctica profesional. ¿Qué tan útil resultó para ti reflexionar sobre tu propia práctica?

Marca solo un óvalo.

Resultó irrelevante la reflexión que realicé de mi práctica porque realmente no apliqué estrategias que me resultaran favorables para controlar el grupo

Me ayudó un poco, sin embargo, me resultó más útil seguir las sugerencias del docente titular.

Resultó muy relevante porque me permitió mejorar mi práctica en cada periodo que he asistido a la Escuela Primaria.

14. 10. ¿Cómo entiendes la práctica reflexiva? (Construye una pequeña definición)

15. 11. ¿Qué tipo de actividades didácticas consideras que favorecen la reflexión sobre la práctica?

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Las conversaciones con mis compañeros sobre la práctica Los debates en clase
- Las preguntas orientadas a revisar la práctica La construcción y análisis de registros de clase La construcción de informes de práctica
- Los retos que se presentan en la práctica y que exigen la toma de decisiones
- Los incidentes que se presentan en la práctica y te desestabilizan como practicante
- Otros: _____
-

¡Muchas gracias por tu colaboración en este formulario!

Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios

Anexo 6. Reflexión por escrito sobre su práctica de una estudiante normalista, inscrita en el diplomado “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”

A lo largo de los años, la educación ha sufrido diferentes modificaciones para llegar a lo que hoy están recibiendo los alumnos y las alumnas de todo el país, dentro de estas modificaciones se encuentra el nuevo modelo de enseñanza titulado “La Nueva Escuela

Mexicana” definido por la SEP como:

“Un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral, es decir, educar no sólo para adquirir conocimientos y habilidades cognitivas sino también para conocerse, cuidarse y valorarse a sí mismos, aprender acerca de cómo pensar y no en qué pensar, ejercer el diálogo como base para relacionarse y convivir con los demás, adquirir valores éticos y democráticos; y colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social. Es decir, se desea formar personas capaces de conducirse como ciudadanos autónomos con sentido humano y crítico para construir su propio futuro en sociedad.” (2023, p.5)

Se entiende que se debe preparar a los alumnos para cada uno de los aspectos de la vida y para su bienestar humano, es a razón de ello que se decidió trabajar la educación socioemocional dentro de este documento, pues, es indispensable trabajar los procesos cognitivos y socioemocionales dentro del proceso enseñanza- aprendizaje, ya que de acuerdo con Tuirán (2016):

“Las HSE (Habilidades Socioemocionales) contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje al generar entornos de diálogo y retroalimentación entre docentes y estudiantes. También elevan el desempeño académico de los jóvenes, al motivar la asistencia a clases, reducir las actitudes negativas o perseverar en la comprensión de los contenidos educativos.” (p. 1)

La educación socioemocional es algo que con el paso del tiempo se ha dejado de lado, sin embargo, se considera que si se empieza a trabajar con ella como algo primordial el desempeño académico de los alumnos podrá cambiar dando resultados favorables dentro de su formación.

Durante este proceso de formación docente es necesario reflexionar sobre las experiencias de aprendizaje que se genera en el acercamiento de las escuelas primarias teniendo como propósito la participación directa en el proceso enseñanza- aprendizaje, para poder identificar acciones favorables y áreas de oportunidad en las que se deben trabajar, para ello se orientó en la propuesta del profesor Jaime Espinosa (2010) la cual nos permite analizar nuestra práctica docente a través de diferentes factores, la construcción de este análisis consiste en hacer un escrito, donde el profesor explique cada uno de los momentos de la clase y detalladamente vaya diciendo lo que mira, comentando lo que sucede, y diciendo lo que piensa de lo que sucede apoyado en los mejores y más validos argumentos que tenga.

Después de que hablé con los alumnos la importancia de las palabras, les dije que escribieran en un papelito de su libreta alguna situación en donde se hayan sentido tristes, enojados, con miedo, etc., y que luego me la entregaran para meterla a la caja de los sentimientos, pues consideré pertinente realizar esta actividad para observar el nivel de empatía que tenían mis estudiantes, una vez que terminaron de ponerlas en la caja de los sentimientos saqué la primera situación y la leí en voz alta, este hecho motivó a que los alumnos se expresaran de la siguiente manera:

Ma: Voy a leer la primera situación /dice
mientras saca un papelito de la caja/

***“llegué a mi nuevo juego de Vóley ball,
me sentí solo, hasta que una niña me dijo
que, si quería ser su amigo y le dije que sí,
nada más tenía a mi hermano”***

Ma: A ver Lía, ¿qué consejo le darías?

Aa: Le daría un consejo de que siempre
salga a jugar diario y que se hagan buenos
amigos.

