

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
Del 3 de abril de 1981



LA VERDAD
NOS HARÁ LIBRES

UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA

CIUDAD DE MÉXICO ®

“FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE PREESCOLAR EN MÉXICO: LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER DOCENTE Y EL PROCESO REFLEXIVO EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES”

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

Presenta

MARÍA DEL PILAR GÓMEZ VEGA

Directora: Dra. Arcelia Martínez Bordón

Lectoras: Dra. María Mercedes Ruíz Muñoz

Dra. Mónica García de Luca

Ciudad de México, 2023

Resumen

Esta investigación se enfoca en analizar el valor de las experiencias de las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar durante el trayecto de sus prácticas profesionales y cómo éstas contribuyen a la construcción de su saber docente y su proceso reflexivo. El estudio se llevó a cabo bajo el paradigma cualitativo-interpretativo con estudiantes de una escuela normal en México. La técnica para la construcción de la información fue a través de entrevistas narrativas individuales y grupos focales de manera virtual debido a la situación de pandemia por Covid-19, así como por medio de una revisión documental. La información se analizó bajo una metodología narrativa, en la que tanto el lenguaje oral como el escrito son fundamentales, en la medida que influyen en la construcción de significados a través de la experiencia.

Los principales hallazgos de esta investigación se dirigen a establecer la práctica profesional como eje fundamental de la formación docente, por cuanto permite un acercamiento a situaciones de la realidad escolar y la actividad profesional como docente; asimismo se reconoce como un espacio propicio para la construcción del saber docente que es heterogéneo y social. Se promueve el proceso reflexivo durante este periodo, pero es necesario un acompañamiento por parte de los docentes y una acción consciente por parte de los estudiantes durante la formación.

Palabras clave: formación inicial, docentes de preescolar, prácticas profesionales, saber docente, proceso reflexivo, México.

Índice

Lista de abreviaturas.....	6
Introducción.....	8
I. Antecedentes	16
II. Perspectivas de la formación inicial en la educación infantil	19
III. Planteamiento del problema	21
IV. Justificación de la investigación.....	24
V. Preguntas y objetivos de investigación	25
VI. Estructura del documento.....	27
Capítulo 1. Estado del arte	28
1.1. Relaciones teoría-práctica	29
1.2. Formación de futuros docentes	31
1.3. Formación de los docentes reflexivos	33
1.4. Prácticas docentes	34
1.5. A modo de cierre	38
Capítulo 2. Marco contextual.....	39
2.1. La educación preescolar en México	39
2.2. La formación inicial docente.....	45
2.3. Intervenciones para mejorar la formación inicial docente	50
2.4. La disminución de la matrícula en las escuelas normales.....	54
2.5. La formación y desarrollo profesional de los docentes de preescolar.....	57
2.6. ¿Quién es el docente de preescolar?.....	62
2.7. Plan de estudios en la formación del docente de preescolar	65
2.8. Contexto de la escuela normal donde se realiza este estudio	68
Capítulo 3. Marco Teórico	71
3.1. El saber y el conocimiento	71
3.2. El saber docente	77
3.2.1. Perspectiva social del saber docente	79
3.3. La práctica en la formación docente	83

3.3.1. Pedagogía y práctica pedagógica	84
3.3.2. Relación entre teoría y práctica	87
3.4. Modelos de la formación docente	92
3.4.1 Perspectivas de formación docente	93
3.4.2. Perspectivas de la formación práctica	98
3.5. La práctica reflexiva.....	100
3.5.1. Niveles de la práctica reflexiva	103
3.6. A modo de cierre	106
Capítulo 4. Enfoque metodológico	107
4.1. Enfoque de investigación	107
4.2. Método	109
4.3. Unidad de análisis	114
4.4. Diseño de la investigación	116
4.4.1. Técnicas.....	118
4.4.2. Grupos focales.....	119
4.4.3 Entrevista narrativa	120
4.4.4. Revisión documental	123
4.5. Estrategia para el análisis de la información.....	124
4.5.1. Procedimiento para el análisis.....	124
4.5.2. Fases para el análisis	126
4.6. Descripción del trabajo de campo	127
4.7. Consideraciones éticas	129
4.8. Confiabilidad de la investigación.....	130

Capítulo 5. Las voces de las estudiantes desde su experiencia durante las prácticas profesionales	132
5.1. El reto de la virtualidad	135
5.2. Acompañamiento emocional.....	139
5.3. Identidad: “Ser la docente que quiero ser”	144
5.4. La triada alumna-asesor-educadora.....	150
5.5. Conclusiones del capítulo	164
Capítulo 6. La construcción de los saberes docentes a partir de la experiencia.....	167
6.1. Elección de carrera	168
6.2. Saberes procedentes de la experiencia personal.....	174
6.3. Saberes procedentes de la formación escolar anterior	181
6.4. Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia	184
6.5. Saberes procedentes de la propia experiencia en la práctica, y en la escuela	189
6.6. Conclusiones del capítulo	191
Capítulo 7. La reflexión en la formación	193
7.1. Soy una docente reflexiva	195
7.2. ¿Qué facilita la reflexión? Espacios de reflexión con otros	202
7.3. Estrategias para la reflexión: diálogo interno y autoconocimiento	207
7.4. Conclusiones del capítulo	213
Conclusiones y recomendaciones	216
Referencias.....	230
Anexos.....	241

Lista de abreviaturas

ACE	Alianza por la Calidad de la Educación
AEL	Autoridad Educativa Local
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
Ceneval	Centro Nacional para la Educación Superior
Cendi	Centro de Desarrollo Infantil
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
Conafe	Consejo Nacional de Fomento Educativo
DOF	Diario Oficial de la Federación
DGESPE	Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación
DGESuM	Dirección General de Educación Superior para el Magisterio
EGC	Examen General de Conocimiento
EN	Escuela(s) Normal(es)
EDINEN	Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal
ENMEN	Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales
FID	Formación Inicial Docente
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
IES	Instituciones de Educación Superior
JN	Jardín de Niños
LGE	Ley General de Educación
LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
Mejoredu	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
NEM	Nueva Escuela Mexicana
NME	Nuevo Modelo Educativo
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

Pacten	Plan de Apoyo a la Excelencia Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales
PEP	Programa de Educación Preescolar
PEF	Presupuesto de Egresos de la Federación
PEFEN	Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal
PEMDE	Programa Emergente para Mejorar el Desempeño de los Estudiantes de las Escuelas Normales
PPI	Perfiles, Parámetros e Indicadores
PRELAC	Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PROMIN	Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas
PROFOCIE	Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas
PROFEXCE	Programa de Fortalecimiento de la Excelencia educativa
PTFAEN	Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIPINNA	Sistema Nacional de Protección Integral de las Niñas, Niños y Adolescentes
SPD	Servicio Profesional Docente
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación
UNICEF	United Nations Children's Fund
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
RIA	Ruta Integral de Atenciones

Introducción

De acuerdo con los resultados de investigaciones en el campo de la educación infantil (Blomm, 1964; Kamii, 1998; Koplowitz, 1988), la edad preescolar es el momento en el que niñas y niños se encuentra en las mejores condiciones para aprender, por lo que el entorno social y cultural y la estimulación de los procesos cognitivos y socioemocionales son esenciales para el desarrollo de sus destrezas. Diversos estudios confirman que la formación en esta etapa está vinculada con el éxito escolar en los primeros años de la educación básica, en cuanto el desarrollo de habilidades en lenguaje, razonamiento y socialización son algunas de las destrezas que se despiertan y se van integrando en los aprendizajes y trayectorias de niñas y niños (UNESCO, 2006; Escobar, 2006; Cardemil y Román, 2014; OCDE, 2014). Además, el desarrollo de una persona durante los primeros años de vida también impacta en la trayectoria de su aprendizaje y su salud (Banco Mundial, 2009; BID, 2007). La evidencia señala que la educación preescolar es una política costo-efectiva que ayuda a reducir las desigualdades educativas en poblaciones vulnerables (Vegas y Santibáñez, 2010).

De acuerdo con evidencia de diferentes investigaciones, las interacciones verbales entre adultos y niños, el conocimiento y aplicación del currículum que imparten los docentes, la buena comunicación con los padres, la asesoría pedagógica y el acompañamiento docente son factores que inciden para que un programa de preescolar sea exitoso (Jarillo, 2014). Parte fundamental de todo este proceso está relacionada con las interacciones continuas, afectivas y desafiantes que mantiene el niño con el adulto, que también contribuyen a mejorar los resultados en su aprendizaje (INEE, 2010). Toda experiencia sensible a las necesidades y que

enriquezca el aprendizaje durante la crianza tiene efectos positivos a largo plazo en la vida del niño (Banco Mundial, 2009).

Estas interacciones en el proceso escolar se realizan con los docentes, quienes se convierten en una figura fundamental cuando sus prácticas y conocimientos impactan en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños. De esta manera, diversos países están interesados en trabajar en políticas para impulsar la formación inicial y continua de las docentes a nivel de la primera infancia (Rust y Burcham, 2013). En el informe sobre las políticas para la formación y desarrollo profesional docente de la UNESCO- OREALC (2015) se reafirma la relación positiva que se genera entre la formación profesional especializada y el desarrollo de niñas y niños, y señala que es imprescindible la calidad de los programas de formación para el desarrollo de las mejores prácticas.

Éste y otros informes internacionales destacan el importante rol de los docentes en relación con las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Esta preocupación hacia el trabajo del docente se relaciona con la forma en que los profesores están aprendiendo a lo largo de su formación ya que, se dice, “el docente es un actor fundamental para asegurar el derecho a la educación de la población y poder contribuir al mejoramiento de las políticas educativas” (EPT/PRELAC, 2007, p. 49).

Al respecto, el informe de la UNESCO-OREALC (2013), en el marco de las acciones a desarrollar para fortalecer y resignificar la profesión del docente desde tiempo atrás, menciona que es fundamental:

- a) Dar prioridad al desarrollo de políticas nacionales integrales en relación con la profesión docente, de manera que se revalorice su tarea y se logre dar respuesta a

las demandas de la sociedad. Para ello es fundamental articular la formación inicial con la formación en servicio, así como establecer la carrera docente en función del compromiso y la responsabilidad de los resultados, a la vez que mejorar las condiciones laborales del magisterio.

- b) Establecer y fortalecer en cada institución grupos de maestros articulados en torno al desarrollo de proyectos educativos y espacios de formación, mediante la revisión de sus prácticas docentes.
- c) Progresar en la transformación de la formación inicial y en servicio de docentes, de tal forma que se adecuen a las nuevas demandas de profesionalización y de desempeño, y se desarrolle un proceso articulado a la realidad de las escuelas. La formación inicial docente (FID) y en servicio ha de estar vinculada con la investigación sobre las prácticas educativas.

En este sentido, la literatura hace referencia al importante papel que juega la formación de los docentes en las políticas de mejora educativa (Lozano, 2016), debido a que el aprendizaje de los alumnos está relacionado con lo que los profesores conocen y lo que pueden hacer (Darling-Hammond, 2001).

En América Latina las investigaciones también han dado cuenta de que los docentes son esenciales para empujar los logros educativos, en particular de los que son menos favorecidos en oportunidades de desarrollo (UNESCO-ORELAC, 2014; Burns y Luque, 2014). Diversos estudios señalan que en el proceso de formación sigue ocurriendo una fragmentación entre el conocimiento que se imparte y la escasa vinculación con las escuelas, así como el poco desarrollo de habilidades y actitudes pertinentes para la práctica profesional, la formación en

valores ciudadanos, el conocimiento de lenguas extranjeras y el uso de TIC (UNESCO-OREALC, 2014).

Hay evidencia que señala que la consolidación de la FID requiere dirigir la atención en tres aspectos: a) leyes enfocadas en la formación de maestros a nivel universitario; b) establecimiento de instituciones que ratifiquen la calidad de los procesos formativos, definición de perfiles de idoneidad, establecimiento de estándares de calidad y características de buena enseñanza, y c) la descentralización de los procesos formativos y los lineamientos curriculares (INEE, 2018).

La literatura muestra que la FID más efectiva es la que contempla, además de los anteriores criterios, plantas académicas fortalecidas, que tengan el perfil y la formación (inicial y continua) adecuada para desarrollar investigación y producción de conocimientos sobre las prácticas pedagógicas, además de un currículum incluyente, con énfasis en pedagogía de contenidos específicos, así como la experiencia de estar por lo menos un año de práctica en la escuela donde se puedan desarrollar y fortalecer las habilidades de investigación, a través de un trabajo de tesis acerca de una problemática real de la escuela (Mexicanos Primero, 2018). Todos estos factores impactan en la formación inicial y son responsables de llevar a las aulas docentes con todos los conocimientos, habilidades, actitudes que se requieren.

De acuerdo con lo anterior, la FID es hoy en día un tema de gran importancia en el ámbito educativo y esta relevancia es resultado de las conclusiones de la investigación especializada que la confirman también como clave para la mejora educativa y la convierten en el foco de su atención con diferentes énfasis y orientaciones (Murillo 2006, citado en Robalino y Körner, 2006).

Una de las características y componentes de la FID son sus programas de prácticas profesionales, porque preparan de manera progresiva a los futuros docentes mediante experiencias en una escuela y un salón de clases. De manera general, los programas de prácticas ocupan dos o tres años, y es común comenzar las experiencias prácticas con visitas a escuelas y aulas con el fin de observar, tutorear y asistir a los docentes. Gradualmente, el futuro docente, en algún momento, asumirá la clase a tiempo completo, luego de asignaciones de prácticas cortas que por lo general terminan con una mayor cantidad de tiempo en un salón y se realizan hacia el final del programa.

En México, a nivel de la Licenciatura en preescolar, la política de FID en escuelas normales (EN) considera el trayecto de práctica profesional como parte del plan curricular de 2012, que inicia desde los primeros semestres, y busca de manera progresiva la integración de conocimientos y el desarrollo de competencias en cada una de las etapas, para generar finalmente una actitud reflexiva y crítica en el futuro docente (SEP, 2012).

Esta investigación se centrará particularmente en el último año de formación, momento en el que se aumenta el acercamiento a situaciones reales de aprendizaje, así como la articulación de la teoría y la práctica con énfasis en la capacidad de reflexión. El valor de esta investigación es dar muestra de las experiencias, expectativas y retos de la realidad de las estudiantes para analizar cómo van construyendo su saber y la manera en la que éste se incorpora en su desarrollo profesional como parte de su proceso formativo. El método utilizado será bajo el enfoque cualitativo en el uso de herramientas analíticas narrativas que darán cuenta de la experiencia de un grupo de estudiantes de la Licenciatura de preescolar de una escuela normal (EN) del estado de Tlaxcala, en México.

El interés por enfocar esta investigación en la formación de docentes a nivel de preescolar obedece a la importancia que debe darse a la atención y educación de los niños en la primera infancia, parte fundamental del desarrollo humano, además de que la formación de los futuros docentes encargados de atender a la infancia es un tema poco estudiado.

El énfasis en el trayecto de la práctica profesional radica en que permite a la futura docente de preescolar experimentar la inserción a la práctica y al trabajo docente, ubicarla en un escenario real para enfrentar los desafíos de su experiencia pedagógica (figura 1), por lo que, de acuerdo con Fullan y Hargreaves, “el rol de las teorías, las prescripciones externas y las experiencias de otros docentes adquiere relevancia cuando ellas pueden articularse con la experiencia del docente y, a la vez, tenga sentido en su trabajo” (Fullan y Hargreaves, 1996, p. 178).

Figura 1. Formación y práctica docente



Fuente: Trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo (SEP, 2012).

Igualmente, y como parte de este proceso de práctica, su importancia radica en la fuerte articulación que existe entre las instituciones formadoras y las instituciones escolares (Vaillant y Marcelo, 2015), desde este punto de vista, la incorporación de la práctica (*practicum*) en los procesos de formación es una manera de integrar tempranamente a los futuros docentes en un ambiente de aprendizaje permite activar un diálogo entre teoría y práctica.

Considerando esta ventaja, la FID se incorporó a los centros escolares para transitar a un modelo de preparación en el trabajo en el que se impulse la formación profesional basada en la práctica frente a una preparación de base teórica (Hargreaves, 2000; Murray y Wishar, 2011); por ello el aprendizaje del docente debe entenderse como una experiencia generada en interacción con el contexto o ambiente con el que el futuro docente se vincula activamente y en el que va construyendo su propio saber.

De acuerdo con Zabalza (2003), la propuesta de *practicum* debe analizarse desde la perspectiva de su capacidad para cumplir adecuadamente con cuatro funciones que se despliegan en el proceso de formación: i) componente curricular; ii) situación de aprendizaje; iii) experiencia personal y iv) facilitador del empleo. Asimismo, se busca disponer de una estructura interna con un proyecto curricular con objetivos, actividades, competencias a desarrollar, formas de evaluación, una guía docente de apoyo y, por último, un profesorado competente, propositivo y con experiencia. En palabras de Bolívar, redefinir la práctica entendiendo que ésta ha de “ofrecer una formación de la inteligencia y el saber crítico, conjugado con un saber especializado profesionalizador” (Bolívar, 2008, p. 16).

La práctica es, entonces, la experiencia directa de los futuros docentes que se convierte en un conjunto de momentos pedagógicos únicos para la construcción de la profesionalidad docente reflexiva y de su saber, en el que las creencias, valores, experiencias, emociones y conocimientos previos se construyen y afrontan (Zabalza, 2003; Ramírez, 2010; Garrido, 2012; Almeida y Garrido, 2014; González-Garzón y Laorden, 2012) y su valor radica en la construcción de un saber tácito (Polanyi, 1967), visto como el conocimiento de la realidad y la construcción de un saber que se va formando a partir de la interacción con los demás actores educativos.

Este concepto de práctica supone propiciar en el futuro docente un acercamiento a la realidad en la cual actuará, porque es una actividad que instrumentaliza la praxis docente, entendida como la actividad que transforma la realidad (Garrido y Lucerna, 2006). Por ello, la práctica tendría que convertirse en el núcleo del aprendizaje docente, el cual está vinculado a una formación permanente en la que el propio saber se irá construyendo; éste, además, no sólo proviene de los conocimientos disciplinares y el currículum, sino también de la práctica pedagógica, de las experiencias personales y del contexto, que permite que el saber se movilice y actualice de acuerdo con las diferentes circunstancias en las que se desarrolle la futura docente. Tardif dice, al respecto, que “el saber es plural, y está formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinaria, curricular y experiencias” (Tardif, 2004, p. 29)

Es así como formarse como docente implica un largo proceso. La formación inicial es el primer escalón dentro del desarrollo profesional y, como parte de ella, la práctica profesional resulta un componente clave para el aprendizaje de la profesión docente.

I. Antecedentes

La base institucional de la formación docente en Latinoamérica tiene origen en las EN que se iniciaron durante el siglo XIX, algunas de las cuales permanecen en varios países. Hacia los años ochenta la situación se transformó y ocurrió la llamada “tercerización” de la formación docente de nivel primario. De esta manera, se desarrolló una tendencia a dirigir los programas de FID desde la educación media hacia la educación superior cambiando el número de planes de formación y, en diferentes casos, aumentó la escolaridad requerida para el ingreso a las carreras docentes (Vaillant, 2013).

En gran parte de los países de Latinoamérica, las EN se convirtieron en Institutos Superiores o Universidades que ofrecen la formación como docente en un periodo entre dos y seis años, y en el que se tiene como requisito haber completado la enseñanza media (Ávalos, 2013).

De manera paralela a la oferta desde las EN y con el objetivo de atender el nivel secundario, se desarrollaron las instancias universitarias de formación docente, fortuitamente facultades de educación. A diferencia de las EN, estas facultades no tienen la misma presencia en Latinoamérica (Vaillant, 2013).

De acuerdo con UNESCO-OREALC (2013), hay cuatro tipos de instituciones que pueden identificarse a lo largo de Latinoamérica:

- i) Las universidades que, a través de facultades de educación u otras unidades académicas, forman docentes en algunos países para todo el sistema escolar, y en otros únicamente para la educación secundaria. Estas instituciones realizan también investigación y extensión educativa.

- ii) Las Universidades Pedagógicas, que se encuentran en el tránsito de las instituciones formadoras de docentes a nivel terciario y que en algunos países latinoamericanos han sido una estrategia para mejorar la formación inicial.
- iii) Los Institutos Pedagógicos Superiores (Institutos Normales Superiores o Institutos Superiores de Educación), que son instituciones de nivel terciario no universitario. Pueden o no tener su origen en la EN, y suelen ser dependientes, administrativa y/o académicamente, de los respectivos gobiernos estatales o municipales. Algunas de estas instituciones ofrecen formación para todo el sistema escolar y otras exclusivamente para la educación inicial y primaria. En algunos casos, este tipo de instituciones desarrollan actividades académicas propiamente universitarias.
- iv) Las Escuelas Normales se definen como instituciones de educación secundaria, cuyo propósito es la formación de maestros de educación primaria y, en algunos casos, de educación preescolar. Usualmente son dependientes académica y administrativamente de los Ministerios o Secretarías de Educación.

En la mayoría de los países la formación docente pública es regulada por el gobierno. En los casos de mayor regulación estatal, ésta se mantiene sujeta a la creación de instituciones formadoras, a la aprobación del currículum de formación docente, a la certificación de los egresados, el nombramiento del personal formador y el monitoreo de los procesos de formación. No obstante, el aumento de la oferta de sostenimiento privado hace cada vez más difícil la regulación de las ofertas que realizan estas instituciones (Ávalos, 2013).

Un esfuerzo importante que se viene realizando desde hace varios años es el control de la proliferación de instituciones de formación, estableciendo normas más estrictas y políticas de formación inicial, iniciación de servicio y formación continua coherentes y de mayor impacto (UNESCO-OREALC, 2013).

Dentro de las transformaciones que ha vivido la FID se encuentra el proceso de prácticas, que, de manera gradual, se ha incorporado desde el inicio de la formación con el propósito de acercar a los futuros docentes al contexto escolar. De esta forma se superaron las tradiciones deductivas que la colocaban al final de los planes de estudio para incorporarlas desde los inicios de la formación, contemplando distintas dimensiones del quehacer profesional (institucional, del aula, de la comunidad, etc.). Su abordaje situado y contextualizado permite formar docentes que puedan desempeñarse en contextos y escenarios educativos reales (Lucio, 2018).

No resulta suficiente ofrecer a los futuros docentes los conocimientos pedagógicos de la disciplina, sino que deben brindarse experiencias de prácticas que estén relacionadas con las actividades y programas que se realizan en la escuela y que se adecuan a cada contexto (Boyd *et al.*, 2009); para ello se requiere que los formadores de docentes puedan acompañarles y guiarles mediante mecanismos de seguimiento que hagan de las prácticas espacios de reflexión para que éstos se aprovechen al máximo (INEE, 2015). También formadores que se encuentren actualizados en los planes y programas vigentes en los ciclos escolares.

Particularmente, en el caso de México, uno de los desafíos en la FID se relaciona con el componente práctico, pues es notoria la desarticulación que se presenta entre los objetivos de aprendizaje de los alumnos, fijados en los planes y programas de estudio, y el currículum

para la formación de los maestros, lo que resulta en tener en el aula a docentes que desconocen los nuevos enfoques curriculares y pedagógicos (Mexicanos Primero, 2017).

De esta manera, a nivel curricular, lo alarmante es, en fin, el rezago respecto a la educación básica, pues el desfase estructural consistía en que, ante las reformas, los planes de estudio permanecían inmóviles y, como consecuencia, se formaban docentes con planes de más de diez años de retraso (INEE, 2018).

En México, de acuerdo con el INEE (2015), se reconoce la importancia de la relación entre teoría y práctica: por ello las licenciaturas impartidas en las EN y en IES incluyen las prácticas profesionales en sus planes y programas de estudio, como una estrategia para que los estudiantes estén próximos a las situaciones reales de la escuela y el aula.

En el caso del nivel preescolar, el plan de estudios que se mantuvo vigente durante años fue el de 2012, hasta el surgimiento del nuevo plan de 2018. Cabe señalar que en esta investigación se retomará el plan de 2012 –en el que se profundizará más adelante–, entre sus componentes incluye el trayecto de prácticas profesionales en la malla curricular, y está integrado por ocho cursos; siete articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento progresivo a la actividad profesional en contextos específicos y su análisis, que se ubican del primero al sexto semestre. El último curso de este trayecto se lleva a cabo entre séptimo y octavo semestre, y es un espacio curricular de práctica profesional intensiva en una escuela preescolar.

II. Perspectivas de la formación inicial en la educación infantil

Algunas tendencias relacionadas con la formación de docentes para la atención y educación en la primera infancia plantean transformaciones para atender los cambios de la educación

del siglo XXI desde las conformaciones familiares, hasta la concepción del niño y la niña como sujetos de derechos; ello implicó una evolución epistemológica sobre cómo se enseña y cómo se aprende (Peralta 2005; Sauma, 2012; Zapata y Ceballos, 2010).

En efecto, el avance del conocimiento acerca del desarrollo humano incidió en la docencia para la primera infancia, igual que los descubrimientos en relación con la neurociencia, el pensamiento complejo y todo lo que sucede en la niñez como parte esencial de un desenvolvimiento de la persona a lo largo de su vida. Esto desembocó en la incorporación de la pedagogía al ámbito de las ciencias, cuando estaba dominado por el asistencialismo y el cuidado como la forma socialmente aceptada para la atención a la primera infancia (Peralta, 2005).