Aa2: Que no se sienta triste porque un día
podría encontrar muchos amigos

Ao: Que se sintiera mejor y buscara
amigos

Ma: ¿y ustedes cómo se sentirían de llegar
a un lugar nuevo y que nadie les hablara?

Ao: Tristes

Ma: ¿y qué te gustaría que te hubieran dicho?

Aa: Que no estuviera triste y que iba a conseguir más amigos.

En cuanto a la alumna observamos que ella le diría a su compañero que siguiera saliendo con la niña para que terminaran siendo buenos amigos, también se puede observar cómo es que los niños fueron capaces de reconocer otra emoción a parte de la soledad que el niño de la situación expreso, aquí los alumnos solamente se enfocaron en decirle que consiguiera más amigos, considero que fue principalmente por la pregunta que lanzo la docente: *¿qué consejo le darías?*, a lo que una alumna responde: *Que no se sienta triste porque un día podría encontrar muchos amigos*, el siguiente alumno responde: *Que no se sienta triste porque un día podría encontrar muchos amigos* y una participación más que nos dice: *Que se sintiera mejor y buscara amigos*, como se observa las respuestas de los alumnos van enfocadas principalmente en que el niño de la situación se centre en buscar más amigos.

Por otro lado, la docente en su afán de querer que sus alumnos empaticen lanza una segunda pregunta: *¿y ustedes cómo se sentirían de llegar a un lugar nuevo y que nadie les hablara?* Ante la cual solo se obtuvo la respuesta de un alumno que nos decía: *Tristes*, aquí se puede observar como la docente no valida sus sentimientos conformándose con esa respuesta sin cuestionar el porqué de esta emoción, y dando apertura a la siguiente pregunta: *¿y qué te gustaría que te hubieran dicho?* A lo que una de las alumnas responde: *Que no estuviera triste y que iba a conseguir más amigos*, en esta última participación se sigue observando el afán de los alumnos por conseguir más amigos, además que no se proponen soluciones ante la emoción, y los alumnos tampoco son capaces de validarla.

En el fragmento se observa que la docente utiliza como principales recursos las situaciones cotidianas y las preguntas, debido a que de acuerdo a Goleman (2004) este tipo de situaciones favorece el desarrollo emocional de los estudiantes porque les permiten situarse en el lugar de otros, por lo tanto, desarrollan la dimensión de la empatía. Otra de las razones por las que se decidió trabajar situaciones de la vida cotidiana y leerlas al interior del grupo fue porque desde el punto de vista de Goleman (2004) el elemento clave para el sustrato emocional en el que se mueven los demás depende de lo familiarizados que nos hallemos con el nuestro,

por lo tanto, al conocerse desde hace 3 años se supone que les sería más más fácil conectar a nivel personal y lograr empatizar.

Se observó también que el tipo de preguntas que la docente estuvo utilizando fueron abiertas con la finalidad de que los alumnos expresaran lo que realmente estaban sintiendo en ese momento y que así fuera para ellos más sencillo empatizar con sus compañeros.

En este caso, desde la relación contenido- método definida por Jaime Espinosa (2010) como: las formas, los modos, los procedimientos y recursos que utiliza el profesor para hacer que aprendan determinado contenido sus alumnos y a sí mismos, las practicas procedimentales e intelectuales que utilizan estos para aprenderlo; se analizó el estilo de enseñanza del docente en formación partiendo de su estilo de planeación, que de acuerdo con el nuevo modelo de enseñanza se trabaja a través de proyectos, en donde se busca fomentar la autonomía y responsabilidad en los alumnos, además incita a los alumnos a resolver diferentes problemáticas y realizar diversas tareas ya que ellos son los encargados de su propio aprendizaje.

Entonces, el docente quien actúa como guía en este proceso de enseñanza- aprendizaje busca incluir en su planeación recursos que ayuden a los alumnos a lograr sus aprendizajes, uno de los puntos favorables es que se tomó en cuenta la propuesta de Goleman al utilizar las situaciones de la vida real como estrategia para que los alumnos lograrán empatizar, otra cosa que se debe de tomar en cuenta es que antes de iniciar actividades como esta primero se debe trabajar en que los alumnos tomen conciencia sobre sí mismos y su autocontrol ya que como menciona Goleman (2004) la esencia de la empatía consiste en darse cuenta de lo que sienten los demás sin la necesidad de que lleguen a decírnoslo y la capacidad de captar estas formas sutiles de comunicación exige el concurso de competencias emocionales básicas como la conciencia de uno mismo y el autocontrol.