Estos avances provocaron un cambio en la visión de los programas de formación docente y, por tanto, a intentar un proceso de formación mediado por una capacidad de reflexión sobre las propias prácticas docentes (Castillo-Cedeño, 2017); de esta forma, las IES aumentaron la conexión entre teoría y práctica en el momento del diseño de planes de estudio (Madrid-Vivar *et al.*, 2013) a fin de ofrecer a los estudiantes las herramientas para atender a niñas y niños que se encuentran en la etapa de mayor desarrollo de la plasticidad neuronal, lingüística, creativa y de potencial imaginativo (Domínguez *et al.*, 2015).

Zapata y Ceballos refieren que, dentro del proceso de formación, el rol y perfil del educador “ha de ser consecuente con las demandas y características de los contextos en coherencia con la política de infancia que se tenga, centrado en el reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derecho, en el enfoque de atención integral (educación, salud y protección) y en el acompañamiento afectivo caracterizado por una clara intencionalidad pedagógica, que rompa

con el esquema de escolarización temprana y posibilite el desarrollo no sólo de las capacidades cognitivas, comunicativas y afectivas, sino el desarrollo de habilidades para la vida a través de la lúdica y el juego, haciendo partícipes de dicho proceso a la familia y a la sociedad como agentes educativos corresponsables y garantes de un verdadero desarrollo integral” (Zapata y Ceballos, 2010, p. 1070).

III. Planteamiento del problema

La formación docente se entiende como un proceso pedagógico-didáctico, integrador del saber hacer, el saber obrar, el saber ser y el saber pensar de la profesión docente, en el que se conectan estos saberes con acciones oportunas de acuerdo con las exigencias del ámbito educativo, y en el que se promueve el desarrollo de las distintas dimensiones del ser humano (Feo, 2011), ya que el saber docente es una amalgama de saberes derivados de la formación profesional.

De acuerdo con Vaillant y García (2015), la FID tiene tres cometidos. En primer lugar, llevar a cabo la preparación de los futuros docentes, para que tengan un desempeño adecuado en el salón de clases; en segundo, el hecho de que la institución otorgue la certificación o permiso para poder ejercer la profesión docente y, tercero, realizar la función de socialización y reproducción de la cultura dominante, ello a través de la institución de formación. Por esta razón, la formación inicial se convierte en el primer elemento del desarrollo profesional, y se caracteriza al estar integrada por un grupo especializado de formadores y un currículum determinado.

Aravena (2006) refiere que autores como Ávalos (2002), Birgin (2004), Brunner (2007) y García-Huidobro (2011) establecen un punto en común sobre las deficiencias en los procesos de formación y señalan que es, en parte, una profunda disociación y alejamiento de las exigencias de la sociedad actual, así como de la cultura escolar. Birgin (2004) menciona que la formación se encuentra en un periodo de profundo debilitamiento, y alude que otro de los problemas que se presenta es la distancia entre el campo pedagógico, tanto con la producción de conocimiento que realizan las IES, como con los saberes y habilidades presentes en las prácticas. Asimismo, Vaillant observa que la formación se concentra en ser mayormente teórica y poco dirigida a desarrollar acciones y prácticas pedagógicas específicas (Vaillant, 2013).

La FID es un área compleja, ya que las estudiantes que se preparan para la docencia traen consigo una serie de experiencias, creencias, expectativas, ideas, teorías implícitas acerca de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Se reconoce que los docentes no son vasos vacíos, y que su experiencia como estudiantes incide en su capacidad de desarrollar nuevas formas de enseñar y aprender (Marcelo y Villant, 2018); algo a señalar es que parece que la FID no logra romper la lógica escolar de los estudiantes, que tienen arraigada a partir de sus propias experiencias vividas como alumnos (Alliaud, 2004). Asimismo, los aspirantes a la docencia tienen antecedentes socioeconómicos bajos, si se consideran tanto los niveles educativos de sus padres como sus niveles de ingreso familiar (SEP, 2015). De igual manera, el estándar de las admisiones a las instituciones de formación de docentes suele estar entre los más bajos, comparados con los del conjunto de carreras de educación superior (Gatti y Davis, 2016).

Ante esta idea, se mantiene la preocupación sobre la transformación que debe tener la FID, pues la demanda de la escuela del siglo XXI hace pensar que hoy en día poco o nada se relaciona con la escuela en la que se están formando los futuros docentes (Marcelo y Villant, 2018).

La revisión de literatura resalta cómo se espera que el periodo de prácticas articule los diferentes tipos de saber en las estudiantes, para que éstas construyan el propio saber docente, su identidad y la propia experiencia pedagógica en el proceso de enseñanza; de esta forma, los futuros docentes, recrean, representan, proponen y reflexionan en y sobre su propia experiencia y sobre su propia formación (Tardif, 2004).

De acuerdo con Vezub (2019), esta articulación entre teoría y práctica debe orientarse a producir una intersección o entramado entre conocimiento formal, abstracto y generalizable y lo concreto e inmediato; es decir, a la utilidad del conocimiento en una situación determinada a la que se enfrenten los estudiantes en formación o nuevos docentes.

Los saberes producidos durante la trayectoria de formación no suelen tenerse en cuenta en las instancias formales de preparación profesional, a pesar de ser efectivos en el ejercicio de enseñar (Alliud *et al.*, 2011). Frente a lo anterior, en México, la práctica profesional no se ha consolidado como un proceso formativo que impulse en el futuro docente habilidades para mejorar su desempeño en el aula y la escuela, con base en procesos reflexivos, reacciones ante situaciones inesperadas e innovación a partir de la detección de problemas y la investigación (INEE, 2015).

Por ello este estudio busca recuperar cómo se van construyendo los saberes producto de la experiencia para estudiarlos, reconstruirlos e interpretarlos desde la teoría educativa. El

interés radica en profundizar sobre este tema, y comprender la manera en la que las estudiantes, durante sus prácticas profesionales y a través de sus experiencias, construyen su saber docente y dan sentido y significado a su labor, así como a asociar la experiencia con los referentes teóricos y didácticos para propiciar un proceso reflexivo.

IV. Justificación de la investigación

Se pretende dar claridad a los aspectos que conlleva el proceso de formación inicial de futuros docentes a través de las prácticas profesionales, y mostrar las diferentes experiencias y aprendizajes que durante este trayecto se construyen, con el objetivo de socializarlas. La investigación relacionada con la práctica profesional sigue siendo un tema importante dentro de la formación docente, y sus problemáticas pueden visualizarse desde distintas dimensiones: la relación teoría-práctica, el papel de la investigación en la práctica, las tensiones entre la formación disciplinar y didáctica y el papel ético del docente en la práctica pedagógica (Diker y Terigi, 2008).

Se parte de concebir las prácticas profesionales como un espacio fundamental en la formación docente, en cuanto es el momento en el que, a través de las experiencias y vivencias de aprendizaje, se desarrolla el proceso de socialización e identidad profesional de los futuros docentes.

Explorar los saberes que demarcan la profesión docente es clave para una efectiva formación de los futuros maestros. Mientras el saber de los docentes permanezca oculto, sin que se comprenda qué lo constituye y cómo se construye, esta formación carece de un objeto que la oriente y le dé sentido. De ahí que se requiera una delimitación conceptual de ese saber, a fin de avanzar, de un marco de la profesión basado en diseños curriculares desarticulados y

marcos legales que legitiman estas visiones, hacia una delimitación de la profesión desde una conceptualización del saber pedagógico (Cárdenas *et al.*, 2012).

El aprendizaje durante y a través de la práctica, además de la construcción del saber docente, contribuye al desarrollo profesional y a la formación de la identidad del futuro maestro (Benítez *et al.*, 2010) y, en el caso de la formación inicial, permite que éstos se apropien del saber profesional en el que se consolidan conocimientos disciplinarios, didácticos y pedagógicos que se asignan como propios, y que han nacido de la reflexión acerca de sí mismo, de las responsabilidades profesionales, con los pares y en la escuela normal como institución social.

Adicionalmente, es importante señalar que este estudio partió de una motivación personal e interés por profundizar sobre el tema de formación, con el que se tuvo un acercamiento durante la maestría, cuando se indagó sobre las competencias docentes en el aula de preescolar en el campo formativo vinculado con la exploración y comprensión del mundo natural y social. Se sumó también mi vivencia como psicóloga en el área de psicopedagogía en una institución educativa, donde constaté que el proceso formativo es clave, al ser las docentes quienes acompañan de manera extendida a niñas y niños en preescolar, las que deben mantener una formación integral y actualizada que les brinde el mayor número de herramientas para su práctica docente.

V. Preguntas y objetivos de investigación

La pregunta general que guía esta investigación es ¿de qué manera las experiencias de las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar durante su práctica profesional contribuyen a la construcción de su saber docente y su práctica reflexiva?

Como preguntas secundarias se plantean:

1. ¿Cómo viven la experiencia de las prácticas profesionales las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar?
2. ¿Cómo viven en su práctica la relación con su maestro-asesor y la maestra titular del centro educativo?
3. ¿Cuáles son los saberes que resignifican las estudiantes en formación durante las prácticas profesionales?
4. ¿Cómo viven el proceso reflexivo las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar durante las prácticas profesionales?

El objetivo general de esta investigación es analizar la forma en que el valor de la experiencia de las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar durante su trayecto de prácticas profesionales, contribuye a la construcción de su saber docente y al desarrollo de la práctica reflexiva como parte de su proceso de formación. A su vez, los objetivos específicos son:

1. Reconocer los saberes que resignifican las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar durante sus prácticas profesionales.
2. Explicitar cómo el trayecto de la práctica profesional facilita el desarrollo de los procesos reflexivos de la futura docente de preescolar.
3. Analizar las relaciones que surgen en la triada formativa (maestro-asesor, maestra titular del centro educativo y practicante) en el trayecto de las prácticas profesionales.

VI. Estructura del documento

La investigación se presenta en ocho capítulos. El primero incluye el estado del arte en el que se da cuenta la revisión de la literatura alusiva y los aspectos clave para el desarrollo del tema; el capítulo dos corresponde al marco contextual, donde se ofrece una visión amplia de la situación de la educación preescolar en el país. En el capítulo tres, por otro lado, se refieren los aspectos teóricos que dan encuadre tanto a las preguntas como al análisis realizado. Enseguida, en el capítulo cuatro se presenta el enfoque metodológico con el que se buscó dar respuesta a las preguntas de investigación. Los capítulos cinco, seis y siete presentan el análisis y resultados del estudio. El capítulo cinco, “La experiencia en las voces de las estudiantes”, se concentra en la diversidad de vivencias de las prácticas profesionales, los aprendizajes y desafíos, así como en su dinamismo y complejidad durante el proceso de formación y, por extensión, en la construcción de su identidad. El siguiente capítulo, “La construcción de los saberes docentes desde la experiencia práctica”, aborda las fuentes de adquisición de los saberes docentes y su resignificación durante esta etapa y, por último, el capítulo siete, “La reflexión en la formación”, será una exposición de la experiencia de su proceso reflexivo. Finalmente, se incluye un capítulo con conclusiones y recomendaciones.

Es importante mencionar que a lo largo del documento se usará el femenino genérico para hacer referencia a las y los docentes en preescolar, con el único fin de hacer más fluida la lectura.

Capítulo 1. Estado del arte

Comprender el proceso de las prácticas profesionales como pieza de la FID parte de entender los aspectos que intervienen en el desarrollo de éstas. La revisión de literatura arroja que ambos son temas ampliamente estudiados desde diferentes aristas. Por ello se decidió filtrar la búsqueda de investigaciones a las realizadas en los últimos diez años (2010-2020).

Es importante señalar que para la construcción del estado del arte hubo dos limitantes; la primera es que no se presenta la totalidad de las investigaciones sobre el tema, y la segunda, que sólo se consideraron publicaciones en revistas nacionales e internacionales en diferentes buscadores.

Los criterios utilizados para la exploración fueron: “práctica profesional”, “*practicum*”, “práctica pedagógica”, “formación inicial docente”, “*pre service teacher*”, “*trainee teacher*”.

A partir de ello, se eligieron 42 artículos entre los que también figuraron ponencias. Estos documentos fueron localizados en las bases de datos como EBSCO, Redalyc, Scielo y ERIC. En su mayoría, las investigaciones corresponden a países como Chile, España, México, Colombia, Uruguay, Canadá y Estados Unidos.

Los artículos revisados permiten reconocer que la formación docente ha resultado uno de los aspectos que pone en evidencia la complejidad de los cambios en la educación de nuestros días y la manera en que éstos se relacionan con los ámbitos económicos, políticos y sociales, lo que hace del tema un asunto de atención prioritaria.

De acuerdo con las investigaciones, las temáticas de interés estudiadas y relacionadas con la FID son variadas; sin embargo, se destaca para este trabajo la relación entre teoría-práctica,

la formación de docentes reflexivos, el desarrollo de las prácticas y el acompañamiento del tutor de prácticas.

1.1. Relaciones teoría-práctica

En su investigación, Sánchez-Sánchez (2016) menciona que la FID supone una relación entre la teoría y la práctica mediada por la reflexión y en la que es necesaria la articulación entre conocimiento, contexto y actores durante todo el proceso, para que la teoría no quede reducida a mero contenido, ni la práctica a acción rutinaria.

Montecinos *et al.* (2010) hacen una diferenciación entre las concepciones sobre la relación teoría-práctica a lo largo de la formación docente. Para ellos, durante la etapa de una práctica inicial se dispone que el estudiante en formación observe y pueda hacer una lectura de la realidad escolar, a partir del *corpus* teórico que recibe. En el caso de las prácticas intermedias, se permite al estudiante desarrollar destrezas y herramientas docentes, y en ellas se pueden visualizar dos líneas de formación, la primera, que crea continuas interacciones con los estudiantes y propicia la reflexión docente como una actividad grupal en el uso de herramientas y ocasiona que el futuro docente tienda a la autonomía y a comprender de manera más compleja la realidad; y la segunda, con poca interacción con los estudiantes y de un orden más prescriptivo. Por último, la práctica profesional, en la que el estudiante en formación pone a prueba las competencias desarrolladas a lo largo de su formación y hay una actividad reflexiva en el escenario sobre la teoría y la práctica.

Distintos autores plantean que la investigación que tiene por objetivo la formación de los profesores, se ha establecido gradualmente como un eje central para el desarrollo de esta área (Ávalos, 1997; Cisternas, 2011; Cochran-Smith, 2001; Tardif, 2004). En Estados Unidos, por

ejemplo, cierta literatura hace referencia a la investigación sobre la formación de profesores (Cisternas, 2011); éste es el caso del *Handbook of Research on Teaching* (Richardson, 2001), que cita investigaciones que dan cuenta del conocimiento de los profesores, su formación y desarrollo; y otros, como el *Handbook of Research on Teacher Education*, el *International Handbook of Teachers and Teaching*, *International Handbook of Educational Change* o el *Handbook of Educational Psychology*, que ofrecen una perspectiva general del proceso de aprender a enseñar (Marcelo, 2008).

En *Handbook of Research on Teaching*, Conchran-Smith *et al.* (2016) realizaron una extensa revisión de distintos estudios entre 2000 y 2012, en la que señalan la importancia de la investigación y la relación entre teoría y práctica durante la formación inicial. En esta exploración, las autoras sostienen tres principales puntos durante el proceso de preparación de los futuros docentes, que se encuentran marcados por una tendencia ideológica. En un primer aspecto, refieren a la formación inicial como una práctica social situada, y señalan tres programas de investigación que marcaron las pesquisas en las últimas décadas: i) rendición de cuentas y calidad docente, en el que se reflejan las tendencias políticas en la FID; ii) preparación de los docentes para la sociedad del conocimiento, donde se muestra el cómo se aprende y el qué se aprende en una economía del conocimiento, y iii) preparación de los docentes para la diversidad y la equidad, que refleja las tendencias en el aumento demográfico y el crecimiento de la diversidad y la desigualdad. El segundo aspecto que analizaron justifica la relación entre las prácticas de investigación, por un lado, y los poderes institucionales, políticos y económicos, por otro. Y, finalmente, un tercer punto hace referencia a la reflexión de lo que implicó el estudio y una propuesta de las nuevas líneas de investigación que tendrían que dirigirse hacia: i) aumentar y profundizar la comprensión de

la práctica de la formación y el aprendizaje de los futuros docentes en una oferta que trascienda los cursos, las experiencias de campo y los planes de estudios; ii) estudiar cómo y bajo qué parámetros los futuros docentes aprenden las habilidades de enseñanza como prácticas reflexivas y prácticas clave que se adapten a las necesidades de los alumnos, y iii) investigaciones sobre la relación entre la FID y factores sociales, culturales e institucionales.

De esta relación entre teoría y práctica, Montero (2018) establece que hay una evidente separación entre ellas, pues la teoría precede a la práctica, y ésta es comprendida como la aplicación de la teoría. La tensión entre ellas hace que se deban buscar alternativas que permitan reconocer que la actividad de enseñanza es eminentemente práctica, que puede transformarse a partir de la comprensión de esquemas teóricos que la orientan y que la formación docente no sólo es una suma de competencias que queda sujeta a un catálogo.

1.2. Formación de futuros docentes

La literatura también hace referencia al importante papel que juega la formación de los docentes en las políticas de mejora educativa. En su estudio, Lozano (2016) considera que la labor del docente es trascendental y, por lo tanto, debe someterse a cambios en sus procesos formativos para responder a las demandas del contexto.

Las investigaciones sobre el desarrollo profesional docente, la preparación de maestros y profesores rara vez se preocupa por los resultados a mediano o a largo plazo. Son escasos los programas de formación que identifican propósitos y beneficios (cambios en las prácticas docentes y en las culturas de trabajo). Con frecuencia, sólo se dispone de autoinformes individuales referidos a las experiencias de los futuros docentes, y no a los resultados. La

evaluación normalmente se realiza de manera aditiva, luego de que las experiencias de aprendizaje ya se han concretado (Vaillant y Marcelo, 2015).

Alliaud y Vezub (2014) hacen referencia a que existe una serie de problemas comunes y desarrollos diversos en la FID en países como Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay donde, a pesar de los cambios en los planes y la normatividad, se continúa en debate. Entre los desafíos y tensiones que se mencionan se encuentra la frecuencia con que se critica a la FID por la dificultad de incluir los temas y problemas “reales” de las escuelas que forman a los estudiantes. De igual manera, señalan los cambios curriculares que buscan acortar la distancia entre la teoría y la práctica durante la formación, y la manera en la que los docentes mencionan que la preparación recibida no les brindó las herramientas suficientes para enfrentar esas situaciones “reales” en la escuela; finalmente, los cuestionamientos se dirigen en dirección a que las prácticas profesionales no se realizan en ámbitos o contextos en los que luego se insertan los futuros docentes.

En la misma línea, Ruffineli (2014) señala que hay una falta de correspondencia entre los aprendizajes de los docentes novatos y los aprendizajes de la formación inicial, particularmente aquéllos concernientes a la planificación de la enseñanza, a metodologías participativas y colaborativas y a evaluaciones para el aprendizaje, lo que hace que deban reaprender lo que es útil en su tiempo, mientras cubren el plan de estudios. De manera transversal, explica que los docentes construyen conocimientos prácticos y aprenden que el contexto limita su acción pedagógica, esto por las líneas metodológicas prescritas que muchas escuelas ya tienen establecidas y/o por las características de sus estudiantes, específicamente cuando son docentes formados en programas menos selectivos que se incorporan a contextos que reciben pocos apoyos. También señala que los docentes

mencionan que la planificación de la enseñanza es menos demandante que la forma aprendida durante su formación inicial. De manera similar ocurre en la gestión de la clase, donde el centro es la gestión de la conducta de los alumnos y el cumplimiento de lo ya ordenado en la escuela. En el caso de la evaluación, la percepción es que los aprendizajes de la formación inicial no son útiles, pues en la escuela la evaluación se encamina a una evaluación del aprendizaje y no para el aprendizaje. Y, finalmente, se muestra en el estudio que la forma a la que más se recurre es el aprendizaje por ensayo-error, donde la práctica exitosa será la que resuelva y funcione en una situación.

1.3. Formación de los docentes reflexivos

De los estudios revisados, existe un consenso sobre la importancia de desarrollar la reflexión pedagógica en el proceso de formación docente (Sabariego *et al.*, 2018; Mata *et al.*, 2018); sin embargo, el nivel de reflexión logrado por los estudiantes es básico y durante su práctica utilizan estrategias basadas en un conocimiento técnico, lo que refleja los pocos procesos para desarrollar habilidades reflexivas, formas de acompañamiento y herramientas cognitivas para motivar el diálogo entre la teoría y la práctica (Labra, 2011).

Incentivar al docente a conocer sus prácticas y a interpretar los cambios necesarios hacia una mejora es un trabajo de introspección primordial en la profesionalización docente (Domingo, 2011), puesto que el proceso de reflexión va a permitir significar, resignificar y cambiar creencias desde una perspectiva pedagógica (Ponce y Cámos, 2019), así como la construcción del saber docente (Jiménez, Rossi y Gaitán, 2017).

La evidencia indica que, si se busca una perspectiva reflexiva en los programas de formación práctica, aún falta considerar las expectativas, creencias y saberes previos de los futuros

docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje; asimismo, el conocimiento que deberían tener desarrollado los formadores de los futuros docentes (Labra, 2011).

La construcción del conocimiento profesional durante el periodo de práctica se convierte en un momento valioso, pues es cuando se conjuntan el conocimiento académico, que procede de la investigación formal, y el conocimiento de la experiencia, surgido de la práctica docente.

Lo complejo del aprendizaje que se observa durante este periodo es el momento en el que el futuro docente debe de armonizar sus concepciones previas con los conocimientos adquiridos durante su plan de estudios y el conocimiento teórico, práctico, valórico y actitudinal que observa en su supervisor, además de responder a los retos que significa estar en el campo real (Andreucci, 2013).

En las prácticas el futuro docente conseguirá, entonces, los insumos pedagógicos relacionados a las experiencias cotidianas del desempeño docente que le llevará a aprender a enseñar, construyendo así un saber pedagógico, resultado de la suma de un conocimiento proposicional (saber teórico-académico), y un conocimiento práctico (saber en y sobre la acción docente), y también resultado de la interacción con el entorno, la reflexión que realiza sobre su desempeño y la relación con los conceptos adquiridos en su formación inicial (Vezub, 2016).

1.4. Prácticas docentes

El campo de estudio de la formación inicial reconoce en la práctica el espacio para la reflexión pedagógica y didáctica; para la exploración de creencias sobre la enseñanza y el

aprendizaje, y para identificar la influencia de los modelos heredados y aplicados en el ejercicio docente.

Actualmente el peso de las prácticas como un componente formativo ha tomado mayor fuerza; es el caso de Reino Unido, donde se implementaron programas de formación docente desarrollados en las escuelas, y se redujo la principal labor que tenían las universidades en ese ámbito (Egido y López, 2016).

La formación del profesorado constituye un elemento fundamental en la mejora de la calidad del sistema educativo. Aunque no existe duda alguna sobre la importancia de contemplar periodos de prácticas curriculares, prácticas profesionales o experiencias de campo en los programas de FID, la forma en la que estas prácticas de campo deben organizarse e incorporarse genera cierta controversia entre políticos, prácticos y teóricos (Armengol *et al.*, 2017).

Las prácticas profesionales constituyen un elemento esencial en los planes de formación inicial de maestros, pues contribuyen no sólo al desarrollo de competencias, sino también a su orientación profesional y posterior inserción laboral. No obstante, son escasas las evidencias empíricas sobre los factores que propician una mejor adquisición de competencias durante el trayecto de prácticas profesionales, así como de las condiciones que se precisan para que estas etapas de formación se den con las máximas garantías (Armengol *et al.*, 2017).

La práctica (*practicum*) es vista como el periodo de formación docente integrado en el plan de estudios, que los alumnos desarrollan en centros educativos y cuyo objetivo es la reflexión y el aprendizaje a partir de situaciones con carácter de realidad (Saiz-Linares y Susinos, 2017).

Durante del proceso de formación docente, la práctica resulta ser un elemento fundamental, no sólo por lo que aporta al desarrollo de competencias, sino también a su orientación profesional y posterior inserción laboral (Rodríguez-Gómez *et al.*, 2017). Sin embargo, pareciera que esta formación se orienta a un proceso meramente de capacitación profesional, donde es escasa la experiencia formativa reflexiva, crítica y global (Zabalza, 2011).

El impacto de la práctica en el pensamiento del estudiante le va a permitir analizar la realidad de las escuelas, y a su vez transformar la manera en la que, como futuro docente, va conformando su propia práctica; por ello se espera que se convierta en un espacio para reflexionar sobre los retos de la profesión, las fortalezas y áreas de oportunidad, además de ser un punto base para construir la representación del docente que se desea ser (Chapa y Flores, 2015).

Hay que señalar que la importancia de la práctica en la formación del docente es holgadamente reconocida (Bruno y Dell'Aversana, 2018; Correa, 2015; Russell, 2017), aunque son escasas las investigaciones que brindan evidencia empírica sobre los factores que propician la adquisición de competencias reflexivas durante el periodo de prácticas (Rodríguez-Gómez *et al.*, 2017); por ello es necesario profundizar sobre estos espacios donde se pueda propiciar la reflexión y el diálogo colectivo, para que se acerque a los futuros docentes a las realidades de las aulas y puedan asegurar las herramientas necesarias para su ejercicio (Giner *et al.*, 2018).