Lo interesante de todo esto es que el docente en formación determina sus estrategias valorando las características y necesidades de sus alumnos, quedándose con aquellas que le funcionan positivamente y aprendiendo de aquellas que dan resultados negativos, es por ello que se considera importante reflexionar sobre su propia práctica.

Procedí en seguida a leer la siguiente situación.

***“No me gusta que a mi hermano mi
mamá le haga caso cuando le eche
mentiras y me eche la culpa y mi mamá
me pegue”***

¿cómo se sentirían ustedes en esa situación?

Ao: traicionado

Aa: Triste

Ao2: humillado

Ao3: decepcionado

Ma: ¿y qué consejo le darían a esa persona?

Ao: que le demuestre a su mamá que su hermano está diciendo mentiras

Ma: Pero, por ejemplo, su amigo llega así, bien triste y les cuenta cómo que siente y qué fue lo que paso. Y les pregunta, ¿qué hago?

Ao: pues no sé, pues pórtate bien

En cuanto a este fragmento de registro se observa nuevamente que la docente sigue utilizando los cuestionamientos para poder lograr que sus alumnos empaticen, después de leerles la primera situación la docente lanza una pregunta: *¿cómo se sentirían ustedes en esa situación?* A lo que obtiene varias respuestas por parte de 3 alumnos, la primera dice: *triste*, la segunda: *humillado* y, por último: *decepcionado*, en esta parte de la clase la docente sigue sin validar las respuestas y emociones de los niños, entonces a pesar de lanzar preguntas abiertas se conforma con una respuesta simple por parte de los alumnos sin dar lugar a indagar más allá de esa emoción, después de que los alumnos responden, la docente lanza una segunda pregunta siendo esta la siguiente: *¿Y qué consejo le darían?* Teniendo una sola respuesta por parte de un alumno: *que le demuestre a su mamá que su hermano está diciendo mentiras*, pero al parecer no es suficiente para la docente ya que después de obtener esta respuesta comienza a plantear la situación de una manera distinta diciendo lo siguiente: *pero por ejemplo su amigo llega así bien triste y les cuenta cómo se siente y qué fue lo que paso. Y les pregunta, ¿qué hago?* A lo que el alumno responde: *pues no sé, pues pórtate bien*. Teniendo como resultado que la docente se dé cuenta de la ausencia de empatía que se tuvo.

Otros factores que se observan es que los alumnos no presentan dificultad al identificar emociones ante diferentes situaciones, sin embargo, mientras va avanzando se observa que ni siquiera se pudieron hacer una opinión sobre lo que realmente estaba pasando, ya que el alumno no fue capaz de ponerse en los zapatos de la otra persona, no conecta a nivel personal y por esta razón no puede brindarle un consejo o apoyarlo en tal situación, tal vez no se tenía un ambiente de confianza y tenían miedo de sus respuestas o tal vez se estaba haciendo presente la pseudo empatía que es cuando el niño cree que a la otra persona le está ocurriendo o está sintiendo lo mismo que el en esa situación, otra cosa que se puede identificar en esta parte del registro es la proyección que tienen los alumnos en la escuela desde lo que se les brinda en su hogar, al leer la situación me percaté que la madre de familia en lugar de buscar otra alternativa o investigar lo que realmente está sucediendo simplemente se va a la violencia, por esta razón se considera que los alumnos al llegar a otro entorno manifiestan las conductas que tienen en su casa y por eso no pueden tener relaciones interpersonales sanas, mientras más leía situaciones más me daba cuenta de todos los factores que influían en el comportamiento de los alumnos.

La empatía es nuestro radar social, entonces al presentar deficiencia en relacionarse con otras personas se pueden interpretar erróneamente los sentimientos de la persona con la que se está interactuando, desde el punto de vista de Goleman (2004) las personas emocionalmente sordas también son socialmente torpes, se equivocan al interpretar erróneamente los sentimientos de los demás o lo hacen de un modo tan automático, desconectado e indiferente que hace imposible toda relación. Por eso considero que todos los factores mencionados anteriormente describen al alumno que respondió, como una persona que tiene problemas para relacionarse con los demás y por esta razón no puede conectar de manera personal con alguien siendo su nivel de empatía bajo, a razón de ello se pretende utilizar la empatía afectiva para mejorar las relaciones dentro del aula, ya que Goleman (2004) dice que este tipo de relaciones nos obliga a dejar de lado nuestros asuntos emocionales para poder percibir con claridad las señales emitidas por los demás.

Además, las relaciones interpersonales en una institución educativa tienen un papel fundamental en el desarrollo de los procesos educativos de los niños e influyen en el desenvolvimiento de las clases y los aprendizajes que tienen los estudiantes, por ello la

empatía desde el punto de vista de Goleman (2004) resulta esencial como una brújula emocional que nos ayuda a gestionar y desempeñar mejor nuestro trabajo.