El estudio de García (2017) señala que la dinámica de trabajo en que se desarrollan las prácticas profesionales está dotada de múltiples sentidos, uno de ellos, los intereses compartidos, es decir, la formas y los modos en cómo abordar las situaciones didácticas en

el grupo, las cuales son establecidas de acuerdo con el estilo de trabajo de la maestra titular en el salón de clases. Por ello se entiende que, de alguna manera, las prácticas de las estudiantes ocurren entre la formalidad de la cultura institucional, y un pequeño espacio de autonomía que, con el paso del tiempo, se va incrementando, al igual que aumenta la responsabilidad del grupo y los aprendizajes que se generen. Allí el rol de aprendiz de la estudiante termina en cierta medida subordinado a los designios de las maestras titulares y, en ocasiones, a las formas que se adoptan derivan en disyuntivas y tensiones que acaban reproduciendo rutinas de la cultura escolar para conseguir una aceptación institucional (Pérez, 1998).

Hay que resaltar que para que la práctica sea aprovechada como parte del desarrollo profesional, debe construirse un puente de comunicación y concertación entre los dos medios de formación, siendo el asesor o tutor de prácticas una pieza clave; igualmente se deben generar dispositivos de acompañamiento eficaces para el estudiante, como encuentros, participación en las formaciones y reflexión sobre su propia práctica, todo ello como preparación a enfrentar los desafíos curriculares (Correa, 2011; Heimer y Winokur, 2015).

Se suma también como parte importante del desarrollo de la práctica y uno de los desafíos de la FID, la generación de alianzas entre la institución formadora y la escolar, de tal manera que se conjunten como comunidades formadoras comprometidas con el acompañamiento, la colaboración y la reflexión del futuro docente. Esto implica también la resignificación de la relación teoría-práctica visualizándola no como un aspecto fragmentado, sino como un todo en el que la práctica es parte del proceso de aprender a enseñar, y es fundamento del conocimiento pedagógico (Turra-Díaz y Flores-Lueg, 2019).

Por tanto, en la práctica, el desarrollo de estrategias en grupo en las que el futuro docente participe discuta, analice y contraste sus puntos de vista con otros, va a generar nuevas propuestas que conlleven a que la práctica implique un trabajo mezclado entre lo grupal y lo individual (Branda, 2018).

La práctica, entonces, debe convertirse en el punto de partida en el que se pueda hacer uso crítico de la teoría y se transforme en el momento en el que el futuro maestro puede posicionarse sobre la docencia y, por consiguiente, resignificar y dar otro sentido a la práctica cotidiana (Mercado, 2007).

1.5. A modo de cierre

En concreto, la formación es un aspecto fundamental en el ámbito de las políticas públicas, y debe enfocarse en combinar la teoría y la práctica para que los futuros docentes lleven lo aprendido a su desempeño laboral. El incluir experiencias prácticas, suma al desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para enfrentar las situaciones reales del aula, así como a conocer el entorno educativo en el que se desempeñarán. Así también permitirá al futuro docente reflexionar para hacer mejoras en su desempeño y adaptarse a las condiciones y necesidades específicas de cada contexto.

Capítulo 2. Marco contextual

Este capítulo constituye una aproximación a la situación de la educación preescolar en México, y a la oferta de la formación inicial para este nivel. Se detallan los perfiles de quienes se forman como docentes y el panorama de las escuelas normales como parte de las instituciones que se encargan de este proceso, para finalmente cerrar con el contexto de la escuela donde se llevó a cabo esta investigación, narrado por una de las fundadoras de dicha institución.

2.1. La educación preescolar en México

En México, la educación básica está conformada por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. A lo largo del tiempo, la educación básica se transformó, y para ello se realizan cambios en sus políticas que han llevado a renovaciones curriculares y pedagógicas. Es el caso de los artículos 3° y 31° de la Constitución, que hicieron obligatoria la educación preescolar como parte de la educación básica y que empezó a operar en el ciclo escolar 2004-2005 (DOF, 2002).

La reforma curricular en preescolar provino del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2001-2006, donde se indica que la educación básica –preescolar, primaria y secundaria– es la etapa de formación de las personas en la que se desarrollan las habilidades de pensamiento y las competencias básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que normarán su vida (DOF, 2002).

El Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004) se caracterizó por ser de carácter nacional, por contemplar propósitos fundamentales y un perfil de egreso para cada uno de los grados, así como por estar organizado en competencias, tener un carácter abierto, es decir, no establecer una secuencia de actividades que el docente debía realizar de manera continua con las y los niños, sino el ofrecer al docente la libertad de seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considerara adecuadas para el desarrollo de las competencias en niñas y niños.

Para lograr el desarrollo de las capacidades, el PEP se organizó en seis campos formativos: i) Desarrollo personal y social; ii) Lenguaje y comunicación; iii) Pensamiento matemático; iv) Exploración y conocimiento del mundo; v) Expresión y apreciación artística; y vi) Desarrollo físico y salud. La visión de los procesos de desarrollo y aprendizaje en niños se consideró de manera integral y dinámica, con el propósito de que todas las capacidades que éste posee (cognitivas, lingüísticas, sociales) en las distintas áreas que lo conforman, interactúen e influyan entre sí.

Además del reconocimiento a la educación preescolar, la reforma de 2004 brindó la posibilidad de generar un cambio en la práctica educativa como parte del mejoramiento de la calidad de la experiencia en educación, por lo que buena parte de la meta estaba en estrecha relación con el sentido y contenido de las actividades que realizan los docentes en el aula.

Uno de los desafíos de cualquier reforma en educación son los cambios a los que el docente se enfrenta en su práctica, pues parte de las concepciones con las que ya cuenta y debe traducir lo “nuevo” para que se lleven a cabo las acciones que implica un cambio. El docente es un actor preponderante, que “debería ser considerado como una persona que está aprendiendo activamente y que construye sus propias interpretaciones” (Bucci, 2002, p. 35).

Tomando en cuenta lo anterior, en 2011, y luego de los desafíos que implicó la reforma en 2004, hubo la necesidad de llevar a cabo modificaciones a la propuesta inicial. Los cambios que ocurrieron fueron a nivel de la reformulación y reducción del número de competencias (de 12 a 8), resaltar los aprendizajes esperados y la incorporación de estándares curriculares. Así también, y considerando el perfil del docente como un factor clave en el planteamiento de situaciones didácticas, se incluyó una guía que le permitiera tener un apoyo dentro del salón de clase.

Para 2017, se anunciaron nuevos cambios en la educación básica, con el lanzamiento del Nuevo Modelo Educativo (NME), que tenía como objetivo mejorar la calidad y la equidad en la educación, pero también, de manera paralela, gestionar una actualización para dar una respuesta a las nuevas demandas de la sociedad actual. El replanteamiento de los planes, programas, materiales y métodos educativos inició en 2014 con una estrategia de consulta regional a través de foros, seis de los cuales fueron sobre educación básica (SEP, 2017).

El Modelo Educativo fue anunciado en 2017 y se articuló en cinco grandes ejes (SEP, 2017):

- Eje 1. Planteamiento curricular: se establece un perfil de egreso que muestra la serie de avances de lo aprendido desde el preescolar hasta el bachillerato, articulando todos los niveles de educativos. Se introduce en el nuevo currículum el desarrollo de aprendizajes clave que aportan al desarrollo integral de los estudiantes y competencias para la vida. Se mantienen los campos formativos, pero se incorpora el desarrollo personal y social, con énfasis en las habilidades socioemocionales. Se establece autonomía curricular en cada escuela, por lo que cada centro podrá hacer la

adaptación de contenidos de acuerdo con las necesidades y contextos, dando respuesta a lo local o regional.

- Eje 2. La escuela al centro del sistema educativo: la escuela es la unidad básica de organización, y su objetivo es enfocarse al logro del aprendizaje de todos los estudiantes. En este eje un punto clave es la participación del docente, pues la Escuela al Centro en todo su marco de acciones y acompañamiento, requiere contar con la intervención docente para que active a todos los actores que hacen parte de su comunidad. Su rol es determinante y para ello es fundamental trazarle un camino claro ya que, en medio de la transición en una reforma, enfrenta contradicciones y desafíos.
- Eje 3. Formación y desarrollo profesional docente: donde exista un desarrollo profesional basado en méritos y con un proceso de evaluación que contribuya a la formación continua del docente.
- Eje 4. Inclusión y equidad: en el que todos los estudiantes encuentren las oportunidades para el desarrollo de sus potencialidades tomando en cuenta el contexto social y cultural.
- Eje 5. Gobernanza del sistema educativo: donde se propicien los espacios de participación de los diferentes actores y sectores que hacen parte del sistema educativo.

En el caso de preescolar, el modelo educativo reconocía los desafíos que se enfrentan en esta etapa, los cuales se deben a distintos factores sociales y culturales. Así, por ejemplo, el

modelo señalaba que la crianza, interacciones, actitudes y reacciones están íntimamente ligadas con las posibilidades o limitaciones que a nivel cognitivo, emocional, social y físico pueda tener un niño. Se resaltaban también los desafíos en la atención pedagógica y la intervención del docente y el derecho a que toda y niño reciba una educación de calidad y oportunidad de desarrollar sus potencialidades para avanzar en su proceso de aprendizaje (SEP, 2016).

Es importante señalar que en el modelo educativo no se incluía un programa de estudio en preescolar con una secuencia temática; así, el eje de los aprendizajes esperados se concentraba en las capacidades que los niños desarrollaban durante los tres años de educación preescolar, y que dependen de las experiencias que tengan en la escuela. En particular, en la etapa de preescolar, los aprendizajes esperados no se establecen por un grado, sino por el nivel educativo. El docente decidirá cómo y en qué momento, mediante las experiencias que ofrezca, active los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que implican los aprendizajes esperados de acuerdo con las características y ritmo de aprendizaje de cada alumno.

Estos cambios también se reflejaron poco a poco a nivel de la matrícula pues, de acuerdo con cifras del ciclo escolar 2017-2018, 69.8% de la población escolar se ubicó en estos niveles de educación básica; de este número, 19.2% asistió a preescolar y fue atendido por 238 153 maestros en 89 579 escuelas; 88.4% de los alumnos fue atendido en preescolar general, conocido también como “Jardín de Niños”; 8.4% de los niños asistió a las escuelas indígenas, donde se imparte una educación intercultural bilingüe, y el 3.2% restante asistió a preescolar comunitario, que se imparte en localidades rurales con menos de 500 habitantes; este servicio se desarrolló en respuesta a la demanda educativa de población con alto grado de dispersión

y marginalidad, es generalmente unitario (atendido por un instructor comunitario), y operado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). 77.1% de los niños asistió a escuelas de sostenimiento estatal y autónomo; 7.6% a escuelas de sostenimiento federal, que incluye básicamente a preescolar comunitario y los servicios de la Ciudad de México, administrados directamente por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018).

Para el ciclo escolar 2019-2020 según datos de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), el sistema de educación ofreció la atención a 38 108 096 estudiantes en las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta, cifra en la que el nivel de preescolar constituye 39% de las escuelas. De la atención ofrecida, 86.4% acudía a alguna escuela de servicio general, 8.4% a indígena y 3.3% a comunitaria; mientras que 1.8% estaba inscrito en alguno de los Centros de Desarrollo Infantil (Cendi), siendo un dato relevante que la matrícula para el nivel de preescolar sólo registrara un crecimiento de 0.2%.

Durante el ciclo escolar 2019-2020 las escuelas multigrado representaban 37.5% de los preescolares. En preescolares unitarios estaban inscritos 450 383 estudiantes, lo que representó 9.7% del total en este nivel, sin contar a los preescolares matriculados en los Cendi. En el caso de las licenciaturas de formación docente estaban matriculados 158 565 estudiantes, entre los que 43.6% correspondía al nivel de educación preescolar (Mejoredu, 2021).

Durante el periodo de la pandemia, que coincidió con el ciclo escolar 2020-2021, hubo una variación en la matrícula conforme a cifras preliminares; los datos indicaban que había 29.4 millones de estudiantes matriculados en preescolar, primaria, secundaria y educación media superior y, ante la situación de crisis por Covid-19, se estimó una disminución de 763 299

NNJ, lo que significó una baja de 2.5% de la matrícula en este periodo. Para el nivel de preescolar, que había registrado variaciones en las inscripciones, el descenso fue de 8.6% (Mejoredu, 2022).

Cabe señalar que desde el ciclo 2018-2019, la educación preescolar inició con un descenso en el número de instituciones que prestaban el servicio, y se convirtió en el nivel de menor cobertura de la educación básica; la baja en el número de escuelas se estima en 2 762 centros en un periodo de dos años, una cifra mayor en los ciclos de 2014-2015 y 2016-2017, cuando fue de 1 800 (Mejoredu, 2022). El reto continuará siendo la cobertura para el nivel, que se había estimado en su totalidad para el ciclo 2021-2022

2.2. La formación inicial docente

En México la oferta de la FID es diversa, es decir, se efectúa en universidades, institutos o EN del sector público o privado, lo que representa todo un reto, pues son diversos los actores que participan en la regulación, administración, mantenimiento y desarrollo de las instituciones que forman docentes (INEE, 2015). Particularmente, las EN son las que han tenido la responsabilidad de ofrecer la formación a los futuros docentes.

Si bien la educación normal era considerada como una opción en el ámbito educativo a nivel medio superior, para 1984 los estudios de las EN se establecieron al grado de licenciatura, y se determinó como “antecedente académico de la educación normal los estudios completos de bachillerato” (DOF, 1984). De esta manera, se buscaba que las actividades de las EN no sólo estuvieran encaminadas a la docencia, sino también a la investigación educativa y la difusión cultural. Sin embargo, sigue siendo un reto la conversión de las EN a Instituciones de Educación Superior (IES).

Aunado a este gran desafío, se sumó otro en 1992, cuando, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se cedió la responsabilidad de las EN a las Autoridades Educativas Locales (AEL), descentralizando su operación a los estados, con la misión de preparar a los aspirantes a ser docentes para incorporarse al Sistema Educativo Nacional y elevar la calidad de la educación (Mexicanos Primero, 2017).

Con la reforma educativa de 2013 se habló de la necesidad de trabajar en el fortalecimiento de las Escuelas Normales Públicas. En la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) se estableció un artículo transitorio que señalaba que se realizaría un plan integral de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento del sistema de las EN con el fin de asegurar la calidad y competencia académica de los egresados (DOF, 2013).

En la administración que concluyó para el 2018, se presentaron los nuevos planes y programas de estudios para la formación docente en 16 licenciaturas de educación básica, entre ellas el de preescolar. El nuevo currículum enfatizaba en la articulación de cinco aspectos: i) dominio disciplinar; ii) práctica docente frente a grupo desde el primer año; iii) incorporación de la educación socioemocional; iv) formación para la educación inclusiva, y v) uso de las tecnologías de la información y la comunicación (INEE, 2018). Se destaca que a nivel de currículum se incorporó el trabajo a través de trayectos formativos –que se explicarán más adelante– integrado por un componente mayormente disciplinar y articulado con los contenidos de la educación básica.

En la reciente Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (ENMEN) de 2019, en el que nuevamente se intenta retomar el papel preponderante de las normales se presentan cinco ejes estratégicos: i) La formación de docentes para la transformación del país; ii) La

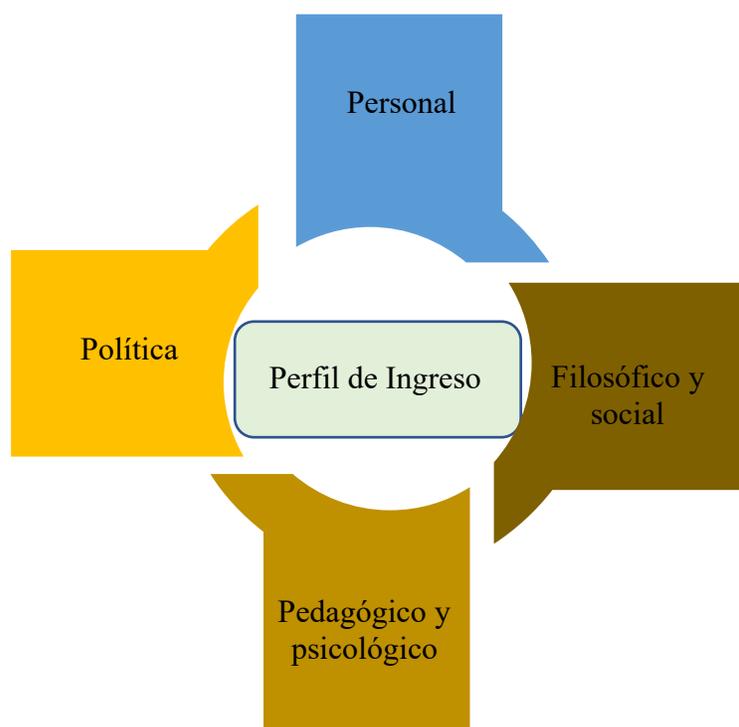
EN y su planeación hacia el futuro; iii) Desarrollo profesional de los formadores de docentes; iv) Autonomía y gestión de las EN y v) Ruta escolar.

En cuanto a la formación docente, la ENMEN plantea la necesidad de crear un nuevo modelo educativo para las EN, en el que la FID se lleve a cabo “...con un enfoque holístico e integral que desarrolle la identidad nacional, democrática, equitativa, inclusiva e intercultural que ponga énfasis en la perspectiva de género y respeto a los derechos humanos, las libertades y la cultura de paz para promover los valores humanos, el desarrollo socioemocional y la mejora continua de los procesos de enseñanza y de aprendizaje”; y para alcanzarlo propone una pedagogía que “enfatices en el por qué y para qué del contenido educativo en función de contextos y necesidades... y recuperen otros saberes educativos desde una perspectiva que sitúe a la pedagogía como un acto reflexivo del hecho educativo...” (ENMEN, 2019, p. 58).

Es así como, con el objetivo de formar a los docentes en el Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana, se plantea un perfil de egreso que contemple cuatro dimensiones: i) una dimensión política, en la que “el docente debe tener por centro la reflexión sobre el papel que desempeña como sujeto histórico y político capaz de integrar y desarrollar con una visión democrática, justa y participativa, acciones proactivas basadas en las políticas educativas del país, con el compromiso de trabajar en comunidad para su transformación” (ENMEN, 2019, p. 60); ii) en la dimensión personal, por otro lado, se busca que el docente asuma su identidad como un profesional e intelectual de la pedagogía que aprende constantemente, de manera autodeterminada desde un enfoque socioeducativo para fortalecer su desarrollo personal y su práctica profesional; iii) desde la dimensión pedagógica y psicológica, se propone un docente cuya visión didáctica derive de un diseño curricular que responda a las demandas particulares del contexto, y “que sea capaz de intervenir sociopedagógicamente en el proceso de

aprendizaje según el desarrollo cognitivo, psíquico, físico, emocional, conductual, social y cultural de sus alumnos como un hecho reflexivo, participativo y problematizador” (ENMEN, 2019, p. 59); y para la iv) la dimensión filosófica y social, en la que se espera que tenga la capacidad para generar nuevos escenarios que promuevan el respeto por todas las formas de vida y que recupere tanto la cosmovisión originaria como los saberes comunitarios para comprender la relación hombre-naturaleza (figura 2).

Figura 2. Dimensiones del perfil de egreso



Fuente: elaboración propia.

Desde la NEM, que es el modelo educativo diseñado para el periodo 2018-2024, se busca que todos los agentes educativos sean participativos y que construyan un sistema en consecuencia con las necesidades del país. Con esta idea, la EN se convierte en piedra angular

de la nueva visión del modelo en el que, de acuerdo con González, “las y los maestros se convierten en sujetos y no objetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (González, 2021, p. 118), lo que permite reconocer y comprender la importancia de interpretar el sentido de la formación docente desde el nuevo modelo, pues “la formación inicial que imparten las escuelas normales deberá responder a la programación estratégica que realice el Sistema Educativo Nacional” (LGE, 2018), y que está enmarcada en el Art. 3° constitucional de 2018, en el que se refiere que la educación se rige por los principios de ser “democrática, considerándola no sólo como estructura jurídica, sino como un sistema de vida; que contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de establecer los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos. Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y el reconocimiento de sus diferentes derechos, en un marco de inclusión social. Será integral, educará para la vida con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas que les permitan alcanzar su bienestar y será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre la escuela y la comunidad” (Constitución Política de los EUM, 2018). Con lo anterior, reafirma González (2021, p. 16), “recuperar los espacios curriculares que se fueron disminuyendo es nodal para formar de manera integral al individuo, y una de las fortalezas dentro de la educación normal es la vinculación directa con las escuelas de educación básica”, pues conocer las necesidades y retos del día a día y de primera mano permite conocer el medio en el que se desenvolverán.

Si bien estos esfuerzos se suman a los que se intentan en la nueva estrategia para fortalecer la FID, sigue faltando continuidad y una transformación profunda para que las EN y la formación se conviertan en una de las prioridades.

No obstante, hay que señalar también que en el Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) para el ejercicio fiscal del 2019, por ejemplo, se redujo el recurso asignado a las EN en 41.7%. En el mismo sentido, se presentó un recorte de 61% al Programa de Formación Docente (Fernández y Herrera, 2018). Un año después, en el PEF 2020 se realizó un ligero aumento a la educación en general del 0.5%, en comparación con el 2019; sin embargo, el programa para el Desarrollo Profesional Docente tuvo una reducción en sus ingresos con respecto al presupuesto del año pasado, con un recorte de 62.3%. Asimismo, a pesar de que el presupuesto para las EN se vio incrementado en 24% con respecto al del 2018, se mantuvo una reducción de 7%, es decir, para el siguiente año se dispuso de 440 millones de pesos, mientras un año antes era de 576 millones de pesos (Mexicanos Primero, 2019). Es así como no se refleja aún la importancia de invertir en las escuelas donde se forman los docentes, incluso cuando es uno de los rubros fundamentales del derecho a la educación.

2.3. Intervenciones para mejorar la formación inicial docente

En la década de los noventa se implementaron distintos programas e intervenciones que buscaban incidir en la mejora de la FID. En este sentido, por ejemplo, el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), lanzado en 1996, tenía como prioridad la atención de aspectos como: a) la transformación curricular de planes y programas; b) la actualización y perfeccionamiento profesional; c) la elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo

académico, y d) el mejoramiento de la estructura física y equipamiento de las EN (INEE, 2018).

Hay que destacar que para el ciclo 2000-2001 y a partir de la elevación a nivel de licenciatura de la EN en 1984, se registró la tasa de crecimiento más alta de alumnos normalistas matriculados en la historia, con 200 931, entre los que un total de 120 573 correspondía al sistema público. Este aumento de la matrícula se relacionó probablemente con las exigencias de cobertura de la educación básica que se expresaron en ese momento (INEE, 2017).

En 2003, y con el ánimo de evaluar los logros de aprendizaje de los futuros docentes, se aplicaron los Exámenes Generales de Conocimiento (EGC) desarrollados por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval). Los resultados indicaron que la mayoría de los estudiantes no alcanzó el nivel satisfactorio. La preocupación por la FID desde las EN era latente, pues la atención se dirigía a mejorar la calidad de la educación a nivel nacional.

En 2006, el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), tomó el nombre de Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), cuya estrategia se denominó Plan de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), con énfasis en aspectos como: servicios educativos, egresados, personal académico, personal directivo, personal administrativo y de apoyo e instalaciones, equipamiento, conectividad y recursos educativos.

En 2008, en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), se desarrolló el primer Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes. Sólo 30% de los

aspirantes acreditaron el examen. Para el siguiente año, en 2009, 23% logró el nivel aceptable, 73% requirió nivelación académica y 4.5% fue no aceptable (INEE, 2015).

Estos resultados animaron de inmediato a emprender acciones para mejorar el rendimiento de los normalistas, y en 2009 se generó el Programa Emergente para Mejorar el Desempeño de los Estudiantes de las Escuelas Normales (PEMDE), con el que se buscaba –a través de diferentes apoyos como tutorías, talleres, material didáctico y un simulador de exámenes para el fortalecimiento de matemáticas– preparar a los estudiantes para lograr buenos resultados en los exámenes de ingreso al servicio docente. Desafortunadamente, y de acuerdo con el INEE, no hubo resultados del monitoreo de este programa, que gradualmente fue desapareciendo. No obstante, y con la idea del mejoramiento de la FID en 2009, el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) se actualizó e implementó en la planeación de cada dos años, manteniendo las mismas líneas de análisis (SEP, 2021).