Fue entonces cuando leí la tercera situación:

“En tercero me hacían bullying porque estaba gorda y me hicieron una canción con mi nombre, le dije a mi mamá y los regañó. Me sentí muy mal y muy triste”

Aa2: Yo me hubiera sentido muy triste y le diría al profe

Ma: A ver Heisol

Aa2: Que no se portara mal para que no le dijeran así

Ao2: Que se porte bien para que le hablen

Bien

Comencé con la lectura de la situación, sin embargo, no la leí completa ya que en el papelito la alumna escribió tal cual la canción que sus compañeros le habían compuesto para hacerle bullying, y para no provocar alguna incomodidad o comentarios fuera de lugar, se decidió omitir esa parte, al finalizar la lectura de la situación se observa la participación de una alumna, la cual manifiesta: *Yo me hubiera sentido muy triste y le diría al profe*, sin embargo no tiene respuesta alguna por parte de la docente, al contrario solo se observa que la maestra para llamar la atención de una alumna dice: *A ver Heisol* y la alumna contesta: *Que no se portara mal para que no le dijeran así*, al igual no recibe respuesta alguna, aunque por otro lado un alumno lanza una participación diciendo lo siguiente: *Que se porte bien para que le hablen bien*, y tampoco recibe una respuesta por parte de la docente.

En esta tercera situación se observa que los alumnos en lugar de ponerse en el lugar de la persona y conectar con ella, empiezan a culparla por lo que le está sucediendo, haciendo comentarios como *“pues que se porte bien para que le hablen bien”*, se cree que los alumnos actuaron de esta manera porque las situaciones fueron anónimas, tal vez si se hubiera mencionado el nombre de cada una de las personas que escribió para ellos sería más fácil

conectar a nivel personal porque ya tienen varios años conociéndose, también se considera que reaccionan de esta manera por el entorno en el que viven, ya que en el grupo de 4ºA existen varios niños que sufren daño emocional por las relaciones que hay en su hogar y la relación que hay con sus maestros y todo lo que se guardan y observan lo manifiestan con sus actitudes ante los compañeros provocando daño para sentirse bien, sin embargo, se propone trabajar durante todo el ciclo escolar con este tema para que una vez que se haya mejorado su bienestar personal y mental observar cómo influyen dentro de su aprendizaje y si es que mejora su nivel académico.

Dentro de este fragmento se cree que la ausencia de la empatía fue porque en primer lugar las situaciones fueron anónimas y en segundo lugar por la distracción que tenían los alumnos a los que se les solicitó la participación, ya que se observó que no pudieron o no quisieron escuchar lo que provoca que la comunicación sea pobre; la escucha activa es un punto clave para desarrollar empatía, en la opinión de Goleman (2004) ésta consiste en ir más allá de lo que se dice, repitiéndonos lo que acabamos de oír hasta estar seguros de haber comprendido. Y la confirmación de que uno ha escuchado bien es que responde adecuadamente, aun cuando ello suponga llevar a cabo algún cambio en lo que se esté haciendo. Para poder entender lo que a la otra persona le está pasando es necesario escucharla, entonces al no prestar atención a la situación se dio la ausencia total de empatía hacia la persona que escribió.

Fue entonces cuando la docente al escuchar estas respuestas se dio cuenta que la actividad no estaba funcionando de la manera que ella creyó, sin embargo, se siguió cumpliendo con el propósito central de esta ya que, si se estaba observando que el nivel de empatía que tenían desarrollado los alumnos es muy bajo, al percatarse de esto dijo a los alumnos lo siguiente:

Ma: A ver les voy a decir algo que me he fijado que han estado haciendo, yo les leo la situación de la persona que se siente mal y ustedes en lugar de apoyarla, ¿saben que han estado haciendo?

Aos: ¿Qué?

Ma: Les están echando la culpa, me fije ahorita que les leí la situación y ustedes empezaron a decir pues que se porte bien para que le hablen bien, ¿y tú cómo sabes que la persona no se está portando bien y le hablan mal?

Ao: porque a la persona que le están hablando mal pues es porque se porta mal

Ma: pero, ¿tú cómo sabes? A ver qué tal que yo escribí eso.

Aa: ¿Usted también escribió?

Ma: Qué tal que fui yo la que escribí la situación, y yo no me porto mal con ustedes. En todos los casos ustedes están culpando a la persona que en realidad es la víctima.

Lo están culpando en lugar de hacer algo que lo haga sentir bien.

En este fragmento del registro se puede observar como la docente trata de hacerle saber a los alumnos que las respuestas que están lanzando no están aportando al bienestar de la persona que está en la situación diciéndoles: *Les están echando la culpa, me fije ahorita que les leí la situación y ustedes empezaron a decir pues que se porte bien para que le hablen bien, ¿y tú cómo sabes que la persona no se está portando bien y le hablan mal?*, teniendo como respuesta de un alumno: *porque a la persona que le están hablando mal pues es porque se porta mal*, sin embargo, la maestra aferrada por hacerles entender trata de explicar poniéndose ella como responsable de la situación, aunque esto provocó que los alumnos cuestionaran: *¿usted también escribió?*, la maestra en su afán de que logren entender y empatizar responde: *Qué tal que fui yo la que escribí la situación, y yo no me porto mal con ustedes. En todos los casos ustedes están culpando a la persona que en realidad es la víctima. Lo están culpando en lugar de hacer algo que lo haga sentir bien.*

En este momento se puede observar la desesperación por parte de la maestra por hacerles entender a los alumnos que la culpa no es la persona que escribió, se puede ver también que no hay mucha claridad al momento de ponerse ella como protagonista de la situación, además se considera que esto no contribuyó a que los alumnos reflexionaran sobre su actuar puesto que en las situaciones siguientes se seguía presentando la misma situación.

También se puede observar la omisión por parte de la docente al observar que el comentario no se hizo con claridad de inmediato se pasó a la siguiente situación y eso ocasiono que los alumnos siguieran repitiendo los mismos patrones. Otro de los factores que se considera influyó en que los alumnos hicieran esto es que desde el inicio de la actividad la docente no estaba validando sus respuestas, ya que ellos daban su opinión y la maestra de inmediato le daba la participación al alumno siguiente sin detenerse a cuestionarles ¿Por qué?

La docente desde el inicio pretendía crear un espacio en donde pueda observar qué tanto los alumnos tienen desarrollada la dimensión de empatía de acuerdo al grado en el que se encuentran, este espacio lo crea a través de preguntas que guíen al alumno a lograr empatizar

con sus compañeros, al obtener respuestas e indagar en ellas es posible identificar varios aspectos para poder evaluar, además que se observa de manera más precisa cuales son las dificultades que se presentan al intentar empatizar.

Este proceso de analizar lo que sucede posibilita identificar el rol como docente y pensar como replantear acciones en las próximas sesiones para favorecer que los alumnos practiquen la escucha activa, reflexionen y puedan conectar a nivel personal y empatizar con sus compañeros para que de esta manera puedan tener relaciones sanas y mejorar en su educación, se piensa esto porque siempre he creído que las emociones juegan un papel muy importante en nuestra formación, además que Demetriou (2018) se apoya en las palabras de John Dewey quien compartía que “no hay educación cuándo las ideas o el conocimiento no se convierten en emoción, interés o intención”, tal vez si la docente hubiera respondido también qué haría ella ante tales situaciones y acompañará a los alumnos en esas dificultades se hubieran presentado menos problemáticas sobre el enfoque en el que se está trabajando, además que es importante que los alumnos observen como el responsable de ellos es capaz de empatizar con alguien, ya que como lo menciona Martínez (2020) el docente insuficientemente empático se mantiene distante del alumno, se muestra poco comprensivo y tiene serias dificultades para acreditar una actitud genuinamente educativa, aunque también es importante mencionar que no se puede mostrar un exceso de empatía pues Martínez (2020) argumenta que la implicación empática excesiva puede dañar la relación interpersonal, el proceso educativo y hasta la propia salud mental del profesional, por esta razón es que se pretende que haya un equilibrio empático.

Debido a lo complejo que suelen llegar a ser los procesos educativos es muy difícil prever lo que sucederá en el aula, además que no siempre sale todo como se tiene planeado, sin embargo, se espera que para las próximas aplicaciones se tome en cuenta todos aquellos factores que se hicieron presentes durante esta primera aplicación, esta parte de los registros es interesante analizar porque de acuerdo con todo lo que se observa y se interpreta es posible darse cuenta de la importancia que tiene reflexionar sobre nuestra propia práctica para poder ayudar a los alumnos mejorando en nuestra intervenciones.

La escuela es un espacio de gran influencia donde se desarrollan varios aspectos y el docente es pues uno de los principales factores que influyen en el desarrollo de estos es por eso que

como maestra en formación considero pertinente reflexionar constantemente sobre lo que se está haciendo y lo que está sucediendo día a día en las aulas, este tipo de análisis sin duda contribuye en gran parte a mi formación para tomar en cuenta las necesidades no solo mías si no de cada uno de mis alumnos y así mejorar en el proceso de enseñanza- aprendizaje para poder brindar una educación de calidad.