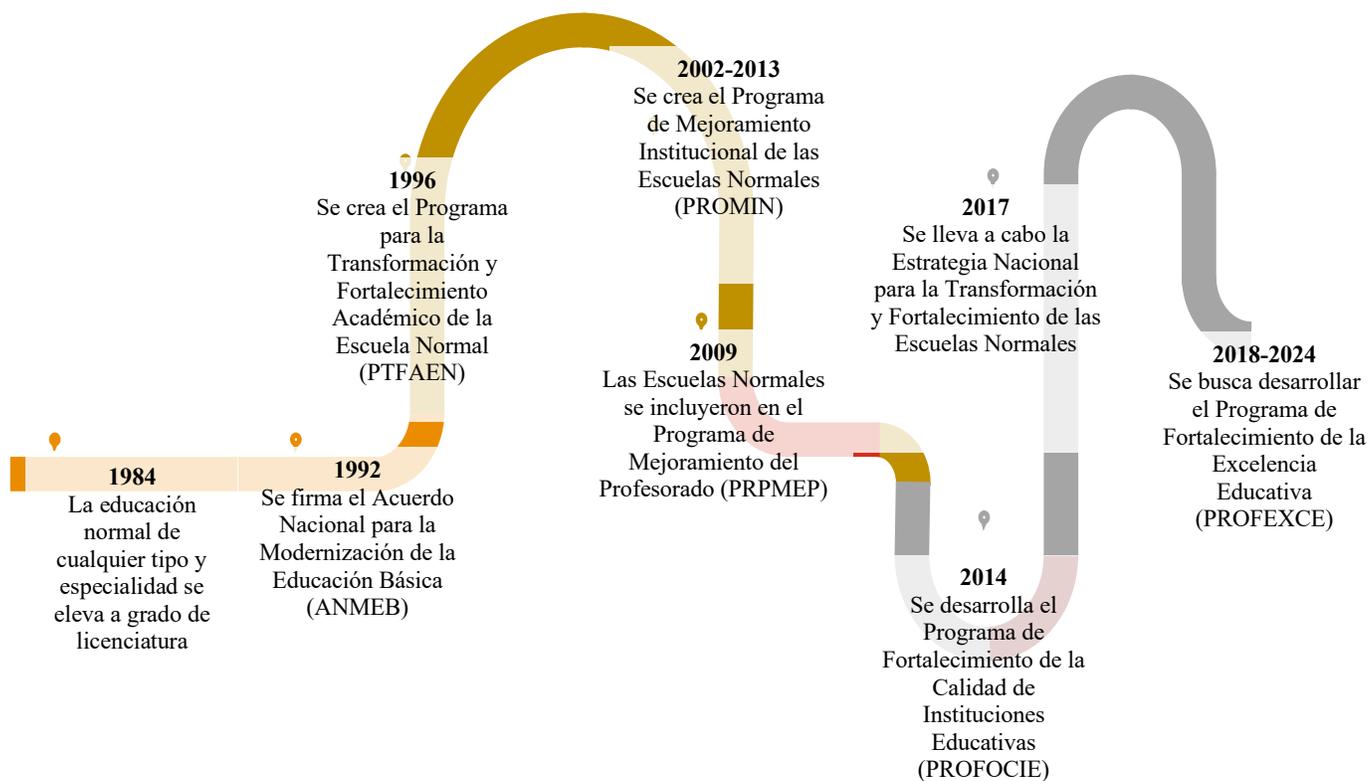
Para 2014, el PROMIN evolucionó y se integró al Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE), con la normatividad de las reglas de operación de dicho programa, y manteniendo la estrategia del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN).

Frente a la situación cambiante de las políticas públicas nacionales, el PROFOCIE tuvo una actualización, y en 2016 se estableció el Programa de Fortalecimiento de la Excelencia Educativa (PROFEXCE). En ese mismo año, y en la línea de mejora de la gestión de dicho Programa, el PEFEN cambió al Plan de Apoyo a la Excelencia Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN). Desde esta perspectiva, la Estrategia de Desarrollo

Institucional de la Escuela Normal (EDINEM) incentivó la organización, el funcionamiento y la mejora de las EN (SEP, 2021).

Finalmente, y en el tiempo actual, el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2024, al mantener el interés en las EN, implementó el Programa de Fortalecimiento de la Excelencia Educativa (PROFEXCE). Con este cambio, la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM), sigue en la línea de transformar las EN públicas en Instituciones de Educación Superior (IES), a través de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN), así como incentivar los cambios que se sigan requiriendo en la transformación de las EN.

Figura 3. Línea del tiempo de los programas e iniciativas para la mejora de la FID



Fuente: elaboración propia.

Sin lugar a duda, los esfuerzos para desarrollar distintas iniciativas en cada gobierno han sido ilimitados; sin embargo, se mantiene pendiente con las y los estudiantes aspirantes a ser docentes una formación desde las EN en la que desarrollen las habilidades, capacidades, estrategias y conocimientos deseados para atender la heterogeneidad de los grupos y contextos de las escuelas.

2.4. La disminución de la matrícula en las escuelas normales

A partir de información del INEE (2017), tenemos que las solicitudes de ingreso a las EN disminuyeron, de 88 994 en el ciclo 2000-2001, a 49 859 en el ciclo escolar 2015-2016, lo que se refleja en las bajas más fuertes en las EN privadas, con más de las dos terceras partes, comparado con las escuelas públicas, con casi una tercera parte. Los datos del ciclo escolar 2015-2016 refieren una matrícula de 108 555 estudiantes, donde 89 769 corresponden a escuelas públicas. Cabe señalar que, en el caso de las escuelas privadas, su matrícula disminuyó de 40% en el ciclo 2000-2001, a 17.3% en el ciclo 2015-2016 (INEE, 2017).

Para el ciclo escolar 2017-2018, la matrícula de las EN fue de 88 759 alumnos, 34% menos en comparación con la matrícula que se registró en el ciclo escolar 2011-2012, que fue de 133 770. Estas cifras contrastan con las de las IES, que incrementaron su matrícula en 73%, al pasar de 107 924 alumnos en el ciclo escolar 2011-2012, a 180 057 en el ciclo 2017-2018, de acuerdo con información de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

La disminución de la matrícula en las licenciaturas de formación docente en educación básica puede obedecer a múltiples factores, entre los que podrían considerarse las condiciones y características del mercado laboral, el sistema de ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD) y, entre otros, los salarios y las bajas expectativas de la profesión en el país (INEE, 2018).

Como ya se refirió, el reto de las EN para convertirse en IES también implica que su cuerpo académico tenga que desarrollarse profesionalmente en actividades de investigación, producción y difusión de la práctica docente y procesos de aprendizaje, lo que también implica una transformación en sus conocimientos, habilidades y actitudes como formadores de docentes.

Para el ciclo 2012-2013, uno de cada cinco normalistas había estudiado una maestría y uno de cada cien un doctorado; además de que 70% trabajaba de tiempo parcial y 46% tenía un contrato temporal (DGESPE, 2018). En el caso de los programas de posgrado hay que tomar en consideración su calidad, pues muy pocos formaban parte del Programa Nacional de Posgrados del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (INEE, 2015).

Con la ENMEN se esperaba que, a partir del ciclo 2019-2020, de acuerdo con el nuevo marco jurídico en relación con la educación, se empezara a dar un incremento en la matrícula y que ello se viera reflejado en un aumento de más de 30 mil egresados anuales hacia el ciclo 2024-2025 (ENMEN, 2019).

De acuerdo con los indicadores nacionales de la mejora continua (Mejoredu, 2022), en el ciclo escolar 2020-2021 para la formación docente, en las EN la mayor parte de la matrícula se encontró en las licenciaturas en educación preescolar y primaria, con 70 889 estudiantes.

Sin embargo, en preescolar se observa una disminución significativa en la matrícula, especialmente en las escuelas privadas donde, en los ciclos escolares afectados por la pandemia de Covid-19, se acumuló una baja de 37.2%, equivalente a 277 100 niñas y niños; para el caso de en los preescolares generales públicos, la pérdida durante los mismos ciclos fue de 8.9%, aunque en cifras totales la disminución fue más grande, de 304 191 niñas y niños.

Es importante tomar en cuenta que la educación preescolar es uno de los niveles con las menores tasas de cobertura escolar en México, y fue de las más afectadas en el periodo de contingencia. El número de escuelas de preescolar empezó con una caída desde el periodo escolar 2018-2019, cuando se registraron 90 446; en 2021-2022 la cifra fue de 87 038, lo que representó 3 408 espacios educativos menos, y mientras en el ciclo 2019-2020 el acortamiento de centros escolares fue de 1 617 (1.8%).

La reducción, tanto en la matrícula como en el número de centros preescolares, se pudo vincular con la decisión de las madres, padres o tutores de no inscribir a niñas y niños durante la contingencia por temor al contagio. De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia Escolar 2021 (INEGI, 2022a), razón por la que 36.0% de las niñas y los niños de 3 a 5 años –en edad escolar para asistir a este nivel– no fue inscrito al ciclo que inició en 2021 se relacionó a la pandemia de Covid-19; y otro 37.0% debido a que sus madres, padres o tutores consideraron que no tenían la edad para asistir todavía a un centro escolar.

Sin embargo, como ya se señaló, la disminución en las tasas de cobertura es una tendencia desde 2019-2020 hasta 2021-2022; para los ciclos 2019-2020 y 2021-2022 la cobertura bruta pasó de 71.7% a 65.9% y de ahí bajó a 63.7%; y las tasas de cobertura neta fueron de 69.8%,

64.2% y 62.1%; esta reducción es, pues, un foco rojo adicional al que se debe prestar atención.

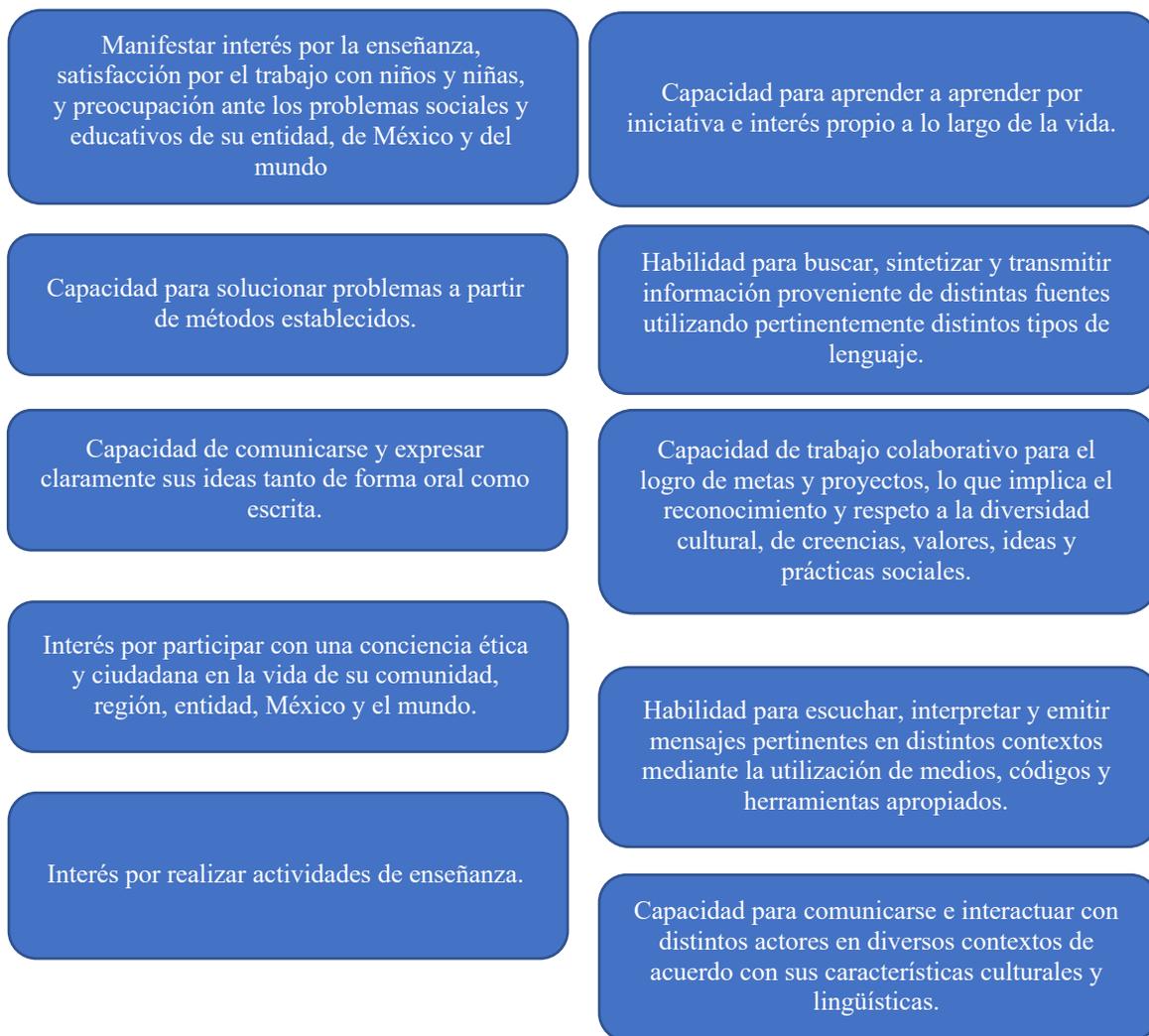
En definitiva, las EN afrontan diferentes desafíos como la calidad de los perfiles académicos de los formadores de docentes y directivos; la incongruencia entre los perfiles de egreso y los perfiles y estándares para el ingreso a la docencia; el fortalecimiento de los sistemas de tutoría, apoyo y acompañamiento a los estudiantes; la poca vinculación entre los programas de formación docente y las escuelas; la escasez de programas de seguimiento a egresados; la inconsistencia de las evaluaciones internas y externas y las restricciones a la autonomía académica (INEE, 2018), así como la disminución en las matrículas, que suman una serie de factores que falta atender y resolver para garantizar una formación inicial sólida.

La ENMEN (2019) retoma estos retos y agrega otros como: fortalecer el trabajo colegiado y colaborativo; apoyar la débil movilidad académica de sus estudiantes y profesores, así como de su desarticulación con procesos de mejora. De esta manera sigue siendo un reto el trabajo en las EN, y se sigue proponiendo que se recupere su papel como entes especializados en la formación de docentes.

2.5. La formación y desarrollo profesional de los docentes de preescolar

Como se señaló antes, la oferta de la FID es diversa y las EN son las que han tenido la responsabilidad de ofrecer la formación a los futuros docentes. En México, la licenciatura es de cuatro años y su perfil de ingreso detalla una serie de competencias que el aspirante debe manifestar para garantizar su formación profesional (figura 4).

Figura 4. Perfil de ingreso



Fuente: adaptado de DOF, 2018.

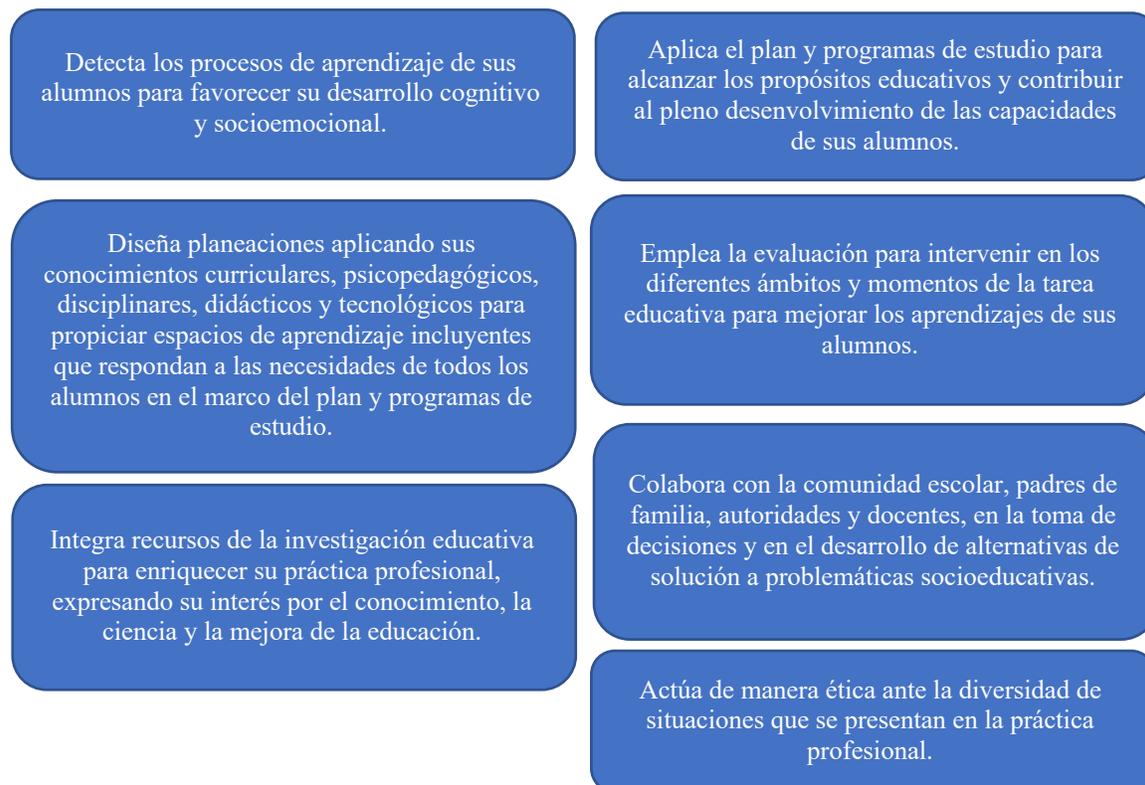
El perfil de egreso (figura 5) toma como referencia las cuatro dimensiones anteriormente referidas (figura 2), y se integra tanto por competencias genéricas y profesionales, como en aspectos de su construcción identitaria, en la que se le concibe como un profesional en constante aprendizaje, que puede responder a las demandas de los contextos y que logra ese trabajo colaborativo respetando la diversidad. Las competencias genéricas están establecidas como los conocimientos, habilidades y actitudes que todo egresado debe desarrollar a lo largo de su vida, son de carácter transversal y hacen parte de las competencias profesionales que se encuentran incorporadas en los contenidos curriculares del plan de estudios de la licenciatura. Las competencias profesionales son los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión.

Figura 5. Perfil de egreso

Competencias genéricas



Competencias profesionales



Fuente: adaptado de DOF, 2018.

Es preciso señalar que los planes y programas de estudio de la Licenciatura en preescolar se han transformado orientados por las tendencias de la formación docente. El plan de estudios que entró en vigor en el ciclo 2018-2019 está establecido bajo tres orientaciones curriculares: i) enfoque centrado en el aprendizaje; ii) enfoque basado en competencias y, iii) flexibilidad curricular, académica y administrativa, que están en relación con lo propuesto en el llamado Nuevo Modelo Educativo (NME).

El proceso de actualización del currículum tomó como base las competencias y se construyó en cuatro etapas: i) valoración de los planes de estudio de 2012; ii) revisión del contexto y de la práctica profesional docente; iii) revisión del perfil de egreso y replanteamiento de las competencias genéricas y profesionales, y iv) ajuste de la estructura curricular. Para la totalidad de este trabajo de construcción, se consideraron los aportes de normalistas y especialistas y se buscó la participación de los diferentes actores que intervienen en el proceso de formación en la EN (DOF, 2018).

Uno de los aspectos señalados con mayor frecuencia en la literatura es que el docente que se inicia en su ejercicio profesional experimenta una diversidad de situaciones que no fueron contempladas en su formación inicial y, por tanto, hay una desarticulación entre su formación y el medio escolar (OCDE, 2004; Ávalos, 2011; Castillo-Cedeño, 2017). En diferentes países de Latinoamérica, la FID tiene muy poco impacto en el aula a causa de un enfoque con mayor énfasis en lo teórico y un escaso desarrollo de las prácticas pedagógicas que favorezca el aprendizaje de los futuros docentes (Soto-Hernández y Díaz, 2018). Ante esta situación, diversos estudios proponen un diálogo entre conocimiento y práctica, que se traduzca en experiencias contextualizadas y pertinentes (Santos-González y Sarceda-Gorgoso, 2017).

A lo anterior se suma la evidencia que muestra que las prácticas y conocimientos de los docentes impactan en el desarrollo cognitivo y socioemocional de sus estudiantes (OCDE, 2014); el progresivo reconocimiento que ha tenido la etapa de la primera infancia lleva a pensar que es necesario que sus docentes cuenten con una formación especializada que mejore su profesión, y que ponga de manifiesto, tanto a nivel profesional como de la sociedad, la complejidad de la profesión docente y la de sus formadores (UNESCO, 2016).

La formación inicial que recibe un docente es, pues, el punto de partida para ser competente frente a los nuevos desafíos, y el docente se convierte en una pieza clave, por lo que es necesario otorgarle la formación que requiere para interpretar, asimilar y dar sentido a su práctica, pues existe una correlación entre las habilidades de enseñanza de los docentes y el buen desempeño de los alumnos (Pizarro y Espinoza, 2016).

2.6. ¿Quién es el docente de preescolar?

En México, el maestro de preescolar está encargado de desarrollar todas las áreas curriculares en un grado escolar. Aunque hay casos excepcionales en los que se cuenta con maestros encargados de las áreas de educación física o artística, generalmente son los docentes quienes tienen el compromiso de la formación a nivel cognitivo, sociomoral, emocional y físico de los niños (INEE, 2015).

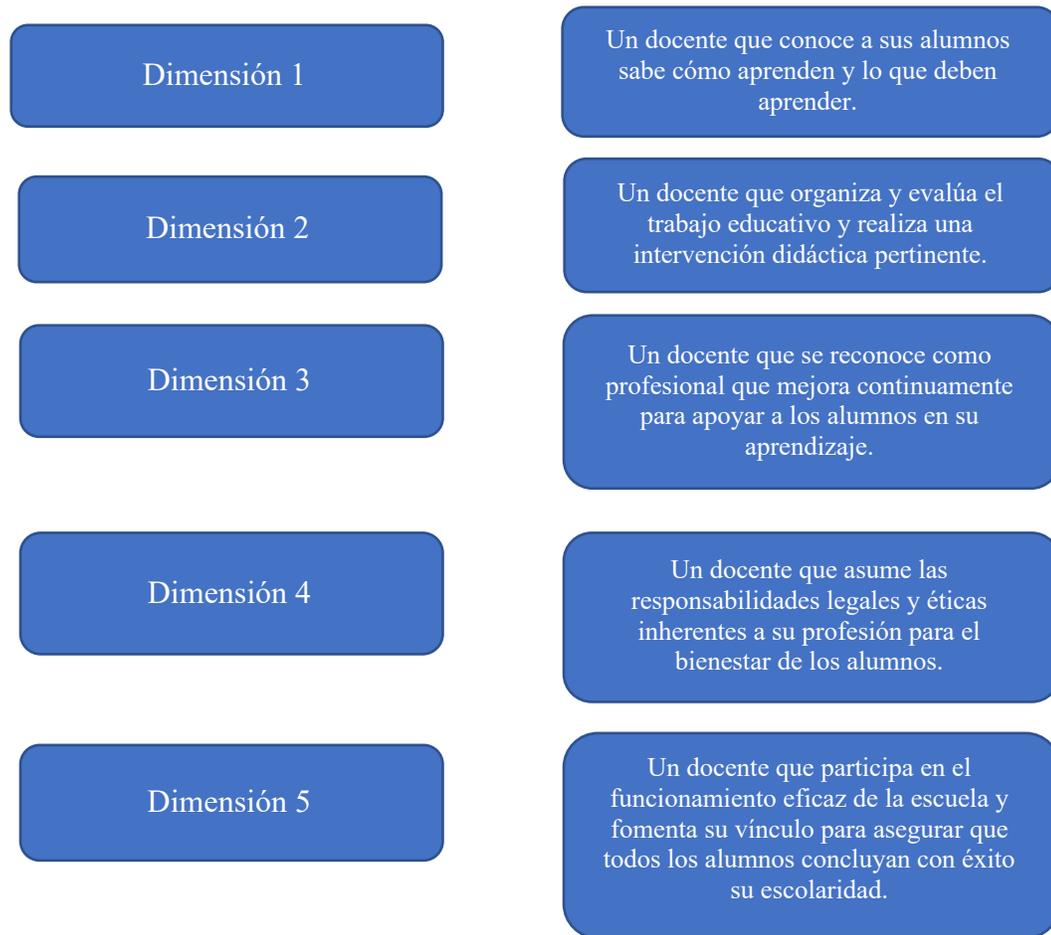
De acuerdo con cifras del INEE (2018), para el ciclo 2016-2017 en el nivel preescolar había 4 931 986 alumnos, ubicados en 88 939 planteles y atendidos por 234 635 docentes en los tres tipos de servicios que se ofrecen: general, indígena y comunitario. Estos tres tipos de servicios atienden a diferentes poblaciones de acuerdo con las necesidades y características demográficas. La mayoría de la población en edad de cursar el preescolar es atendida en el

servicio general, que se caracteriza por atender a un número elevado de estudiantes y puede tener un docente asignado por cada grado o tener una organización multigrado.

El servicio indígena, por otro lado, considera la diversidad étnico-cultural y, en teoría, sus docentes están especializados en el dominio tanto del español, como la lengua indígena hablada por sus alumnos. Finalmente, el servicio comunitario es atendido por jóvenes que se capacitan como instructores que ya finalizaron la secundaria o la educación media superior, y trabajan en un esquema escolar y pedagógico multigrado (INEE, 2009).

En su ejercicio profesional, el docente orienta todas sus acciones desde un perfil profesional, que refleja una postura social, actitudinal y procedimental (Zapata y Ceballos, 2010). Para el preescolar hay perfiles, parámetros e indicadores (PPI) establecidos como referentes de la buena práctica profesional. En estos perfiles se integran las características, cualidades y aptitudes esperadas para que los docentes tengan un desempeño eficaz (SEP, 2018). El perfil cuenta con cinco dimensiones (figura 6), de donde se derivan parámetros que describen el saber y quehacer docente y los indicadores para que se concreten.

Figura 6. Perfil para docentes



Fuente: adaptado de SEP, 2007.