Anexo 7. Análisis de la práctica de la estudiante Xitlali Guillen Lozano, entregado como producto final del diplomado de “La reflexión y análisis de la práctica para la comprensión y transformación docente”



Escuela Normal Rural

“Gral. Matías Ramos Santos”

San Marcos, Loreto, Zacatecas.

Diplomado

Reflexión y análisis de la practica

*“Análisis de conceptos. “Los proyectos comunitarios para
favorecer la escritura creativa de textos literarios en alumnos de*

3er grado de primaria”

Alumna: Xitlali Guillén Lozano

14 de noviembre del 2023.

Introducción

El problema que detonó el presente análisis se centra en los proyectos comunitarios tomado de la mano de la Nueva Escuela Mexicana para el desarrollo de las producciones escritas enfocado especialmente en el campo de Lenguajes, ya que se generaban producciones escritas las cuales no permitirán que los alumnos no explotaran sus habilidades de escritura, impidiendo que de esta manera sus producciones fueran muy cerradas sin permitir al lector imaginar más allá de lo que leían, esto es producto de las clases tradicionalistas que se llevaban a cabo. Posteriormente, se desarrolló una etapa de análisis y sustentos teóricos, centrándose en las propuestas emitidas por el programa de estudios de educación básica, así como en los aportes de (Claret, 2008) para el apoyo al diseño de herramientas y estrategias didácticas para la mejora de dicha problemática y el mejoramiento de los aprendizajes.

Soy estudiante de la escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, actualmente estoy cursando el séptimo semestre en la licenciatura en educación básica.

El presente documento tiene la intención de analizar la práctica que desarrolle en el periodo de intervención docente que realice cuando era estudiante de esta normal en tercer semestre en la escuela primaria “Josefa Ortiz de Domínguez” de la comunidad de Buenavista, Pinos, Zacatecas con un grupo de 1º “A” con un total de 15 alumnos de los cuales 8 son niños y 7 niñas.

Dentro de mis principales dificultades que se presentaron en mis practicas anteriores se decidió tomar las producciones escritas de los alumnos como objetos de estudio para mi documento de titulación en conjunto con mi asesora la maestra Cruz Eréndida Vidaña Dávila, se retomó las clases transmisivas que generaba y las cuales impedían el objetivo de las producciones escritas, esto por el tipo de clases que se desarrollaban al trabajar este tipo de contenidos del campo de Lenguajes.

A continuación, se presenta un fragmento que deja ver el tipo de clases que se generaban por las estrategias que realizaba y el conocimiento que emitía. En el fragmento aparece una evidencia donde se hace presentes los conceptos de textos literarios y escritura creativa en una clase donde se trabajan las rimas.

Desarrollo.

Ma: Entonces vamos a buscar palabras entre todos, palabras que combinen con Melchor, Gaspar y Baltasar

Ma: Miren yo les voy a decir una rima, una rima que yo inventé “El rey Melchor tiene la panza como un malhechor” como pueden escuchar ya está combinando

Ma: entonces haber, díganme palabras que terminen igual que Melchor, piensen, piensen en palabras que terminen igual

//: Los niños comienzan a decir palabras balbuceando tratando de ver cuales terminan igual

Ma: Piensen en palabras que terminen igual

//: La docente escribe la fecha en el pizarrón

Ma: en que letras tienen que terminar las palabras para que queden con Melchor

//: señala las dos últimas letras de la palabra Melchor

Alms: or

Ma: con or, tiene que terminar con or la otra palabra para que convine con Melchor

Ma: ¿Sí?

A5: ¡Melchor con color!

Ma: ¡Melchor con color, sí!

En el fragmento anterior podemos observar que se inició la clase dando una indicación, diciendo a los alumnos que buscaremos palabras entre todos que terminen igual que Melchor, se puede observar que rápidamente me fui a dar ejemplos antes de que los alumnos, dieran a conocer las palabras, considero que este ejemplo sería más pertinente darlo una vez que los alumnos comenzarán a decir las palabras que se le vinieron a la mente.

En el fragmento también podemos percatarnos de que los alumnos comenzaron a balbucear sus respuestas, pero una vez que ya habían escuchado el ejemplo de la maestra, fue cuando empezaron a responder, podemos percatarnos de que se estuvo dando una clase tradicionalista y conductista, pues al solo dar indicaciones sin involucrar al alumno en la planeación de la clase se convierte en clases cotidianas y un tanto aburridas, donde no se les permite a los alumnos que se exijan más de lo necesario.