De acuerdo con la SEP (2018), los perfiles ayudan a definir: i) las funciones de docencia, dirección y supervisión, respectivamente, incluyendo, en el caso de la función docente, la planeación, el dominio de los contenidos, las prácticas didácticas, la evaluación del alumnado y el logro de sus aprendizaje, la colaboración en la escuela y el diálogo con los padres de familia o tutores; ii) las características del desempeño del personal del Servicio Profesional Docente en contextos sociales y culturales diversos, para lograr resultados adecuados de aprendizaje y desarrollo de todos en un marco de inclusión; iii) la observancia de los calendarios y el debido aprovechamiento del tiempo escolar, y iv) los niveles de competencia en cada una de las dimensiones que los integren.

2.7. Plan de estudios en la formación del docente de preescolar

En el momento en el que inició esta investigación, el plan de estudios vigente e impartido por las EN correspondía a 2012; en la actualidad, la SEP acaba de presentar un nuevo plan de estudios que dio inicio como una prueba piloto en el ciclo 2022-2023.

El Plan de Estudios 2012 está estructurado a partir de tres orientaciones curriculares: i) enfoque centrado en el aprendizaje; ii) enfoque basado en competencias, y iii) flexibilidad curricular, académica y administrativa.

La malla curricular se encuentra organizada en cinco trayectos formativos integrados por diferentes componentes disciplinarios, que contribuyen con sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas a lograr las competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso de los estudiantes en formación (figura 7)

Figura 7. Malla curricular de Plan de estudios de la Licenciatura en educación preescolar,

2012

1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre
El sujeto y su formación profesional como docente 4/4.5	Planeación educativa 4/4.5	Adecuación curricular 4/4.5	Teoría pedagógica 4/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5	Filosofía de la educación 4/4.5	Planeación y gestión educativa 4/4.5	Trabajo de titulación 4/3.6
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5	Bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5	Ambientes de aprendizaje 4/4.5	Evaluación para el aprendizaje 4/4.5	Atención a la diversidad 4/4.5	Diagnostico e intervención socioeducativa 4/4.5	Atención educativa para la inclusión 4/4.5	
Historia de la educación en México 4/4.5			Educación histórica en el aula 4/4.5	Educación histórica en diversos contextos 4/4.5			
Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6/6.75	Desarrollo del pensamiento y lenguaje en la infancia 6/6.75	Desarrollo de competencias lingüísticas 6/6.75	Literatura infantil y creación literaria 6/6.75	El niño como sujeto social 4/4.5	Formación ciudadana 4/4.5	
Pensamiento cuantitativo 6/6.75	Forma espacio y medida 6/6.75	Procesamiento de información estadística 6/6.75	Educación física 4/4.5	Educación artística (música, expresión corporal y danza) 4/4.5	Educación artística (artes visuales y teatro) 4/4.5	Educación geográfica 4/4.5	Práctica profesional 20/6.4
Desarrollo físico y salud 6/6.75	Exploración del medio natural en el preescolar 6/6.75	Acercamiento a las ciencias naturales en el preescolar 6/6.75	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	
Las TIC en la educación 4/4.5	La tecnología informática aplicada a los centros escolares 4/4.5	Inglés A1 4/4.5	Inglés A2 4/4.5	Inglés B1- 4/4.5	Inglés B1 4/4.5	Inglés B2- 4/4.5	
Observación y análisis de la práctica educativa 6/6.75	Observación y análisis de la práctica escolar 6/6.75	Iniciación al trabajo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente 6/6.75	Trabajo docente e innovación 6/6.75	Proyectos de intervención socioeducativa 6/6.75	Práctica profesional 6/6.75	

Psicopedagógico
Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje
Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación
Práctica Profesional
Optativos

Fuente: DGSEUM-SEP.

El primero, “Trayecto psicopedagógico”, aporta al docente el sentido de su quehacer como educador a partir del análisis de las diferentes corrientes de pensamiento pedagógico, psicológico, filosófico y social, que le permite comprender la complejidad que encierra el fenómeno educativo. También identificar los saberes necesarios para el trabajo docente, y retomar la dimensión formativa de las disciplinas relacionadas directamente con la educación, así como de otras ciencias sociales.

El segundo, “Trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje”, considera el saber disciplinario necesario para el desarrollo de una práctica docente. Se busca que se logre un dominio conceptual e instrumental de las disciplinas y, con base en éste, el futuro docente proponga estrategias didácticas.

El tercer trayecto o “Trayecto de lengua adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación” considera lo relacionado con uso de las TIC, y el manejo de una lengua adicional (inglés).

El cuarto trayecto o “Trayecto de práctica profesional”, en el que enfoca este estudio, busca que el futuro docente integre los saberes adquiridos en semestres anteriores con proyectos de intervención en el aula. Se espera que con ello empiece a dar respuesta a las situaciones y problemáticas encontradas o sugeridas. Este trayecto es parte importante de la malla curricular, pues es un espacio para la articulación, la reflexión, el análisis, la investigación, la intervención e innovación de la docencia. De manera progresiva, se espera que se articulen los conocimientos disciplinarios, didácticos y científico-tecnológicos adquiridos en el transcurso de cada semestre con lo que viven y experimentan cotidianamente en las escuelas de educación preescolar. De esta manera, las prácticas profesionales permitirán analizar contextos y situaciones socioeducativas para apreciar la relación de las escuelas de educación preescolar con la comunidad, lo mismo que aspectos pedagógicos, didácticos, metodológicos e instrumentales.

Finalmente, el “Trayecto de cursos optativos” es el espacio que permite complementar la formación a través de un conjunto de cursos que propondrá la DGESE y las EN con las AEL. Los cursos hacen énfasis en un área del conocimiento (español, matemáticas, ciencias

naturales, ciencias sociales); requerimientos del contexto local o estatal (asignatura regional, grupos multigrado, niños migrantes, lengua adicional), como temas que, por su relevancia social, resulten de interés en la EN (cuidado del medio ambiente, prevención de la violencia, competencias directivas, entre otros).

Las EN forman a las futuras docentes de preescolar en el marco de esta malla curricular del Plan de Estudios 2012; así pues, es importante identificar el contexto en el que se formaliza este currículum, que sería la EN y, en especial, aquélla donde se lleva a cabo este estudio.

2.8. Contexto de escuela normal donde se realiza este estudio

Como ya se mencionó, las investigaciones cualitativas buscan la comprensión e interpretación de una realidad; por ello es importante comprender a las personas o a la comunidad en su propio marco de referencia y en su marco histórico y cultural. Una de las docentes del grupo fundador nos comparte y narra la historia de la creación de la EN donde se llevó a cabo esta investigación y quien, como refiere Bullough (2000), al ser narradores y personajes protagónicos de sus tramas y autores de sus relatos, los docentes recrean el sentido de la experiencia escolar, y al tiempo van reconstruyendo su identidad como colectivo profesional y laboral. En la entrevista la docente menciona:

Iniciaba el otoño en 1978, cuando nació la Escuela Normal para Profesoras de Educación Preescolar. En ese tiempo, una admirable figura política del estado gobernaba los destinos de sus habitantes y a quien rendiremos por siempre respeto y veneración a su memoria. Comprometido con su estado, y sobre todo con la niñez y juventud, se interesó profundamente por apoyar la educación en todos sus niveles. Con su valioso apoyo y la iniciativa de quien en ese entonces fuera senador de la República, se iniciaron las gestiones para la autorización

de la creación de esta Escuela Normal, firmando el 8 de septiembre del mismo año el acuerdo que sellaría la aceptación de dicha creación. El día 25 de septiembre se firmó el acta de fundación en el local que ocuparía la escuela, con la presencia de diferentes autoridades. El primer examen de selección para aspirantes a ingresar a la recién formada institución fue aplicado por profesores de la escuela normal rural, llevándose a efecto en las aulas de la entonces escuela preparatoria. La profesora, directora y fundadora recibió la decidida colaboración de aquéllos a quienes se les reconoce por su apoyo económico de \$300.00 por cada familia de la comunidad; los días domingo pasaba de casa en casa, acompañada de los integrantes del patronato de Obras materiales, a recibir la cooperación. Los padres de familia de la primera generación realizaban faenas dominicales para contribuir con el remozamiento del edificio en el que se iniciaron las clases, así como soldando y pintando sillas de paleta, cambiando vidrios de puertas y ventanas. Las integrantes de la generación llevaron sus sillas y mesas en los primeros meses para recibir clase, hasta que quedaron, aproximadamente en dos meses, terminadas las adecuaciones. La planta docente en aquel entonces la conformaban 16 profesores comisionados para atender a 108 alumnas recién egresadas de la secundaria y se trabajó con el Plan de Educación Normal 1975. 13 docentes fueron de la Normal Urbana Federal, y tres educadores comisionados de Jardines de niños. El 15 de octubre de 1978 se integra el Patronato Pro-construcción de la Escuela. Después de una serie de gestiones de apoyo (entre ellas la rifa de un auto con placas de taxi) ante las autoridades gubernamentales estatales y nacionales, padres de familia y vecinos, se construye el edificio actual. En 1982 egresa la primera generación de 105 educadoras. En diciembre de 1983, con apoyo de padres de familia, se logra la adquisición de 3000m² de terreno con la finalidad de construir en él un laboratorio pedagógico que pudiera apoyar la formación profesional de las alumnas; por razones que desconozco se construyó un jardín de niños, pero no pertenece a la Institución.

Actualmente, la institución ofrece únicamente la Licenciatura en educación preescolar en su modalidad presencial, con un total de 40 docentes, entre los que más de la mitad (26) cuenta con estudios de licenciatura y otros 14 con estudios de posgrado: 11 con maestría y tres con doctorado. En cuanto a sus horas laborales, casi tres cuartas partes (29) son profesores de tiempo completo. De los 11 restantes, tres están contratados por horas, tres por medio tiempo y cinco por “tres cuartos” de tiempo. El número de estudiantes egresados por generación se encuentra entre 50 y 70 estudiantes, y 59 concluyeron los estudios de licenciatura correspondientes a la generación 2016-2020.

Categorías	Número de docentes
Horas	3
Medio tiempo	3
Tres cuartos de tiempo	5
Tiempo completo	29

Capítulo 3. Marco Teórico

En este capítulo se presenta la manera en la que se abordó el problema y objeto de estudio de esta investigación. Se revisan las teorías que orientan y ofrecen el fundamento necesario para explicar el saber docente y la práctica reflexiva durante la formación inicial de las estudiantes de la licenciatura en preescolar, así como algunos antecedentes hallados en la literatura al respecto.

3.1. El saber y el conocimiento

En un primer momento, es preciso considerar la relación del saber o su distanciamiento con la idea de conocimiento, pues suelen pensarse como uno solo. Para Zambrano (1989), el saber es un devenir de la experiencia y de lo vivido, mientras que el conocimiento surge del pensamiento y la pregunta, y se relaciona más con un ejercicio intelectual y adquirido; la diferencia entre los dos sería el método. En el conocimiento el esquema es transmisión y reproducción, en el saber la experiencia es el punto de partida, y por ello es irrepetible, porque se vincula a una temporalidad y a lo concreto.

Para Lyotard (1996), la diferencia se concentra en la dimensión cognoscitiva. En el caso del saber, se hace referencia a la manera más general del intelecto humano, que integra una dimensión cognoscitiva, ética, estética y técnica; mientras que el conocimiento se dirige a un aspecto específico del saber: la dimensión cognoscitiva.

Sobre el origen del saber, pueden visualizarse dos focos desde las ideas de Beillerot *et al.* (1998) y de Foucault (1985). Para Beillerot, el saber es concebido como un proceso; es una acción que transforma a la persona, para que a su vez ésta cambie el exterior. Este autor habla

de cuatro características del saber: i) el saber es una noción que debe pensarse desde la acción, por ello es importante cómo se muestra y se pone en práctica como parte del proceso; ii) el saber hacer se desarrolla en un contexto social y cultural, lo que permite que los saberes se vayan transformando en prácticas sociales; y iii) las prácticas sociales de saberes se van generando en las interacciones, por lo que es importante el componente relacional. Referente al conocimiento, Beillerot (1996) menciona dos grandes usos: conocer en un sentido íntimo y existencial o conocer en un sentido místico o de la experiencia.

Estos aspectos impelen a que se haga una diferencia entre el saber (en singular), el saber (en plural) y el saber hacer. Beillerot (1998) refiere que el saber (en singular) es todo lo que la persona adquiere y construye por la experiencia o el estudio; por ello el saber es fruto del aprendizaje, cualquiera que sea su naturaleza o su forma, y tiene la peculiaridad de que se transforma al activarlo en las situaciones y en las prácticas que requieren ese saber. Si bien el saber está relacionado con la experiencia, hay que entender cuando se actualiza en situaciones y prácticas; por tanto, el saber es el resultado de una actividad que también se asocia con el entender, “el saber es algo que el individuo adquiere, construye y elabora” (Beillerot, 1996, p. 89).

En cuanto a los saberes en plural, el mismo autor refiere que se trata de los procedimientos socialmente constituidos. Durante el proceso de construcción del saber, la persona toma de sus percepciones, sus relaciones con los otros, sus experiencias pasadas y actuales los elementos que forman su historia de vida. La persona, que es un ser social y en interacción con otros, también se relaciona con otros saberes, en los que genera nuevas experiencias y formas de conocimiento, lo que implica a que vaya cambiando su forma de pensar, de

asumirse y de conocer. El saber hacer es todo aquello que engloba la actuación con otros y la manera de resolver situaciones, de llevar a la acción lo aprendido.

La visión plural del saber es una noción que viene de Foucault, quien reconoce que la noción del saber se vincula con los distintos elementos que integran las prácticas discursivas, por lo que los saberes se estructuran de acuerdo con los discursos que se enuncian y desarrollan en dicha praxis. La práctica discursiva es “el conjunto de reglas históricas, determinadas en el tiempo y el espacio que ha definido una época determinada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1985, p. 198). De esta manera, el saber no podría ubicarse en el pensamiento, sino relacionado con una práctica social discursiva y con el saber hacer y estar.

Para Foucault hay una diferenciación entre el saber y el conocimiento. Desde su mirada, el conocimiento es lo que hace parte de una disciplina, es lo que se encuentra en un cuerpo particular de conocimiento; mientras que el saber son las condiciones discursivas que se requieren para el desarrollo del conocimiento; es decir, el saber es todo lo que se puede nombrar o que se puede enunciar de un objeto, en una práctica discursiva determinada. Por tanto, la formación discursiva proporciona el saber para el conocimiento realizado por una disciplina (Foucault, 1970).

Al considerar los saberes desarrollados en la práctica y en el hacer, se entiende que éstos son construidos en un marco social e histórico, que están relacionados con la cultura y lo social. De esta manera, durante todas las interacciones sociales se presentan saberes socialmente legitimados acompañados de saberes locales, que no llegan a ser formalizados pero que, al igual que los demás saberes, son transmitidos de diferentes formas. Es decir, que hacen

referencia a una cultura y expresan formas de socialización y de apropiación; así, toda práctica refleja y conlleva acciones de poder que están presentes en las relaciones sociales.

Desde la mirada de Foucault, el poder es un elemento determinante en la construcción del saber, y se refleja en los discursos e instituciones presentes en las relaciones sociales, “no existe en el conocimiento una adecuación al objeto, una asimilación, sino que hay una relación de distancia y dominación. El carácter del conocimiento no procede de la naturaleza humana, sino del carácter polémico y estratégico del conocimiento” (Foucault, 2003, p. 30).

A esta visión, Beillerot agrega que los saberes se organizan de manera jerárquica de acuerdo con las jerarquías de quienes los poseen y practican; por tanto, en los saberes muestran las relaciones de dominación y dan forma a los conflictos sociales, “el saber está relacionado al poder, al actuar y al hacer. Las sociedades definen qué saberes son legítimos. En la legitimidad del saber las luchas son en ocasiones fuertes y esto se da y hace parte de una nueva disciplina... Desde Foucault no hay una relación de poder sin que se constituya en un saber, ni saber si no se plantea primero la relación de poder. Los saberes producen poderes y viceversa” (Beillerot, 1996, p. 93).

Añade que la construcción de un saber implica un grupo de aspectos que incluyen percepciones, la relación con el otro, las experiencias previas, las intenciones etc., que integran la historia personal; no obstante, y como se mencionó antes, la persona es un ser social en el que, por su interacción con otros saberes, experiencias y formas de conocimiento, puede ir transformando su forma de pensar, de asumirse y de conocer el mundo (Moreno *et al.*, 2006); por lo anterior, la persona va construyendo un saber de acuerdo con las formas de

actuar y resolver distintas situaciones con los otros, lo que conlleva a que ponga en acción lo aprendido y entonces muestre el saber hacer.

El saber-hacer, de acuerdo con Beillerot, es la relación entre los conocimientos adquiridos y su implementación para poder hacer la transformación de algo “...una habilidad para poder lograr con éxito lo que se emprende, y para resolver los problemas prácticos” (Beillerot, 1996, p. 92). Esta visión, reconocida por el mismo autor como reduccionista, se transfigura con Ferry (1997), quien identifica al saber-hacer como la articulación entre la formación teórica y la formación práctica, en el vínculo entre la formación académica y la formación personal; por lo que toda formación está enmarcada desde un ámbito personal y el contexto institucional donde se desarrolla la formación profesional. Su propuesta se encamina a que, en la formación, el docente, además de desarrollar los conocimientos propios de su disciplina, debe saber transmitirlos a través de la pedagogía, y en este proceso el saber hacer es propio del docente reflexivo y crítico. Por lo tanto, para estos dos teóricos “la noción de saber va a designar un conjunto de cosas afirmadas en una realidad social y profesional ...saber es todo aquello que para un sujeto es adquirido, construido y elaborado por el estudio o la experiencia y se actualiza en situaciones y prácticas” (Beillerot, 1996, p. 89).

En resumen, el saber tiene componentes personales y sociales relacionados con la subjetividad; y el conocimiento se vincula a la teoría, y se relaciona con la razón. Entender la naturaleza del saber permitirá, en el caso del docente, reflexionar sobre los conocimientos que construye y moviliza durante su proceso formativo y que lo van acompañando, pero también transformando durante su desarrollo profesional. El saber docente, como se revisa a continuación, hace parte de la práctica, la enseñanza, la propia historia e intereses de las

estudiantes en formación, y que también se adapta a los diferentes momentos históricos y sociales.

La construcción de los saberes docentes a partir de la experiencia es uno de los ejes fundamentales de este trabajo. Una de las preguntas de investigación gira en torno a cómo se construye y resignifica dicho saber docente.

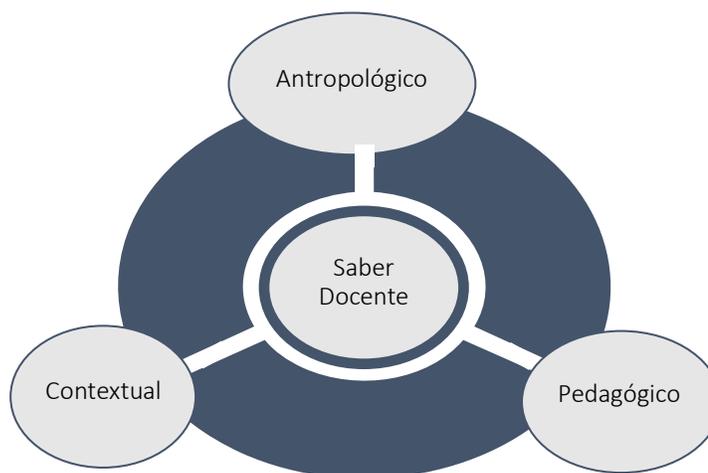
Los saberes docentes, tanto desde el punto de vista teórico como del práctico, pueden tener diferentes orígenes o construcciones; una de ellas es la elección de carrera por parte del sujeto en formación; asimismo, está la influencia de la experiencia personal que marca el desempeño de un/una docente que se enfrenta a su vida profesional a manera de guía de un grupo de jóvenes o niños en edad preescolar (como es el caso que nos compete en este estudio), pero que, en última instancia, hacen parte de una familia, una comunidad, lo que los hace ser, desde temprana edad, ciudadanos en formación.

Cabe destacar que, según Tardif (2004), uno de los autores aquí reseñados, los saberes también pueden ser influidos por las tradiciones familiares, pero la búsqueda de una estabilidad profesional y laboral es, sin duda, uno de los factores determinantes a la hora de ejercer la profesión de maestra/o. Y es que es esa relación con las familias y los contextos lo que marca las realidades en un aula, dependiendo de diversos factores, por ejemplo, si se trata de educación presencial o virtual, como en el caso de las estudiantes participantes, que realizaron sus prácticas como maestras en medio del impacto que significó para el mundo el surgimiento y desarrollo del Covid-19 en 2020.

3.2. El Saber docente

De acuerdo con Cardona (2013), el saber docente se construye a partir de un aprendizaje motivado, crítico, participativo, teórico-práctico, creativo e innovador y lo integran componentes antropológicos, contextuales y pedagógicos (figura 8).

Figura 8. Ejes del Saber docente



Fuente: elaboración propia.

Desde la dimensión antropológica, el saber docente es todo aquello que debe conocerse y entenderse en relación con la etapa evolutiva y de desarrollo del estudiante (infancia-adolescencia). La dimensión contextual son todos los saberes que se construyen en los espacios del campo de trabajo (Tardif, 2004); este aspecto supone “profesionalizar la función docente, en el que se establece parte de la autonomía para construir el conocimiento sobre su profesión, potenciando su formación inicial” (Cardona, 2013, p. 183). El componente pedagógico, por otro lado, refiere a lo que el docente debe aprender (relacionado con su

estructura cognitiva), y de cómo hay que enseñarlo (que depende del estilo propio de aprender de cada estudiante), es decir, de sus herramientas para adquirir nuevos conocimientos.

Además de estas dimensiones, falta considerar el aspecto relacional, donde no sólo se valora lo cognitivo, sino el vínculo entre el sujeto y su contexto; se trata de un saber relacional que se vincula con lo sociohistórico y con el deseo de saber de cada sujeto, en el que su mirada a la relación con el saber transforma su entorno. Ese saber relacional emerge de lo cotidiano y se basa en experiencias educativas que son interactivas (Cabrera, 2017).

Cometta (2017) reconoce que, en el saber docente, la relación con la pedagogía y la formación empezó a estudiarse con Terhart, quien hacía referencia a “las formas de saber”, entendidas como los contenidos que debía tener el docente, sumados a sus capacidades y actitudes. Afirma que, a lo largo de los años, las investigaciones sobre el saber docente se consolidaron y permitieron entender mejor la relación entre la teoría y la acción pedagógica; de esta manera, se reconoce que en este saber “la práctica docente y la enseñanza son prácticas cotidianas que se llevan a cabo en contextos escolares. Los docentes, como sujetos reflexivos, racionales y creativos mantienen esas prácticas (según decisiones o intervenciones) en saberes que han sido producidos y/o apropiados en sus trayectorias escolares y profesionales de diversas maneras” (Terhart, 1987, p. 6).

Otro autor que contribuye al estudio del saber docente es Shulman (1987), quien considera que un docente puede transformar la comprensión, las habilidades de desempeño y valores o actitudes, en acciones y representaciones pedagógicas. Desde su perspectiva, el camino de la docencia empieza cuando el maestro reflexiona en qué es lo que debe ser aprendido y cómo será aprehendido por los estudiantes; por ello la persona que se dedica a la docencia tiene un

conocimiento de base para la enseñanza que adquiere por diferentes vías: i) el conocimiento del contenido, ii) de lo pedagógico, iii) de lo curricular, iv) de lo pedagógico del contenido, v) de los aprendices y sus características, vi) de los contextos educativos y vii) de los fines educativos. El saber docente, según este autor, es producto de una serie de fuentes, entre las cuales destacan no sólo la formación académica de la disciplina, sino también la investigación y la sabiduría que la práctica de la profesión ofrezca al docente. En este sentido, su foco se centra en los conocimientos que los profesores tienen de los contenidos de enseñanza y la manera en la que se éstos se van transformando.

Las aportaciones sobre el saber docente se han desarrollado desde diferentes enfoques teóricos y metodológicos (Gauthier, 1998; Moral, 1998; Tardif, Lessard y Lahaye, 1991; Bromme, 1988; Shulman, 1987; Gimeno-Sacristán, 1987; Elbasz, 1983). A partir de los objetivos de esta investigación, se tomará la perspectiva teórica desarrollada por Maurice Tardif, quien considera el saber cómo “plural, constituido por una variedad de saberes que tienen su origen en la formación profesional, disciplinaria, curricular y experiencial” (Tardif, 2004, p. 29); así, la visión del docente es de creador de diferentes saberes que moviliza en su práctica y en la interacción con otros.

3.2.1. Perspectiva social del saber docente

De acuerdo con Tardif (2004), el saber docente está integrado por diversos saberes, que son producto de aportes epistémicos y existenciales que provienen de experiencias personales, sociales, construcciones teóricas, de las instituciones educativas y de todos los actores que intervienen en ella; por esto el saber es considerado plural, dinámico y social, aspectos que se relacionan con lo expuesto por Beillerot y Foucault.

Referirse a que el saber docente es social es considerar aspectos como: que se comparte con un colectivo como miembro de una comunidad que está inmersa en un sistema (institución formadora, autoridades educativas etcétera); porque como sujeto social, el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo en una relación entre docente y estudiante, en la que se genera y transforma el conocimiento y la persona misma en su manera de comprender y relacionarse. Es dinámico porque va cambiando con el tiempo (lo que se enseña y cómo se enseña). Es plural y temporal, porque se va adquiriendo durante la vida y la formación docente y conlleva una relación con la propia historia y con saberes que se desarrollan en la práctica y la trayectoria. De acuerdo con Tardif, “antes de comenzar a enseñar el docente ya sabe de muchas formas qué es la enseñanza, por su historia vivida” (Tardif, 2004, p. 15); y, finalmente, es un proceso del desarrollo profesional en el que va conociendo y dominando el ambiente de trabajo en el que está inmerso (García-Huidobro, 2016).