Es importante mencionar que dese la práctica cotidiana que desarrollo es que los alumnos

reaccionan, pues ellos actúan de acuerdo a la acción que manda, aun cuando las actividades diseñadas son realizadas y pensadas para que los alumnos se mantengan concentrados, interesados y motivados no se logra este objetivo, pues las clases cotidianas no salen de solo escribir lo que se pone en el pizarrón.

De acuerdo a este párrafo puedo pensar distintas estrategias que ahora puedo desarrollar con ese mismo grupo, pues mi practica se ha fortalecido y por lo tanto las estrategias son más efectivas, las clases que ahora doy no son de cierta manera tan transmisivas, si no, que dejan al alumno explorara con el aprendizaje.

Desarrolla un concepto positivo de sí mismo como lector, escritor, hablante u oyente; además, desarrolla gusto por leer, escribir, hablar y escuchar. que los alumnos participen en situaciones comunicativas (oralidad, lectura y escritura), con propósitos específicos e interlocutores concretos. (Secretaría de Educación Pública, 2017). De acuerdo al enfoque del español, en los alumnos se debe generar un gusto y de cierta manera una necesidad, ya que, si encuentran un bien social para su vida diaria, los alumnos les encuentran sentido a las clases.

Esta clase se desarrolló sin un fin social y eso fue lo que principalmente afectó el aprendizaje, si desde un principio se hubiera mencionado que se trabajarían los textos literarios como la rima para una práctica social que motivara a los alumnos, el aprendizaje no se hubiera recibido sin procesarlo.

Un aspecto que se considera acertada es el involucrara el contexto con el aprendizaje, se pudo mejorar las producciones escritas si desde un principio de las sesiones de este contenido se les hubiera dado un propósito comunicativo.

En el fragmento anterior, podemos identificar que se hace presente el concepto de textos literarios y escritura creativa que se deriva de mi tema de investigación, el cual es Los proyectos comunitarios para favorecer la escritura creativa de textos literarios en alumnos de 3er grado de primaria, el fragmento de clase, es de una actividad que se desarrolló con alumnos de 1º de primaria, donde se tenía como propósito que los alumnos crearan composiciones y escribieran rimas, encontrando silabas con las que terminara una palabra y que se buscara otra que terminara igual, la sesión duro aproximadamente 45 minutos y fue desarrollada en la primera parte del día, debemos tomar en cuenta que este contenidos fue adecuado a las necesidades de los alumnos ya

que estos eran consecuencia de la pandemia

generada por el COVID-19, así es que la actividad no fue diseñada de acuerdo a las necesidades de los alumnos e invitándolos a que siguieran aprendiendo más, este contenido de las rimas fue vinculado de acuerdo al contexto que estaban viviendo los alumnos, pues las fechas dieron apertura para poder trabajar las rimas.

Sabemos que un texto es un conjunto coherente de enunciados que forma una unidad de sentido y que tiene intención comunicativa. Lo literario, por su parte, está vinculado a la literatura, que es el conjunto de saberes para leer y escribir bien.

El texto literario es aquel que usa el lenguaje literario, un tipo de lenguaje que persigue un cierto fin estético para captar el interés del lector. El autor de literatura busca las palabras adecuadas para expresar sus ideas de manera depurada y según un cierto criterio de estilo.

Muchas y variadas son las características que identifican a un texto literario. No obstante, entre todas ellas podríamos destacar las siguientes:

- Intención comunicativa estética. Con ello lo que queremos decir es que su función es crear una obra de arte, de ahí que su finalidad sea artística y no práctica.
- Mundo propio. Ya sean reales o no los referentes que utiliza el escritor de textos literarios, lo que sí está claro es que él aboga por crear y desarrollar un mundo en el que se meterá de lleno el lector cuando comience a leer aquellos.
- Originalidad. Inédito es por completo ese texto que nace de la mente de un autor dispuesto a contar a su público una historia.

Así mismo sabemos que la escritura creativa se puede definir como aquella que crea historias utilizando formatos y esquemas que no son los estándares habituales en la escritura literaria, periodística, técnica o académica. La definición, por lo tanto, es muy amplia e incluso ambigua, pero en ella nunca puede faltar originalidad, imaginación, innovación y, como su propio nombre indica, mucha creatividad. (Claret, 2008)

De acuerdo a lo anterior, podemos observar que en las construcciones de las rimas, los alumnos hicieron uso de las características de los textos literarios, porque la “rima” es también parte de los textos literarios, al momento en que los alumnos hacían uso de sus recursos verbales para la composición de estas, además de incorporar el mundo real con la fantasía y así aumentar su creatividad y generar textos literarios creativos, así mismo, las rimas que componían salían totalmente de lo usual, pues decían palabras que en ocasiones a una persona adulta ni se las pueden imaginar, al momento de permitir que los alumnos generen composiciones se hace uso de la escritura creativa, pues así los alumnos exploran mundos que no conocen.