Por lo anterior, el saber parte de las vivencias y se va transformando en las relaciones con los saberes que se vinculan con la interioridad de la propia práctica; de esta forma, a partir del saber experiencial se van legitimando los saberes a través del manejo de situaciones fortuitas, la improvisación y la exigencia de la racionalidad frente a la práctica (Tardif y Gautier, 2005).

Tardif propone un modelo tipológico que permite identificar y clasificar los saberes considerando el pluralismo del saber profesional y vinculándolo con los espacios en los que actúa el docente (Tabla 1)

Saberes de los docentes	Fuentes sociales de adquisición	Modos de integración en el trabajo docente
Saberes personales de los docentes.	La familia, el ambiente de vida, la educación en sentido lato, etc.	Por la historia de vida y por la socialización primaria.
Saberes procedentes de la formación escolar anterior.	La escuela primaria y secundaria, los estudios postsecundarios o especializados, etc.	Por la formación y por la socialización pre-profesionales.
Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia.	Los establecimientos de formación del profesorado, las prácticas, los cursos de reciclaje, etc.	Por la formación y por la socialización profesionales en las instituciones de formación del profesorado.
Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo.	La utilización de las “herramientas” de los docentes: programas, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, fichas, etc.	Por la utilización de las “herramientas” de trabajo, su adaptación a las tareas.
Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela.	La práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros, etc.	Por la práctica del trabajo y por la socialización profesional.

Tabla 1.

Fuente: Tardif, 2004, p. 48.

De esta manera, el saber docente está integrado por diferentes saberes que provienen de distintas fuentes. Así, por ejemplo, el saber personal procede de la historia personal y de vida. Los saberes de la formación escolar anterior son toda aquella información que procede de la formación pre-profesional. Los saberes que se derivan de la formación profesional para la docencia son aquellos transmitidos a los futuros docentes a través de la formación inicial y continua y que tienen como propósito integrarse a la práctica docente. Los saberes procedentes de los programas y libros didácticos son la representación de la cultura que muestra la institución formadora y se reflejan en forma de programas o planes de estudio. Los saberes experienciales son aquellos que se van desarrollando en el día a día y se validan en la cotidianidad misma y se van integrando a la experiencia individual y colectiva en forma de un hábito. Los saberes prácticos, por su parte, hacen referencia al saber hacer y saber ser,

son aquellos que están formados por un grupo de representaciones a partir de las cuales los docentes hacen interpretaciones, comprenden y dirigen su profesión y su práctica cotidiana. No puede dejarse de lado el papel que pueden tomar las creencias personales en la construcción del propio saber, y que se vincula con el saber personal, en el que se revelan las nociones, juicios e ideas acerca de la forma de enseñar y aprender. Las creencias llegarían a estar relacionadas con estrategias didácticas que los docentes implementan en sus clases (Mansilla y Beltrán, 2013), su conducta y su desempeño en el aula (Jiménez, 2019).

Señala Tardif que los primeros cinco años, el docente acumula la experiencia del saber hacer y saber ser, lo que contribuye a ir formando su identidad profesional y va determinando su forma particular de enseñar. El docente tiene conocimientos y un saber hacer que procede de su propia actividad, que asume su práctica desde los significados que él mismo le otorga, y orienta de esta forma su acción pedagógica.

En este sentido, el saber docente se entiende en estrecha relación con su trabajo en la escuela y en el aula. Es decir, aunque el docente utilice diferentes saberes, su uso se da en función de su trabajo y de las situaciones y recursos ligados a esa responsabilidad. Por tal motivo, el saber está al servicio del trabajo y desde allí se actualiza y reconfigura. “Las relaciones de los docentes con los saberes no son nunca unas relaciones estrictamente cognitivas; son relaciones mediadas por el trabajo que les proporciona unos principios para afrontar y solucionar situaciones cotidianas” (Tardif, 2004, p. 14).

Tardif (2000), Terigi (2012) y Alliaud (2012) argumentan que, en su práctica, los docentes producen un saber que, por lo general, no es reconocido ni legitimado como el saber experto o formalizado. En el momento de enseñar, los docentes integran diversos tipos de saberes,

considerados en un sentido amplio (conocimientos, competencias, habilidades y actitudes); es decir, el saber, el saber hacer y el saber ser (Tardif, 2000). Más concretamente, se trata de saberes: profesionales, de las ciencias de la educación y pedagógicos; disciplinares; curriculares, y de la experiencia, fundados en su trabajo cotidiano con los alumnos y en el conocimiento del medio.

Considerar la propuesta de las tipologías de Tardif permite comprender desde qué experiencias y espacios se construye el saber de los docentes, así como la forma en la que el saber experiencial se configura durante el desarrollo de la trayectoria de la formación y la práctica profesional.

3.3. La práctica en la formación docente

Las prácticas en la formación inicial de profesores se han convertido en el espacio de reflexión sistemática y colaborativa entre las estudiantes y los docentes que les acompañan durante este proceso, como menciona Correa (2014), las prácticas favorecen el contacto con la realidad de la profesión y representan para las estudiantes el momento para articular sus conocimientos y creencias con su realidad profesional, por ello en la actualidad son considerados espacios de aprendizaje de saberes propios al mundo de la práctica.

A continuación se abordan los diferentes elementos que integran la práctica y que abonan a un mayor desarrollo profesional.

3.3.1. Pedagogía y práctica pedagógica

Las diferentes concepciones de hombre, sociedad, cultura y naturaleza tienen una influencia sobre los modelos de educación y, por ende, en los proyectos de formación. A partir de la segunda mitad del siglo XX se empiezan a dar contradicciones entre los modelos culturales y educativos que provocan una redefinición en los sistemas formativos como un todo (Frabonni y Pinto, 2006); esto propició que los conceptos de *Pedagogía* y *Didáctica* fueran esenciales en el desarrollo de los docentes como profesionales en las sociedades modernas.

Para Zuluaga (1999), la Pedagogía es “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas. No es sólo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso (Zuluaga, 1999, p. 10)”. De esta manera, la Pedagogía está conformada por una dimensión teórica y una práctica. La primera hace referencia a la historia de los procesos de su constitución como disciplina y las conceptualizaciones (teorías pedagógicas) que se desarrollaron en estos procesos; mientras que la dimensión práctica refiere a “los discursos y prácticas de enseñanza, y las formas de pronunciación que se producen entre ellos, y que son vivenciados en las instituciones” (Zuluaga, 1999, p. 26). Estas dos dimensiones son las que enmarcan el espacio de las prácticas pedagógicas.

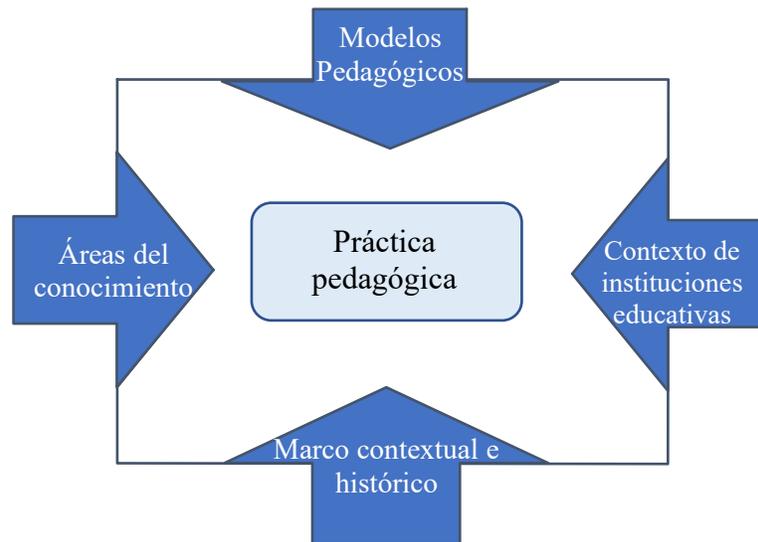
Hay que señalar que tanto la Pedagogía como la Didáctica son aspectos fundamentales del proceso de formación inicial, pues resultan saberes fundamentales en la acción pedagógica social, ya que buscarán provocar en el docente la deconstrucción y reconstrucción de su conocimiento pedagógico, que podrá ser resignificada en su práctica (Zuluaga, 1986).

Davini (1995) menciona que a partir de la crisis que ocurrió en la Didáctica entre los años setenta y ochenta, se buscó una transformación de las prácticas de los maestros con el objetivo de recuperar las vivencias que ocurrían en el salón de clases, desde su diversidad y su complejidad. A partir de esta crisis, surgieron distintos enfoques de las prácticas y se desarrollaron diferentes concepciones que implicaban una mayor reflexión por parte del docente.

La práctica pedagógica ha sido abordada desde distintas aristas; algunas de las corrientes identifican que las condiciones sociales inciden en el proceso educativo y que la educación está influida por fenómenos ideológicos y políticos (Porlán, 1993, citado en Moreno, 2002). Igualmente, identifican que la teoría guía a la práctica, y a su vez la práctica valida y enriquece a la teoría; por ello se concibe al entorno escolar como dinámico, y en el que la práctica pedagógica puede intervenir en su evolución.

Zuluaga (1999) toma en cuenta cuatro ejes fundamentales desde los que se debe abordar la práctica pedagógica (figura 9). Un primer eje son los modelos pedagógicos, lo mismo teóricos que prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza; en segundo lugar están los conceptos de las distintas áreas de conocimiento que la Pedagogía retoma y aplica, pues son el campo donde se realiza la práctica; un tercer eje son las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas; y un cuarto eje es todo el marco contextual e histórico, que es clave en la configuración de la práctica pedagógica, pues es imprescindible tomar a consideración “las características sociales que se obtienen por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica” (Zuluaga, 1999, p. 12).

Figura 9. Ejes de la práctica pedagógica



Fuente: elaboración propia.

Bermúdez y Fandiño (2015) consideran que la práctica pedagógica se caracteriza según el énfasis del docente, por lo que un maestro tradicional asume que la práctica le es útil para adquirir las técnicas del oficio de ser maestro y la visualiza como la reproducción del conocimiento. En el caso del docente personalista, la práctica se convierte en un espacio en el que se puede relacionar con la realidad de la institución y favorecer al cambio de las problemáticas a partir de una visión social y comunitaria. Para el maestro investigador “la práctica ofrece la capacidad de análisis de la acción, de las creencias y teorías implícitas que subyacen en ellas, y de los significados otorgados por los protagonistas de la acción” (Bermúdez y Fandiño, 2015, p. 34); esta concepción integra la teoría y la práctica a partir de la reflexión de las acciones educativas, con el objeto de generar nuevos conocimientos.

En la misma línea, Barragán (2012) menciona que la práctica pedagógica son las acciones intencionales que involucran aspectos éticos, morales y políticos. Implican que el docente tenga un conocimiento académico de su disciplina y de la Didáctica, donde se reconozca su

papel social, y en el que una de las tareas fundamentales es reflexionar y mejorar la propia práctica. Para este autor, la reflexión que lleva a cabo el docente sobre la práctica pedagógica trasciende las técnicas y conocimientos, y debe hacerse desde la prudencia (*phrónesis*) con el objeto de transformar tanto el ambiente educativo inmediato como el social. Tomando en cuenta esto, Barragán (2012) describe las características que, desde su visión, debe considerar la práctica pedagógica: i) el dominio crítico sobre las concepciones de la humanidad, es decir, que en la práctica se evidencie la concepción de ser humano de una manera integral (político, ético, cognitivo, estético, narrativo y cultural); ii) la práctica se caracteriza por el dominio de las acciones que identifican al docente como tal, lo que significa que éste debe ser consciente de las acciones que realiza y del por qué las lleva a cabo y iii) el docente debe mostrarse como un profesional que enseña un saber específico, y es fundamental la forma en que lo enseña con el objetivo de contribuir a una mejora social de la comunidad.

En conclusión, la práctica pedagógica se logra con la construcción de experiencias e interacciones entre docentes, formadores e instituciones que van a permitir reflexionar sobre la propia actividad y promover un cambio de sí mismo, su labor y su propio saber. Los ejes teoría y práctica son componentes fundamentales de la formación docente, y la manera en la que interactúan enmarca el proceso formativo.

3.3.2. Relación entre teoría y práctica

Las relaciones entre teoría y práctica se han constituido en un problema frecuente en el proceso de construcción del conocimiento profesional docente, pues resulta complejo atribuir mayor o menor responsabilidad a cada una de ellas en la mejora de la formación de los futuros docentes (Montero, 2018).

Desde una visión tecnocrática se hace una diferenciación entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, y se entiende el segundo como una aplicación del primero, en cuanto desde la tradición hermenéutico-reflexiva se concibe la enseñanza como una actividad compleja que se desarrolla en escenarios particulares, determinada por el contexto y con resultados imprevistos (Diker y Terigi, 1997).

Es así como la perspectiva técnica favorece una división de las habilidades que el docente debe desarrollar para movilizarse en la acción, a partir de una idea sumativa de la adquisición de conocimientos; en tanto que, desde una mirada reflexiva, el docente se visualiza autónomo y analista de situaciones de carácter singular en el que toma decisiones (Paquay y Wagner, 2005). Un esquema como el de la racionalidad técnica trae como consecuencia la dicotomía entre teoría y práctica, de manera tal que acaban siendo dos realidades distantes y propician que el conocimiento teórico formal sea el más relevante (Montero, 2018; Fuentealba y Sánchez, 2013).

El desafío, entonces, estará en lograr dentro del proceso de formación un equilibrio entre teoría y práctica, y ello estará condicionado por los modelos de formación que se adopten. Terigi refiere que el ideal sería un “trayecto formativo que evite caer en una tendencia aplicacionista (la práctica como aplicación de los fundamentos teóricos) o en la tendencia ejemplificadora (la teoría como explicación posterior de la práctica)” (Terigi, 1995, p. 122).

En la misma línea y con se señaló antes, surge la necesidad de avanzar en la formación docente, más allá de un retrato teórico y repetitivo, hacia la construcción de un espacio de reflexión sobre las prácticas dentro del aula. Será un reto vencer las rutinas descontextualizadas de los problemas del día a día del salón de clases con un docente más

reflexivo, con nuevas propuestas de diálogo entre la teoría y la práctica y que transforme esta dicotomía en una articulación con sus saberes. Carr, uno de los filósofos de la educación que analiza el problema de la relación entre teoría y práctica, plantea la necesidad de vencer esta distancia y no mostrarlas como independientes. Las concepciones sobre la naturaleza de la teoría de la educación son ideas sobre la naturaleza de la práctica educativa e integran la manera en que se utiliza la teoría en la práctica, por tanto “todas las teorías de la educación son teorías de la teoría y de la práctica” (Carr, 1996, p. 64).

Según este mismo autor, la falta de comunicación entre teoría y práctica se da porque el lenguaje de la teoría no es el lenguaje de la práctica. Una actividad teórica dirigida a influir en la práctica educativa solamente podrá hacerlo si influye en el marco teórico con respecto al cual adquieren sentido esas prácticas. De esta manera, la relación entre teoría y práctica no implica que la teoría refleje la práctica, sino que, al sujetar las creencias y justificaciones de las tradiciones prácticas existentes a la crítica racional, la teoría modifica las formas de experimentarla y comprenderla. El distanciamiento, entonces, “no se relaciona con la eficacia práctica de los productos de las actividades teóricas, sino con la mejora de la eficacia práctica de las teorías que utilizan los docentes para construir sus propias actividades” (Carr, 1996, pp. 57-59).

Pérez-Gómez (2010) hace algunas consideraciones acerca de la relación entre teoría y práctica en el contexto de las prácticas pedagógicas. Menciona, en primera instancia, que la práctica debe considerarse un espacio incierto y de cambios donde se efectúan interacciones que es importante observar, contrastar y cuestionar, pues es un escenario en el que se propician nuevos conocimientos que desembocan en transformaciones. En segundo lugar, las teorías en uso, así como el conocimiento en la práctica de cada persona, son instancias

complementarias pero independientes; y, en tercer lugar, refiere que los significados que las personas construyen y reconstruyen en sus interacciones están compuestos por aspectos cognitivos y emocionales integrados de manera indisoluble en la unidad de representación. Por tanto, el saber no es fraccionado, sino complejo e indisociable, y debe formar parte de un ciclo de reflexión que promueva la práctica educativa.

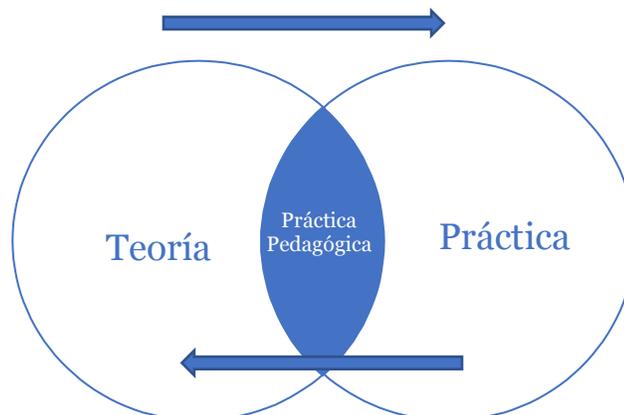
De acuerdo con lo anterior, la formación docente se convierte en un proceso interno de cambio y transformación personal y profesional, que toma y apoya las adquisiciones previas, antes del cambio externo duradero y sostenible. El docente se va formando en el momento en el que se involucra y reflexiona en el proceso educativo de los otros, no de manera abstracta y teórica, sino en los contextos complejos e inusuales del salón de clases y las instituciones educativas en las que se encuentra (Pérez-Gómez 1988).

Retomando a Carr (1996), y en relación con uno de los intereses de esta investigación sobre las prácticas profesionales, este autor explica que una práctica educativa: i) es una actividad intencional, desarrollada de manera consciente, que puede hacerse comprensible en relación con los esquemas de pensamiento, parcialmente articulados, que van dando sentido a las experiencias de los futuros profesionales; ii) los profesionales pueden desarrollar las prácticas educativas en virtud de su capacidad para caracterizar su propia práctica y para hacerse una idea de las prácticas de otros tomando como punto de partida las creencias relativas a lo que hacen, de la situación en que actúan y de lo que se trata de lograr; iii) implica un esquema teórico, que al mismo tiempo hace parte de la práctica y es medio para comprender las prácticas de otros, y iv) es una actividad social, por lo que el esquema teórico no se adquiere de manera aislada, sino que se va moldeando por el aprendizaje de otros y se

comparte con ellos, además de que se conserva a través de las tradiciones y de las prácticas en las que se ha desarrollado y evolucionado (Carr, 1996, pp. 64-65).

Finalmente, con la revisión anterior se muestra que la práctica pedagógica es una asociación entre la teoría y la práctica y es base de la construcción del saber docente; esta relación no es directa, sino que se da en un tráfico de influencias dispersas, asistemáticas, a través de agentes diversos (Gimeno y Pérez, 1993). El futuro docente tendrá la oportunidad de formar su saber docente a través de las observaciones e interacciones con los estudiantes, el contexto y diferentes personas con las que se relaciona en el trayecto de sus prácticas profesionales, que abonarán al establecimiento de su identidad profesional, en constante reconstrucción de saberes.

Figura 10. Relación entre saber teórico y saber práctico



Fuente: elaboración propia.

3.4. Modelos de la formación docente

Las prácticas docentes son un componente esencial en el proceso de formación, y un importante momento para el aprendizaje durante la formación docente. Las orientaciones asumidas a lo largo de la historia de la formación docente se encuentran determinadas por las concepciones de escuela, enseñanza y currículum que predominan en cada época; por ello desde la definición de estos conceptos se empieza a delimitar la función del docente como profesional en la escuela y el aula (Pérez Gómez, 1988).

Fernández (2010) señala que el contexto histórico, además del político y el cultural, fija los modelos para la formación docente y encamina propuestas que describen la realidad en los procesos educativos que permiten comprenderlos, y con ello generar acciones didácticas para formar profesionales de la docencia capaces de asumir los desafíos del contexto. Algunos de estos modelos parten de una serie de contribuciones teóricas desde diferentes disciplinas y

responden a las concepciones filosóficas, epistemológicas y éticas que determinan los procedimientos y factores que se desarrollan en la formación docente.

Los modelos teóricos de formación docente articulan las concepciones acerca de educación, enseñanza-aprendizaje y las interacciones recíprocas que las afectan o determinan, lo que permite una visión totalizadora del objeto (Arredondo *et al.*, 1989). Algunos autores (Pérez Gómez, 1994; Davini, 1995; Stenhouse, 2007) identifican modelos que permiten comprender las funciones y exigencias para el docente en su proceso de formación.

3.4.1 Perspectivas de formación docente

Pérez Gómez (1994) describe cuatro perspectivas básicas en torno a la función docente y a la formación del profesorado, dentro de las cuales establece otra serie de enfoques: a) la perspectiva académica; b) la perspectiva técnica; c) la perspectiva práctica; y d) la perspectiva de reconstrucción social.

En la primera, la perspectiva académica, la enseñanza se entiende como un proceso de transmisión de conocimientos y el aprendizaje se concibe como la acumulación de los contenidos de la cultura que la humanidad ha generado. Bajo este paradigma, el docente es visto como un especialista en las diferentes disciplinas que hacen parte de la cultura, y por ello su formación se relaciona con el dominio de los contenidos de las disciplinas, lo que otorga menor interés a la formación pedagógica.

En la perspectiva técnica, la enseñanza se concibe como una ciencia aplicada a imagen de otros espacios de intervención tecnológica, por lo que el profesor es un técnico que se rige por las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros, que se traducen en

reglas de actuación, y reducen su actividad a una acción instrumental enfocada a solucionar problemas a través de la aplicación de teorías y técnicas científicas.

Por su parte, en la perspectiva práctica, la enseñanza es una actividad compleja determinada por el contexto. El docente es considerado un artista que desarrolla su creatividad y conocimiento para afrontar las distintas situaciones que se presentan en su práctica. La orientación de la formación docente es hacia una práctica reflexiva en el que el docente activa tres tipos de conocimientos: a) el conocimiento en la acción, siendo aquel que es observable en la práctica; b) la reflexión en la acción, cuando el docente reflexiona en medio de la acción en el aula sin que deba interrumpirla; y c) la reflexión sobre la reflexión en la acción, que es la capacidad de describir la acción (Schön, 1998). Esta perspectiva es en la que orienta las indagaciones de esta investigación.

Finalmente, la perspectiva de reconstrucción social visualiza la enseñanza como una actividad crítica basada en el carácter ético de la educación y en un modelo de justicia social. El docente es representado como un profesional que reflexiona de manera autónoma para comprender las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el contexto en el que se desarrollan estos procesos.

Otra propuesta es la de Davini (1995), que identifica los siguientes modelos y tendencias en la formación docente y que guardan relación con la clasificación anterior: i) el normalizador-disciplinado; ii) el academicista, y iii) el tecnicista. El modelo *Normalizador-disciplinado* propone un docente que siga modelos y transmita el pensar, decir y hacer de los mayores, concebido como “el buen maestro”. En tanto que el modelo *Academicista* concibe al maestro como un transmisor de verdades y quien desarrolla los contenidos científicos de la academia,

es el “docente enseñante”. Finalmente, el modelo *Tecnicista* visualiza a un docente planificador de los procesos de enseñanza-aprendizaje y seguidor de instrucciones para asegurar el logro eficiente de los objetivos. Desde esta visión, la formación docente tiene como base estos tres enfoques y continúan como una tradición, “históricamente mantenidas en el tiempo al estar institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de las personas. Esto es, que más allá del momento histórico se mantienen en las instituciones, en el currículum, en las prácticas y en las formas de percibir de los docentes, orientando sus acciones” (Davini, 1995, p. 20).

De acuerdo con Imbernón (1998), las nuevas visiones del currículum, de la sociología crítica, de la psicología cognitiva y del constructivismo brindaron elementos para la reflexión sobre la generación, adquisición y procesamiento de la información, lo que provocó el auge de propuestas en la formación profesional con referencia hacia la práctica profesional contextualizada.

Las propuestas son: i) el profesor como investigador de su práctica profesional; ii) el profesor como profesional reflexivo y crítico; iii) la formación y el desarrollo de la institución: el centro educativo como núcleo del desarrollo profesional, y iv) la formación para los centros educativos con un carácter autónomo y colaborativo. Para este estudio nos concentraremos en las dos primeras propuestas.

a) El docente como investigador de su práctica profesional

Desde este enfoque propuesto Stenhouse (2007) se establece la investigación como base de la enseñanza y a través de ella se descubre la figura del profesor-investigador y su relación con la teoría y la práctica. En esta relación se da un papel importante al currículum. Del

proceso de investigación argumenta: “los profesores se hallan a cargo de las aulas. Desde el punto de vista experimentalista, las aulas constituyen los laboratorios ideales para la comprobación de la teoría educativa. Desde el punto de vista del investigador, cuyo interés está en la observación naturalista, el profesor es un observador participante potencial en las aulas y en las escuelas. Desde cualquier ángulo que consideremos la investigación nos resultará difícil negar que el profesor se halla rodeado por abundantes oportunidades de investigar” (Stenhouse, 2007, p. 38).

Asimismo reitera que el docente es un investigador de su práctica profesional y resalta el ejercicio en el que los docentes investigan y reflexionan sobre la práctica para perfeccionarla. Es por ello por lo que la investigación toma un papel trascendental para su desarrollo profesional, pues favorece la enseñanza cuando: “ofrece una serie de conclusiones provisionales cuya aplicación debe comprobarse porque pueden ser puestas a prueba en el salón de clases por parte del docente, y se ofrecen descripciones de casos o generalizaciones acerca de casos ricos en detalles para proporcionar un contexto comparativo en el que juzgar el propio caso” (Stenhouse, 2007, p. 81).

De esta manera, la investigación empieza a ser determinante para el docente en el salón de clase y propicia una reflexión sobre la propia práctica para identificar las áreas de oportunidad y mejorar la enseñanza. Asimismo, comprender cómo la voz de los profesores en los procesos investigativos es fundamental para descubrir los problemas que subyacen en el mundo de la escuela y el aula.

Una de las aportaciones de este modelo es que lleva al docente a emplear sistemáticamente estrategias de investigación, lo que desarrolla un sentido crítico sobre su práctica y puede llevarlo a una reflexión profunda sobre los cambios que puede generar en el aula.

b) El docente como profesional reflexivo y crítico

La visión del profesional reflexivo o práctico-reflexivo se retoma desde la propuesta de Dewey (1989), quien considera la reflexión como un proceso en el que se integran actitudes y capacidades en los métodos de investigación, de tal manera que el conocimiento de la realidad surge de la experiencia misma. Es así como la configuración de una experiencia supone grados de reflexión sobre la práctica. En los docentes, la reflexión es un eje fundamental de todo proceso pedagógico, lo que permite que se exploren las acciones y se pueda plantar una nueva comprensión sobre la relación pedagógica y una nueva acción respecto de su proceso. Este proceso de reflexión antes, durante y después de la acción es lo que Schön (1998) llama reflexión sobre y en acción, que se habían explicado anteriormente.

Desde este modelo se exige a los maestros sean observadores, críticos y desarrollen sus propias teorías al reflexionar de manera individual o en grupo sobre su ejercicio y las condiciones sociales que dan forma a sus intervenciones (Zeichner, 2010). El aporte de esta visión es que la enseñanza reflexiva se entiende como aquella en la que el docente dirige su atención no sólo a su propia práctica dentro del aula, sino también a las condiciones sociales en las que se llevan a cabo dichas prácticas.

La formación de un docente bajo este modelo no se dirige a la adquisición de conocimientos teóricos de las disciplinas ni de los métodos didácticos, sino a propiciar la capacidad de

análisis, investigación, reflexión crítica que se desarrolla antes, durante y después del diseño y puesta en práctica de los proyectos educativos (Zeichner, 1999).

Al retomar el modelo del docente reflexivo de Schön (1992) hay que considerar que la práctica profesional está formada por el conocimiento teórico y técnico que permite la resolución de problemas desde la racionalidad técnica, y por la práctica en el terreno de la realidad, que presenta situaciones complejas e indeterminadas. A esas situaciones les llama zonas indeterminadas de la práctica y se identifican por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores por no estar dentro de las líneas de la racionalidad técnica. Frente a estas circunstancias, la reflexión se convierte en parte fundamental del desarrollo profesional, pues se pone al estudiante en una situación de análisis de las acciones realizadas, los medios, los métodos y los resultados que consiguió para ser competente en su práctica.

3.4.2. Perspectivas de la formación práctica

Como se ha referido, las prácticas profesionales permiten al estudiante observar, intervenir, reflexionar sobre realidades, lo que precisa una serie de herramientas conceptuales, procedimentales, y actitudinales que tienen la intención de ir construyendo su identidad como docente. En palabras de Schön (1995, p. 68), es una “unidad en la que se comparten las tradiciones de una profesión, es decir, convenciones de acción, lenguaje y medios, repertorios, sistema de valoración, limitaciones, ejemplos, conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción”.

De acuerdo con Hirmas y Cortes (2015) se pueden identificar dos perspectivas dominantes para comprender la formación práctica: a) el enfoque técnico-aplicacionista y b) el enfoque crítico-reflexivo.

a) Enfoque técnico-aplicacionista

En este enfoque la práctica se entiende como una actividad educativa en la que se transmite información, a la base de una racionalidad técnica, entendiendo que la preparación teórica y técnica es antes que la acción y por ello es suficiente para que el conocimiento adquirido sea transferido al rol docente (Vezub, 2007). Desde esta perspectiva, el practicante asume un rol aplicacionista porque su tarea es la de implementador de modelos de enseñanza ya diseñados por expertos, que resultan ser agentes externos a la realidad escolar (Montenegro y Fuentealba, 2012). Es así como la actividad del estudiante es asistir a clases disciplinarias en las que hay una carga de conocimientos teóricos, para después o en el transcurso de esa clase ir a la práctica con el fin de aplicar esos conocimientos (Tardif, 2004). Bajo este enfoque se visualiza a un docente como un profesional que transmite conocimientos científicos y culturales, basado en el conocimiento disciplinar del que es enseñante (Molina, 2008). La debilidad que se identifica en esta perspectiva es que la formación práctica no refleja organización ni estructura, pues parte de la premisa que el aprendizaje se asegura con buenos centros de práctica y con un buen docente guía.

b) Enfoque crítico-reflexivo

Desde esta otra perspectiva, por el contrario, la práctica pedagógica hace parte de un proceso en el que los futuros docentes definen su función profesional y reconocen la complejidad de su profesión. El periodo de práctica es una instancia de reflexión y análisis orientado a que los futuros docentes comprendan el trabajo pedagógico desde una acción reflexiva, como un proceso en el que es necesario desarrollar una capacidad de análisis de la propia enseñanza (Molina, 2008).

El docente es visto, como se ha mencionado, como un profesional reflexivo (Schön, 1983) con capacidad para analizar y valorar las distintas situaciones, contextos, conocimientos y saberes, todo lo que moviliza al momento de desenvolverse frente a una acción educativa en un salón de clases.

Por lo anterior, la capacidad de reflexión desarrollada en la práctica es uno de los elementos orientadores de un proceso de formación integral, en el que se puede permitir un análisis individual relacionado con las acciones de los estudiantes y también la posibilidad de que sea de manera colectiva con énfasis en los procesos pedagógicos y sus complejidades en diferentes contextos reales (Fuentealba y Galaz, 2008).

3.5. La práctica reflexiva

La importancia del pensamiento reflexivo se atribuye a John Dewey, quien establece que este pensamiento tiene un propósito y una conclusión, por lo que implica una secuencia de ideas y sus consecuencias. Dewey (1989), de quien se había hecho referencia anteriormente, considera el pensamiento reflexivo como función principal de la inteligencia y entiende la educación como un proceso que ayuda al logro de la actividad reflexiva. Señala que el proceso reflexivo requiere curiosidad, lógica, flexibilidad, variedad, control, y aceptación de la responsabilidad que implica. De acuerdo con este autor, hay seis fases para el pensamiento reflexivo, que no ocurren de manera lineal: sugerencia, intelectualización, hipótesis, razonamiento, comprobación de la hipótesis a través de la acción u observación directa, y visión del futuro.

Desde el punto de vista de este filósofo-psicólogo, la reflexión permite el cuestionamiento de las experiencias vividas, por lo que es un proceso de indagación, observación e

investigación que debe ser continuo, flexible, y que evita las ideas preconcebidas (Dewey, 1989).

Las nociones de *práctica reflexiva* y la de *formación del profesional reflexivo* se atribuyen a Donald Schön (1992), quien, como se dijo, resalta tres fases dentro del pensamiento práctico: conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción, y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Estos tres conceptos se identifican como claves para esta investigación, por cuanto la reflexión en y durante la acción se considera un conocimiento fundamental para el docente.

De acuerdo con Schön, cuando se habla del docente “se está refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos, proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción de la realidad escolar” (Schön, 1992, p. 89).

Schön (1992, 1998), quien continúa la línea de trabajo de Dewey, logró hacer más explícita la figura del practicante reflexivo mediante una epistemología de la práctica, de la reflexión y del conocimiento en la acción, con lo que también desarrolló el paradigma del practicante reflexivo (Galbán, 2018).

Posteriormente, Tardif, Borges y Malo (2012) analizaron el trabajo de Schön y concluyeron que sus aportaciones a la formación de profesores son fundamentales porque cuestionan la visión instrumental de la profesión y resaltan la inteligibilidad profesional y su dimensión cognitiva. Se rescata, entonces, que el surgimiento de este paradigma se enfocó en el

pensamiento del docente y la reflexión, más que en el proceso mecánico del comportamiento, y en el que se buscó comprender los procesos reflexivos que se desarrollan en actividades complejas y las formas en que se piensa y actúa en las prácticas pedagógicas.

Chaubet (2010) quiso enlazar la perspectiva de Dewey con las visiones contemporáneas de la práctica reflexiva y menciona que la causa de la reflexión puede estar dada por un estímulo o elementos en situaciones de aprendizaje o trabajo, desafiante de la coherencia entre una acción y una visión, lo que puede ser por factores internos (relacionados con actitudes y sentimientos) y externos (relacionados con la profesión).

En esta misma línea, Ramón considera que la práctica reflexiva “abre la posibilidad de que los docentes examinen de manera crítica sus actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza, lo que les permite identificar aquellas situaciones que necesitan cambiarse, reformularse, mejorarse o incluso innovar” (Ramón, 2013, p. 27).

De acuerdo con Domingo (2013), las teorías que fundamentan las prácticas reflexivas son las que permiten visualizar al docente como una persona crítica y reflexiva y entienden la práctica docente profesional y social contextualizada. Esta misma autora retoma un estudio de Vicente (2002), quien refiere cuatro factores que favorecen que la práctica reflexiva vaya en crecimiento como aspecto importante en la profesionalización docente. Dichos factores son: i) las limitaciones de la investigación proceso-producto basada en la idea de una racionalidad técnica en la que el conocimiento está dividido en pequeños elementos aislados que no permiten una aproximación sensible al mundo real del trabajo en el salón de clases; ii) el avance de la psicología cognitiva, con los aportes sobre el pensamiento del profesor, la resolución de problemas, la reflexividad y la gestión de la complejidad; iii) el reconocimiento

de la investigación etnográfica, pues a través de esta metodología se enfatizan y valoran aspectos como la dependencia del contexto y la percepción de las personas implicadas desde su perspectiva, y iv) la profesionalización docente, en la que se empieza a visualizar que la profesión requiere preparación y formación que propicie la autonomía, la resolución de problemas y un trabajo personal que aleje al futuro docente de ser sólo el ejecutor de un currículum.

Kemmis resalta la importancia del proceso reflexivo, al considerar la reflexión como “un proceso de transformación de la propia experiencia, que expresa una orientación hacia la acción y refiere a las relaciones entre pensamiento y acción en las situaciones históricas. Que presupone y prefigura relaciones sociales y sirve a intereses humanos, políticos, culturales y sociales particulares. Que activamente reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social. Es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social” (Kemmis, 1985, p. 149).

3.5.1. Niveles de la práctica reflexiva

De acuerdo con Domingo (2011), la práctica reflexiva como parte de la formación profesional es una actividad que se aprende e implica un análisis metódico, frecuente, e instrumentado que se va desarrollando con un trabajo voluntario e intenso. Retomando a Schön (1992) y su visión de profesional reflexivo, el espacio de la práctica puede considerarse propicio para el desarrollo de la práctica reflexiva, pues durante el periodo de prácticas profesionales como parte de su formación, el futuro docente podrá, a través de la

reflexión, mejorar su aprendizaje e ir transformando su saber para utilizarlo en su futura docencia.

De acuerdo con Van Manen, las reflexiones se pueden organizar en tres niveles en relación con la acción del docente: técnico, práctico y crítico. Así, la *reflexión técnica* es el nivel más bajo de reflexión y se refiere a la aplicación efectiva de habilidades y conocimientos técnicos en el aula. Es decir, se orienta a reflexionar sobre la elección y uso de las estrategias idóneas para ser utilizadas en el aula y lograr el objetivo marcado. La *reflexión práctica*, por otro lado, implica reflexiones sobre supuestos que apoyan las acciones de los docentes y las consecuencias de utilizar determinadas estrategias. Van Manen refiere que la reflexión práctica facilita “una comprensión interpretativa tanto de la naturaleza y calidad de la experiencia educativa como de la toma de decisiones prácticas” (Van Manen, 1977, p. 226). Finalmente está la *reflexión crítica*, el nivel más alto de reflexión, en el que se hace un cuestionamiento de criterios morales, éticos y de normatividad en el aula y donde también se puede incluir aspectos de los dos niveles anteriores de reflexión.

En propuestas más recientes, Larrive (2000) considera que el proceso de reflexión va conjuntando la indagación crítica, la consideración de las implicaciones éticas y las consecuencias de la práctica docente con la reflexión sobre sí mismo, en el reconocimiento de las creencias personales y los supuestos sobre el aprendizaje. Por ello, dice, existen en realidad cuatro niveles de reflexión: i) *La pre-reflexión*, que son las reacciones que tiene el docente en el aula de forma automática y rutinaria, sin un análisis previo; ii) la *reflexión superficial*, que se enfoca en las estrategias y métodos que se desarrollan para lograr los objetivos predeterminados y donde la atención se enfoca en lo que funciona, en lugar de considerar el valor de los objetivos como un fin en sí mismo; iii) la *reflexión pedagógica*, en

la que se hace una reflexión más profunda y guiada por un marco conceptual pedagógico y la aplicación de conocimientos didácticos, y donde el objetivo del docente es la mejora continua de la práctica y el logro de aprendizaje de sus alumnos, y iv) la *reflexión crítica*, en la que los docentes reflexionan sobre las implicaciones éticas y las consecuencias de sus prácticas en el aula enfocándose en el contexto.

De igual manera, para que la práctica reflexiva se desarrolle, son necesarios diferentes elementos que estimulen la reflexión. De acuerdo con Sparks-Langer y Colton (1991) son tres los elementos que lo facilitan. El primero, *elemento cognitivo*, hace referencia a aquellos conocimientos que deben tener los docentes para poder tomar decisiones sobre la realidad del aula. Estos conocimientos son variables y se construyen de acuerdo con las experiencias que la persona tiene a lo largo del tiempo. La práctica reflexiva es propuesta por estos autores como un catalizador de la maduración del saber. El segundo, *elemento crítico*, atañe a los “aspectos morales y éticos de la compasión y de la justicia social” (Sparks-Langer y Colton, 1991, p. 39). Este interés tiene que ver con la perspectiva moral y la forma de entender el acto educativo que orientará la praxis profesional (Domingo y Serés, 2014). Finalmente, el tercero, *elemento narrativo*, se relaciona con los relatos o narraciones de sus experiencias y práctica en el aula, y que hace a través de herramientas como el diario, “el aspecto fundamental del elemento narrativo del pensamiento reflexivo consiste en que tales relatos, cualquiera sea su forma (registros, diarios, informes, autoentrevistas etc.), permiten contextualizar la experiencia en el aula tanto para el docente como para otras personas y, por tanto, brindan una comprensión más rica de lo que allí ocurre y de la construcción de la realidad por parte del maestro que la que se tiene en el caso de faltar ese elemento. Los informes narrativos son muy comunes en la actualidad, especialmente durante la formación

del docente y en la investigación cualitativa sobre las prácticas en el aula” (Brubacher *et al.*, 2000, p. 32).

3.6. A modo de cierre

En conclusión, la práctica reflexiva implica un proceso intencionado en la forma en que busca provocar una transformación y el aprendizaje en las estudiantes; al asumir la reflexión como base de sus construcciones, la práctica reflexiva toma la experiencia propia de la estudiante, que puede estar constituida por aspectos cognitivos y afectivos y se convierte en un medio para movilizar sus saberes, en la acción y desde su propia experiencia.

Capítulo 4. Enfoque metodológico

El objetivo de esta investigación es conocer y comprender el valor de las experiencias de las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar durante su trayecto de prácticas profesionales, y cómo, durante este periodo, se va construyendo el saber docente que se moviliza durante su práctica en el trabajo que desarrollan con la comunidad escolar. A través de este estudio se identifican elementos que permiten abonar, no sólo a la mejora del trayecto de las prácticas profesionales en el contexto de la EN, sino a ofrecer orientaciones a nivel de la política educativa en el proceso de la formación inicial para quienes tienen la responsabilidad del inicio de niñas y niños en su etapa preescolar.

En este capítulo se explica la estrategia metodológica que se siguió y los ajustes que se desarrollaron a partir de la situación de pandemia por Covid-19. En la primera parte se presenta el enfoque de investigación tomando como punto de partida el objetivo de la investigación; enseguida se realiza una descripción del método y los de los participantes para pasar al diseño y las técnicas utilizadas para la construcción de la información y, por último, se hace referencia a la confiabilidad y a las consideraciones éticas de este estudio.

4.1. Enfoque de investigación

El estudio se inscribe en el marco de la investigación cualitativa (Vasilachis, 2009 y Gibbs, 2012), toda vez que pretende la comprensión subjetiva de las experiencias de las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar en su periodo de prácticas profesionales, como parte de su formación inicial. La investigación cualitativa es un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación (Megía, 2016), que se interesa en comprender el significado de una

experiencia e implica el análisis profundo de distintos aspectos de un fenómeno específico, como un programa, una persona, un proceso, una institución o un grupo social (Pérez-Serrano, 1994).

La investigación cualitativa tiene como propósito desarrollar dos acciones: explorar y describir o describir y explicar (Mc Millan y Schumacher 2008). Para el caso de este estudio, tiene como propósito la exploración, por tratarse de un tema poco desarrollado, como el de los saberes docentes en la formación inicial de la Licenciatura en educación preescolar en un periodo de práctica; pero también se trata de un estudio descriptivo, porque busca entender y comprender las experiencias de las estudiantes, en un contexto de formación en la EN y de considerar su sentir, sus creencias, su pensamiento, sus reflexiones, etc., desde su vivencia y perspectiva, mediante entrevistas y el análisis de los documentos elaborados por las mismas estudiantes.

Para lo anterior, se toma como paradigma el interpretativo, que considera que la realidad es una construcción social que está sujeta a los significados que las personas le atribuyen (Gustems, Portela y Calderón, 2017). La investigación interpretativa se interesa en el mundo social del que hace parte el sujeto, así como en el mundo de significaciones que éste le atribuye, llenando los significados con su experiencia personal (Aravena *et al.*, 2016), y en el que a través del análisis de lo escrito y narrado puede lograrse la comprensión de las experiencias y significados del mundo desde la práctica social del lenguaje (Vasilachis, 2009).

Pérez-Serrano (1994) afirma que lo que caracteriza este paradigma es lo siguiente:

- a) La teoría es una reflexión en y desde la praxis, estableciendo la realidad de lo observable por los significados e interpretaciones que hace el propio sujeto, a través de una interacción con los demás dentro de un contexto establecido. La importancia radica en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones.
- b) Busca comprender la realidad, tomando al conocimiento como no neutral, sino que es relativo a los significados del sujeto en su interacción y se desarrolla en las particularidades del fenómeno.
- c) Describe las situaciones contextuales en las que se desarrollan los hechos y que favorecen la captación de la realidad, a través de la recolección de datos que supone un análisis descriptivo, utilizando distintos métodos y estrategias de investigación específicas.

Por consiguiente, desde este paradigma se comprende la realidad educativa adentrándonos en el conocimiento y la comprensión del por qué la vida social se percibe y experimenta en un contexto determinado, donde la realidad es un constructo social, no algo que exista y que pueda ser conocido de forma independiente de quien quiera conocerla (Chavarría, 2016).

4.2. Método

Para comprender el valor de las experiencias de las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar durante su trayecto de prácticas profesionales, y cómo a lo largo de este periodo se construye su saber docente, es importante hacerlo desde su voz; en este sentido, la metodología narrativa considera el papel fundamental del lenguaje, oral o escrito y la

marcada influencia en la manera en la que las personas construyen paulatinamente significados y dan sentido a sus experiencias (Ballesteros, et. al, 2014).

Denzin y Lincoln (2011) describen esta perspectiva como otra forma de comprender y describir el comportamiento, pues con ello se puede entender la subjetividad y se puede revalorar la práctica de hablar y narrar como una forma de comprender el significado que se da a la manera de percibir el mundo. De esta manera, la conversación con las estudiantes se convirtió en un elemento fundamental en la construcción de los datos.

Desde la mirada narrativa se estudia la experiencia vivida como origen de conocimiento, saber y comprensión (Clandinin, 2013), en el que se permite explorar cómo tiene lugar la experiencia individual en relación con experiencias institucionales, lingüísticas, sociales, culturales y familiares, con atención a lo narrado por las futuras docentes de preescolar, y la comprensión a través de la escucha y de la escritura de sus diarios o informes, pues todo texto debe entenderse como un evento o acontecimiento comunicativo que se efectúa en el transcurso de un tiempo y un espacio y que se va transformando a través de la interpretación (Calsamiglia y Tusón, 2002).

La indagación narrativa supone, ante todo, una experiencia relacional, a través de la cual la investigadora y la participante van transformándose en un ciclo de vivir-contar-revivir-recontar (Clandinin y Connelly, 2000). Por consiguiente, las narrativas se entienden como una forma de contar la experiencia, de capturarla y dar sentido a lo vivido, en formato de pequeñas historias. Es una construcción humana para comunicar la experiencia en un proceso reflexivo de aquello que ocurre en la persona (Olave *et al.*, 2017), y permite que las participantes reflexionen, exploren, nombren y autoricen, desde sus palabras, cómo los

efectos de las estructuras sociales influyen y cómo se lucha con las estructuras de poder para dar sentido a la realidad (Chase, 2011).

Bruner (1994) plantea que en la narrativa resulta central la significación e interpretación, pues hay múltiples formas posibles de significación de los eventos; la narrativa es una versión de éstos. Uno de sus fundamentos es el lenguaje como parte central para la construcción de los significados y de la realidad. Por ello, a través de la narrativa se da organización a los significados, para dar sentido a las experiencias, a los otros y a sí mismos, visualizando a las personas como narradores de sus propias historias.

Es así como tener un acercamiento a la perspectiva narrativa ayudará a comprender las experiencias desde contextos particulares, construidas en un espacio interpersonal, que no se puede separar del contexto social y cultural donde ocurren (Capella, 2013).

Establecer este enfoque metodológico hizo que inicialmente se contemplara un trabajo presencial, como un elemento más para construir con las participantes la cercanía y la confianza que caracterizan esta perspectiva, pues las narraciones suponen la exploración de la vida singular de las participantes y de sus experiencias subjetivas en sus propias palabras, para entender cómo el contexto social interviene en la propia vida y da sentido a su realidad (Smith, 2012).

Sin embargo, las circunstancias derivadas de la contingencia y aislamiento por el Covid-19 y la incertidumbre de una fecha concreta para regresar a las escuelas llevó a cambiar la estrategia de un trabajo presencial a un trabajo virtual, así como a buscar orientaciones sobre los métodos de investigación *online* (Hine, 2004). La investigación cualitativa *online* a través de imágenes, videoentrevistas, chats o revisión de documentación llevó a desarrollar una

serie de técnicas (Tabla 2) que facilitaran la exploración de las narrativas relacionadas con aspectos de educación, percepciones o descripciones de las personas o las comunidades (Hernán-García *et al.*, 2020).

Tipo	Utilidad	Modalidad	Medio
Observación	Observar o autoobservarse y recopilar información en el espacio y tiempo, mediando Internet	Grabaciones en video o técnicas <i>photovoice</i> y otras	Cámara del ordenador, cámara del <i>Smartphone</i> , cámara de video o alternativas
Conversación	Conversar y generar datos textuales verosímiles y narrativas. Conversar y argumentar, intercambiar con imágenes o videos, y generar datos textuales, en preguntas abiertas, de un número relevante de personas de forma rápida y de un amplio espectro geográfico	Videollamadas individuales o grupales. Mensajes instantáneos vía Internet y redes sociales basados en textos e imagen. Preguntas abiertas orientadas a obtener datos textuales sobre el fenómeno, según la visión de los participantes en línea y por medio de entrevistas individuales (semiestructuradas o en profundidad), entrevistas grupales, grupos focales, grupos de discusión, grupos triangulares, grupos nominales, <i>Delphi</i> , cuestionarios abiertos, otras. Exploración documental de datos (texto, imagen, secuencia) que ya existen	<i>Skype, Zoom, Jitsi, Duo, Facebook</i> , otros. <i>WhatsApp, Instagram, Telegram, chats</i> y foros de <i>Moodle</i> o similares <i>Google forms, Lime Survey, Kahoot, Twitter</i> , otros
Documentación	Leer para texto verosímil. Seleccionar textos. Seleccionar imágenes. Seleccionar secuencias. Otras.		Bibliotecas y archivos virtuales. Redes sociales Páginas web <i>Blogs, vblogs</i> <i>Twitter, Facebook, Instagram</i> , directos o diferidos. Canales de <i>Youtube</i> Otros

Tabla 2. Técnicas en investigación cualitativa (Hernán-García *et al.*, 2020, p.3).