La escritura creativa permite que la producción de textos sea de cierta manera un tanto más sencillo, pues así los alumnos hacen uso de su mente, léxico y creatividad al combinar frases que hagan una rima. De esta manera los alumnos generan aprendizajes significativos y mentes reflexivas y pensantes.

Hace tres años no conocía los proyectos comunitarios, ni el propósito que tenían estos, ahora en la actualidad acaba de entrara un nuevo plan de estudios, el cual propone los proyectos comunitarios los cuales tienen finalidades de compartir ante la comunidad para que esta se involucre en el aprendizaje.

La noción de proyecto comunitario se refiere a las actividades que se llevan a cabo para solucionar un problema o paliar un déficit que sufren los integrantes de un cierto grupo social. Lo habitual es que esta clase de proyecto sea impulsada por las propias personas que tienen que resolver la cuestión.

Los proyectos comunitarios forman parte de los proyectos sociales, que tienen la finalidad de mejorar la vida de las personas a través de la satisfacción de sus necesidades básicas. La especificidad de los proyectos comunitarios radica en que suelen ser ideados, desarrollados y concretados por los vecinos.

La elaboración de un proyecto comunitario comienza por la etapa de diagnóstico, que consiste en un profundo análisis de la situación de la comunidad y de las problemáticas que le impiden su correcto desarrollo. Para la resolución de los conflictos hallados durante esta

fase se puede escoger cualquiera de los siguientes caminos, o bien por los dos a la vez: determinar las herramientas y los recursos que serán necesarios para el trabajo, conseguirlos y ponerse manos a la obra; enseñar técnicas y actividades a la propia comunidad. Como es de esperarse, la lista de problemas y obstáculos que se desprenden del diagnóstico comunitario deben ordenarse de forma jerárquica, de modo tal que sea posible atenderlos uno a uno, a medida que se vuelvan disponibles los recursos necesarios. Cuando las personas al frente del proyecto comunitario pasan por alto dicho procedimiento y se embarcan en la utópica tarea de superar todos los escollos a la vez, aumentan considerablemente las probabilidades de fracasar, desperdiciando los esfuerzos y las herramientas que han conseguido para que participen activamente del proyecto. (Claret, 2008)

Conclusión

A partir de lo anterior, puedo concluir que el desarrollo de las producciones escritas se desarrolla a partir de una práctica mucho más constructivista que la estudiante normalista deben de partir de una práctica más interactiva donde se promueva el estudio de la práctica y se base en una reconstrucción constante ya que nos enfrentamos a diversos desafíos que implican el desarrollo de la reflexión, para esto se toma una actitud crítica que busque constantemente la mejora de la práctica a partir del diseño de diversas estrategias que le permitan enfrentar distintos retos y desafíos en la educación.

La problemática enfrentada en este proceso de practica muestra que un estudiante normalista se enfrenta a ser conductista y dejar de lado el enfoque del campo formativo, se limita a generar clases transmisivas, donde debe de generar aprendizaje a partir de contextos significativos bajo su contexto y de las necesidades que este le obliga a obtener , tiene que generar un ambiente de aprendizaje para los alumnos donde su entorno se relacione con la práctica , la estudiante normalista debe de indagar en distintas fuentes para buscar soluciones novedosas que respondan a la problemática que nos permitan analizar objetivamente la práctica y así validar los resultados obtenidos en los aprendizajes de los alumnos.

En mi proceso de formación, yo como estudiante normalista considero que me falta desarrollar actividades donde se fortalezca el uso de la coherencia y los proyectos que generen la producción de textos literarios, más sin embargo estoy convencida que los acercamientos graduales y permanentes a la práctica, abonaran a mis competencias como docente y generaran habilidades para reflexionar desde la práctica educativa y para la mejora de esta.

Bibliografía

Diago, J. M. (2020). Revisión teórica sobre la escritura creativa como metodología didáctica en las aulas de secundaria en la asignatura de lenguaje y literatura . Madrid : Máster

González, G. R. (2012). La ortografía en el aula. Costa Rica : Univ.

SEP, E. d. (2021). La descripción literaria: Tipos de descripción y ejemplos . Teoría literaria, 1.

Rodríguez., M. E. (1993). Caracterización lingüística de los textos . En M. E. Rodríguez., La escuela y los textos. Argentina : SANTILLANA