Para el desarrollo de esta investigación se eligió la modalidad de tipo conversacional y documental. Para la conversación y realización de entrevistas y grupos focales se utilizó el contacto vía *WhatsApp* y videollamadas a través de la plataforma *Zoom*. Las sesiones de encuentros con cada una estudiante, para el caso de la entrevista individual, y los grupos focales se acordaron y agendaron en los horarios que fueran convenientes para las estudiantes. Para el caso de los grupos focales, con el apoyo del subdirector académico de la escuela normal, se hizo una convocatoria para las interesadas en participar en la investigación y, una vez establecido el número de estudiantes, se definió un horario para la reunión del grupo. El material o documentación que las estudiantes compartieron como diarios de campo, portafolios e informes de titulación se recibieron a través de dos vías: correo electrónico y el servicio de almacenamiento de datos de *Google* llamado *Drive*.

La selección de esta modalidad y de las herramientas se hizo bajo los criterios del conocimiento, uso y manejo de ellas, así como por la disposición de uso por parte de las estudiantes.

4.3. Unidad de análisis

En esta investigación de carácter cualitativo, los primeros pasos para elegir a los participantes en el estudio se dan desde el planteamiento de la investigación, en el momento en el que se elige el contexto en el cual se espera encontrar a los sujetos que interesan (McMillan y Schumacher, 2008). De acuerdo con el propósito de esta investigación, la población participante en este estudio son estudiantes que cursan el último año de su formación en licenciatura y se encuentran en el trayecto de prácticas profesionales.

La muestra que es la unidad de análisis o un grupo de personas, contextos o sucesos sobre los cual se recogen los datos, sin que necesariamente sea representativa de la población que se estudia (Hernández *et al.*, 2003), es intencional (McMillan y Schumacher 2008). El muestreo intencional se lleva a cabo para aumentar la utilidad de la información que se consigue a partir de pequeños modelos (Bisquerra, 2012).

Esta investigación se enfoca en las narrativas y experiencias de las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar de una EN ubicada en el noreste de México; se encuentran cursando el último año de formación (7º y 8º semestres). Todas las participantes son de sexo femenino, situación que se relaciona con la representativa presencia de mujeres en las carreras de educación y particularmente en preescolar. Las participantes cursaban el último año del proceso de formación inicial, correspondiente al trayecto de práctica profesional, en el que se busca la “apropiación de las tradiciones de la profesión docente, de sus convenciones, códigos y lenguajes, además del sistema de valores entre varios elementos” (SEP, s/f).

Se entrevistó de manera individual a un total de 11 estudiantes, y se realizaron cuatro grupos focales en los que participaron 33 estudiantes y un grupo focal con seis docentes asesores de práctica de la EN, quienes acompañan a las estudiantes en su último trayecto de formación de la práctica profesional y su trabajo de titulación (Tabla 3). Actualmente, la EN desarrolla los planes de estudio de 2012 y 2018. El plan 2012 se está culminando con la generación 2017-2021, con quienes se llevó a cabo el estudio.

Etapas		
Etapas		
Grupos focales		Número de participantes
	Docentes	6
	Estudiantes	33
Etapas		
Entrevistas	Docentes	1
	Estudiantes	11

Tabla 3. Participantes en cada una de las etapas de la investigación.

4.4. Diseño de la investigación

A partir de los objetivos previstos, esta investigación cualitativa se contempla desde una orientación narrativa. De acuerdo con Atkinson y Coffey (2005), las narrativas se inscriben como un método del diálogo en la que se representan las realidades vividas, pues es a partir de la conversación que la realidad se convierte en texto y se construyen, entre los participantes y el investigador, los datos que serán analizados en el proceso. Es decir, que el dato no es preexistente, por ello no se habla de recolección de información, sino de construcción de datos, esto es, de un proceso de creación, de gestación, cuyo escenario es precisamente lo relacional y las diversas posibilidades del lenguaje. Asimismo, Capella (2013) identifica la narración como la matriz por la que las personas organizan significados, dan sentido a las experiencias, a su entorno, a los otros y a sí mismos, mientras cuentan sus propias historias.

Por tanto, con una orientación narrativa se logran reconstrucciones dinámicas de las experiencias, en las que las personas dan un significado a su vivencia a través de un ejercicio

reflexivo (Guzmán, 2017), ya que van dirigidas a indagar, reconstruir, documentar y comunicar los sentidos pedagógicos construidos en la experiencia educativa y los saberes profesionales elaborados y recreados a través de la reflexión de un profesorado en permanente formación (Suárez, 2011 en Chisvert, Tarazona, Palomares y Soto, 2018), pues su aportación se da en la comprensión de las experiencias vividas a través de la construcción de sentido y la transferencia del conocimiento (Chisvert *et al.*, 2018).

La investigación se llevó a cabo en dos momentos. La primera parte fue la planificación para la construcción de los datos. El primer momento inició con el acercamiento a la EN, con el subdirector académico para establecer un cronograma de trabajo y llevar a cabo la convocatoria de los grupos focales tanto con docentes como con estudiantes. Una vez establecido el plan de trabajo, se contactó a las participantes. Durante la comunicación y siguiendo las directrices éticas de la investigación, se garantizó a las participantes la confidencialidad y anonimato en el que se indicó el objetivo de la investigación, así como el uso de los datos (McMillan y Schumacher, 2008).

En el segundo momento se realizaron los grupos focales y las entrevistas con las estudiantes y el docente que estuvieran con la disposición de profundizar en sus experiencias, en un contexto y tiempo personales. Todas las entrevistas fueron realizadas a través de la plataforma *Zoom* y grabadas en el mismo. Una vez recopilada la información de los grupos focales y las entrevistas, se pasó a la fase de transcripción con el apoyo del *software* NVIVO.

4.4.1. Técnicas

La construcción de los datos cualitativos de esta investigación se realiza a partir de los grupos focales y de las entrevistas narrativas; los datos son las narraciones que las estudiantes hicieron sobre su experiencia en el trayecto de la práctica profesional, y que fueron recolectados a través de las entrevistas narrativas, junto a los diarios del profesor, el portafolio de evidencias y/o el informe de prácticas que compartieron.

Desde la visión narrativa se podrá estudiar la experiencia vivida como origen de conocimiento, saber y comprensión (Clandinin, 2013), se permitirá explorar cómo la experiencia individual tiene lugar en relación con experiencias institucionales, lingüísticas, sociales, culturales, familiares, pues se atiende lo narrado por las futuras docentes de preescolar, comprendiéndolas a través de la escucha y de lo expresado a través de la escritura. Por las circunstancias de pandemia generadas por Covid-19, las entrevistas y grupos focales se llevaron a cabo de manera virtual.

En el siguiente cuadro se detalla la técnica utilizada en la construcción de los datos de esta investigación y el tipo de dato a obtenido:

Tipo de dato	Verbal	Escrito
Medio para la construcción de los datos	Entrevista narrativa Grupo focal	Portafolio de evidencias Informe de prácticas Diario de profesor
Se aplica a...	Estudiantes de 7° y 8° que se encuentren realizando su práctica profesional Docentes de la escuela normal que acompañan la práctica profesional (asesor)	Estudiantes de 7° y 8° que se encuentren realizando su práctica profesional.

Nota: el portafolio de evidencias y el informe de prácticas son modalidades de titulación que contienen formatos de planeaciones de clase, videos o fotografías que pueden evidenciar la intervención de la estudiante en la escuela donde realiza la práctica. Es un trabajo de análisis de las estudiantes durante su práctica.

4.4.2. Grupos focales

De acuerdo con Ortí (2002), los grupos de discusión o grupos focales se identifican como una técnica de la investigación social que permite un acercamiento con la realidad; es un tipo de grupo no muy grande y la cantidad de personas que lo integran son determinadas teniendo en cuenta la dimensión de la discusión; usualmente se realizan entre cinco y ocho personas y puede presentar variaciones entre cuatro y doce. Igualmente, se seleccionan considerando las características de las personas con la finalidad de visibilizar la diversidad entre ellas (Krueger y Cassey, 2014).

Algunas de las ventajas que ofrece esta técnica son las múltiples miradas que se pueden obtener y los procesos emocionales dentro del contexto del grupo (Gibb,1997), así como la interacción en el mismo, bola de nieve, efecto audiencia, estimulación, seguridad y espontaneidad en el grupo (Valles, 1999). Los grupos focales logran reunir varias voces, entre

las que puede detonarse una discusión que luego los mismos integrantes no se han animado a decir en otros momentos, lo que también permite recoger la voz grupal y, a la vez, la voz personal.

Para los grupos focales con estudiantes y con docentes de la EN que ofrecen el acompañamiento y asesoría en el trayecto de las prácticas profesionales, se construyeron los datos sobre la información que enmarca las competencias que deben desarrollar las estudiantes de preescolar en 7º y 8º semestre, en el que la reflexión en la acción y la argumentación teórica son considerados los ejes centrales de la transformación docente (SEP, 2012).

Los grupos focales tienen la característica de ser versátiles, por lo que pueden considerarse en diversos contextos de la investigación y a distintas poblaciones, su nivel del control es menor del que puede darse en una entrevista, pero este punto es lo que permite que lleguen a emerger categorías no previstas por el investigador que pueden ofrecer información importante para la investigación (Escobar y Bonilla-Jiménez, s/f). Para cada grupo focal (estudiantes y docentes) se creó un guion con preguntas orientadoras que estuvieran enfocadas en el objetivo del estudio (Anexo 2).

4.4.3 Entrevista narrativa

La entrevista narrativa fue desarrollada por Schütze (1977), y es una forma de acercarse al mundo experiencial del entrevistado de manera amplia; puede considerarse como una conversación amistosa entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor (Flick, 2013), en alguien que escucha con atención, que no impone interpretaciones ni respuestas y que guía el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan. La

narración es la forma más elemental de la comunicación humana, y resulta por ello el modo más “natural o genuino” de dar cuenta de la experiencia. La narración debe darse en una atmósfera confidencial e íntima, se debe crear un espacio elevado de confianza y un ambiente de escucha y dedicación de tiempo (Alheit, 2012).

A través de la entrevista narrativa se podrá recuperar y a la vez contextualizar la dimensión temporal del proceso social, así como evidenciar las diferentes formas en que las participantes actúan dentro de los marcos de acción constituidos por los sistemas sociales y educativos a los que pertenecen. De la misma forma, se podrán reconstruir las trayectorias y vivencias específicas que determinan las elecciones de acción y sus condiciones de posibilidad (Agoff y Herrera, 2019).

Como mencionan Junqueira *et al.* (2014), la entrevista narrativa permite la profundidad en la investigación, la combinación de historias de vida con los contextos sociohistóricos y la comprensión de los sentidos que producen los cambios en las creencias y valores que motivan y justifican acciones de quienes participan en ella. La entrevista narrativa se inicia con una pregunta estímulo (Riemann y Schütze, 1987) que va a permitir a la investigadora acercarse a la experiencia vivida y a las formas de comprender que de ella tienen las participantes, animando a que se desarrolle la narración. En este caso será *¿cómo fue o es su experiencia en el periodo de prácticas profesionales?*; esta pregunta generadora se formulará de manera amplia, pero al mismo tiempo lo suficientemente específica para que el centro de la experiencia sea interesante y se tome como eje central (Flick, 2013).

Jovchelovitch y Bauer (2002) proponen una serie de pasos a considerar en el proceso de la entrevista (Tabla 4) que va desde su preparación previa, siguiendo por la fase de inicio y la

narración central en la que se deben contemplar preguntas permanentes, que son de interés de la investigadora y las señales que da la participante como cierre de su narración; hasta finalmente el cierre con el discurso concluyente.

Fases de la entrevista narrativa	Reglas para la entrevista
Preparación	<p>Hacer una exploración del campo.</p> <p>Formular preguntas permanentes (preguntas de interés de la investigadora).</p>
Inicio	<p>Hacer una propuesta del tema inicial.</p> <p>Usar apoyos visuales (opcional).</p>
Narración central	<p>No hacer interrupciones.</p> <p>Sólo utilizar estímulos no verbales o paralingüísticos para continuar la narración.</p> <p>Esperar o identificar señales de la finalización (“coda”).</p>
Fase de preguntas	<p>No hacer preguntas de opiniones ni preguntas sobre actitudes.</p> <p>No discutir sobre contradicciones.</p> <p>Sólo considerar preguntas como, ¿qué pasó entonces?</p> <p>No preguntar ¿por qué?</p> <p>Pasar de preguntas permanentes a preguntas inmanentes.</p>
Discurso final	<p>Parar de grabar.</p> <p>Sólo son permitidas preguntas de tipo: ¿por qué?</p> <p>Tomar notas después de la entrevista.</p>

Tabla 4: Fases de la entrevista narrativa. Fuente: Jovchelovich y Bauer, 2002, p. 97.

Las entrevistas se enfocan en aspectos personales-biográficos y en su periodo de práctica, cuando se conectó con el saber experiencial que, de acuerdo con Tardif (2004), nace desde

la práctica cotidiana y se va construyendo a partir de las experiencias por lo que son prácticos, interactivos y temporales.

4.4.4. Revisión documental

En el campo de la educación se ha desarrollado una línea para el diseño de estudios que toman como base la información que se desprende del análisis de evidencias y que pueden ayudar a entender las formas de trabajo de docentes y estudiantes, sin que sea necesario hacer una observación en el aula (Martínez, 2019). Es por ello por lo que las fuentes documentales y su análisis buscan descubrir todo lo que remite a los contextos o espacios sociales de experiencias comunes de un grupo que se estudia, la reconstrucción de sus visiones y de sus acciones prácticas (Agoff y Herrera, 2019).

En el caso de esta investigación, los documentos que se revisaron fueron diarios de campo realizados durante el trayecto de la práctica profesional, el portafolio de evidencias y el informe de prácticas, que son dos de las opciones de trabajos para la titulación que tienen las estudiantes. El portafolio de evidencias se utiliza como una estrategia de formación que permite recuperar la información del desempeño de las estudiantes en las escuelas de práctica. El portafolio se enmarca en un proceso de ciclos reflexivos, y la elección del tema a desarrollar se relaciona con un dilema o un incidente crítico en el que la estudiante desee profundizar. Este documento está integrado por un diario de campo, los planes de clase, diagnósticos, observaciones, entrevistas, evidencias de aprendizaje de los alumnos, informes de casos, videos o fotografías y los proyectos en los que se proponen soluciones a los problemas que se afronta en la docencia.

En el caso de la modalidad de informe de prácticas, se revisó el ejercicio analítico y reflexivo de las intervenciones de las estudiantes durante su práctica profesional, la problematización y la mejora de las competencias del Plan de estudios 2012. A través del análisis de ambos materiales se obtiene información sobre las experiencias que demandan procesos reflexivos, los recursos que ponen en juego y las barreras que enfrentan las estudiantes en la práctica.

4.5. Estrategia para el análisis de la información

De acuerdo con la línea de esta investigación bajo un enfoque cualitativo, y considerando que la unidad de análisis de este estudio son las experiencias de las estudiantes y la construcción de su saber como docentes durante su último trayecto de práctica profesional, este estudio se ha llevado a cabo en diferentes fases interactivas para el análisis de los datos.

4.5.1. Procedimiento para el análisis

La preparación de los datos para el análisis tomó en cuenta los siguientes aspectos: la “limpieza” en la transcripción de los grupos focales y las entrevistas. Se revisó la ortografía y detalle de la escritura para evitar la inclusión de palabras que no estuvieran escritas correctamente. En el caso del portafolio de evidencias y del informe de prácticas, se dejarán tal cual han sido producidos por las estudiantes. Los archivos se guardaron teniendo en cuenta un orden cronológico y con un nombre o código que identificara con facilidad la investigadora.

Las narraciones obtenidas necesitan una interpretación y existen distintas técnicas de análisis (Riessman, 2008); el tratamiento de los datos propuesto para esta investigación es el modelo de Lindseth y Norberg (2004), que busca conocer la forma en que viven las personas sus

experiencias, indagando en lo implícito de una manera sistemática. La propuesta consta de tres etapas: la primera es la *lectura ingenua*, que es la lectura repetida del texto con una actitud abierta para ir comprendiendo el significado como un todo. La segunda etapa es el *análisis estructural*, en el que se divide el texto en unidades de significado en el que se podrán identificar y formular temáticas; y por último, la etapa de la *comprensión amplia*, en el que se lleva a cabo una lectura crítica orientada a una comprensión global y con ello contrastar los temas y subtemas con la bibliografía revisada.

Es así como el análisis debe favorecer los contenidos emergentes que se muestran en cada grupo focal y entrevistas, no imponiendo desde la teoría una visión de análisis, con el objeto de que vayan apareciendo las significaciones desde los entrevistados.

Elliot (2005, citado en Ballesteros 2014) menciona que en el análisis hay que contemplar tres dimensiones: i) temporalidad, que se refiere a la conexión entre la vida individual y el contexto social; ii) el significado del comportamiento y de las expectativas desde la visión de quien la vive y donde la narrativa es un medio de comunicación en el que la persona puede exteriorizar sus sentimientos e indicar los aspectos de sus experiencias más significativos; y iii) el carácter social, visto como la forma en la que el investigador apoya la construcción de los datos que se proporcionan.

De este modo, el análisis narrativo ofrece, a su vez, una manera crítica de estudiar no sólo a los actores y acontecimientos clave, sino también las convenciones, normas sociales y culturales, ya que las narrativas no ocurren “naturalmente”, sino que están modeladas, formadas y contadas de acuerdo con conexiones y comprensiones culturales (Atkinson y Coffey, 2005).

Durante el proceso de análisis, la investigadora se relacionó con las transcripciones, escuchó y leyó una y otra vez las conversaciones, a la vez que recordó su relación con el narrador. Este proceso de “varias lecturas que producen diferentes significados” (Riessman, 2008, p. 115) se prestó para la interpretación de la información.

De acuerdo con Cisneros (2003), existen tres tipos de posicionamientos en el análisis cualitativo: la primera opción es de aquellos que se inclinan por técnicas artesanales y utilizan lápiz, hojas de colores, mapas mentales, entre otros; el segundo grupo son los que prefieren usar programas de cómputo como bases de datos, hojas de cálculo, procesadores de texto y, por último, están los que eligen programas o *software* específicos para el análisis. Aun cuando los programas o *software* pueden tener algunas limitaciones, el uso de éstos puede ofrecer un gran apoyo cuando se dispone de una gran base de datos (Creswell, 2003).

Para el trabajo de análisis en esta investigación, la primera parte de codificación y categorización se realizó de una manera artesanal, una vez revisada la información obtenida de los grupos focales y de documentos como los portafolios de evidencias e informes de prácticas, se optó por el uso del programa Atlas Ti debido al volumen de información que se generó. Esta herramienta permitió ordenar, codificar y relacionar los datos para lograr la comprensión e interpretación requerida para la investigación.

4.5.2. Fases para el análisis

En una primera fase, que se denomina de comprensión ingenua, se realizó una lectura inicial que implicó un proceso personal de “mente abierta” a cada una de las transcripciones de los grupos focales y las entrevistas. De acuerdo con Escalante (2013), la lectura ingenua es un cambio cognitivo que transforma a una “nueva” manera de ver la información. De esta

manera, se buscaba tener una visión general, familiarizarse con las expresiones de las experiencias de las estudiantes en su práctica y manifestar ideas sobre los significados que iban emergiendo para el análisis posterior.

En la segunda fase, o de identificación de las unidades de significado y temáticas, se realizó una mirada más enfocada a los datos conforme lo establecido en los objetivos de la investigación, tanto en el marco teórico, como en los significados que iban surgiendo durante el análisis de los datos. En este proceso se llevaron a cabo dos actividades:

La primera, la codificación, que fue la asignación de etiquetas a las partes de los textos que constituyen unidades de significados identificadas como relevantes para ir respondiendo las preguntas del estudio. La segunda actividad fue la categorización, en la que se hizo la agrupación de códigos en unidades conceptuales que integra significados afines y que se encuentran relacionados con los objetivos de la investigación.

Durante la segunda fase se hizo más un trabajo meramente descriptivo y con una baja interpretación; se buscaba captar lo que viven las estudiantes y las docentes que las acompañan en el trayecto de la práctica profesional. El trabajo fue artesanal y se utilizó la comparación recurrente para clasificar la información. Para la segunda parte se realizó una delimitación de las categorías para ir integrando metacategorías que impliquen una mayor interpretación por parte de la investigadora.

4.6. Descripción del trabajo de campo

El trabajo de campo inició con la búsqueda de la EN que permitiera el desarrollo del estudio. Desde mediados de 2020 se iniciaron los contactos con tres instituciones ubicadas en

diferentes lugares del país. Luego de un largo proceso y de manera remota debido a la situación de la pandemia por Covid-19, se concretó la viabilidad de la investigación en enero de 2021, y de llevarse a cabo con estudiantes de una EN ubicada en México. El contacto inicial se realizó con el subdirector académico de la institución, con quien se coordinaron los tiempos y espacios disponibles para llevar a cabo los grupos focales y entrevistas. Fue el subdirector académico quien realizó la convocatoria de manera interna con las estudiantes para participar en la investigación y, posteriormente, proporcionó los listados de nombres para organizar los grupos focales. De allí empezó un trabajo de contacto vía telefónica o mensaje instantáneo con cada una de las estudiantes y docentes para acordar fechas y horarios. Los grupos focales con las estudiantes estuvieron conformados por un mínimo de seis y un máximo de diez participantes. El grupo focal con docentes estuvo constituido por seis maestras. Luego de ello se realizaron las entrevistas con 11 estudiantes y un docente. Tanto para los grupos focales como para las entrevistas, se hizo una presentación del propósito de la investigación y se consultó a cada una de las participantes sobre su disposición para participar en el estudio. Para el análisis de la información se fijó un seudónimo para cada participante, con el ánimo de garantizar la confidencialidad de sus nombres reales, tomando a consideración la privacidad y haciendo hincapié en la participación voluntaria. Para las grabaciones, tanto de los grupos focales como cada una de las sesiones de las entrevistas, se solicitó la autorización para el registro con el fin de salvaguardar los aspectos éticos de la investigación.

4.7. Consideraciones éticas

Las investigaciones en educación se caracterizan por su duración, intensidad, interacción, diálogo y contacto con las personas participantes. Las cuestiones éticas que surgen son a menudo menos visibles y más sutiles que las que aparecen en otras metodologías. El enfoque cualitativo predominante en estas investigaciones constituye un complejo contexto de relaciones, compromisos, conflictos, colaboraciones y escuchas, que suponen un nivel adicional de consideraciones éticas que aparecen en torno a las intenciones y fines de los investigadores (González *et al.*, 2012).

La investigación educativa, como acción humana, contiene un componente que la determina y éste es el componente ético. McCulloch (2003) hace referencia a cinco principios morales que guían su propuesta ética: respeto por las personas y su autonomía, beneficio y no su daño, justicia, confianza, y fidelidad e integridad científica. Los investigadores respetan a los participantes como personas valiosas que tienen el derecho de decidir sobre su inclusión o no en el estudio. En cuanto al principio del beneficio, el investigador debe planear y operar el estudio maximizando los beneficios para los participantes y minimizando el posible riesgo, sobre todo asegurarse de que no toma las decisiones pensando en su beneficio, sino en el de los participantes. Este principio es uno de los más complejos y ambiguos en su aplicación, ya que la relación costo-beneficio frecuentemente no puede ser calculada de forma previa y a veces uno no es de la misma naturaleza que el otro. Atendiendo lo anterior, se envió una carta de consentimiento para informar sobre el objetivo de la investigación y la confidencialidad de los datos obtenidos de cada una de las estudiantes y docentes participantes (Anexo 1). Asimismo, y atendiendo el cuidado de su participación, los nombres

utilizados en las narraciones son ficticios y creados por la investigadora, por lo que en ningún momento se relacionan con sus identidades reales.

4.8. Confiabilidad de la investigación

Los investigadores cualitativos, como foco de la investigación social y educativa, realizan la interpretación de acciones humanas y sociales (Sandín, 2003). La forma en la que se cuida la confiabilidad de esta investigación de una manera rigurosa y sistemática es, en un primer momento, reconociendo los distintos aspectos que impactan en la interpretación, y en segundo, estimulando un proceso de co-construcción con los participantes.

En el caso de esta investigación, son las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar quienes documentaron sus experiencias en los trabajos de titulación (portafolio de evidencias e informe de prácticas), insumos que se desarrollan en la trayectoria de su práctica profesional. Asimismo, en el caso de las entrevistas, tal y como lo plantean Kvale (2011) y Valles (2009), el proceso de la transcripción implica traducir un lenguaje oral a un lenguaje escrito, por lo que las respuestas del entrevistado ya son una interpretación de su propia experiencia, mientras quien las escribe también va interpretando lo que escucha, por lo que ese grupo de transformación que se suscita va impactando la confiabilidad de lo que se dice, el cómo se dice y por qué se dice.

Uno de los aspectos que se consideró para fortalecer la confiabilidad de la investigación es tener la posibilidad de compartir las dimensiones que durante el análisis fueran emergiendo para clarificar y acordar la manera en la que podrían presentarse en los resultados. Al respecto, Karnieli-Miller, Strier y Pessach (2009) trabajaron sobre la democratización en el proceso de investigación y sobre las relaciones de poder entre investigadora y participantes,

e indicaron que la posibilidad de acudir a las participantes para validar el análisis podría ser un aspecto enriquecedor, ya que acaso ayudaría a replantear algunas interpretaciones erróneas; también que la opción de compartir los datos recae en un posicionamiento y un compromiso ético importante en la investigación. En esta investigación este proceso se llevó a cabo con una estudiante y de manera virtual; con ella se tuvo una sesión para comentar los avances del análisis. La situación de contactar a las estudiantes y docentes resultó compleja por la disposición de tiempo y por el cierre de las actividades de fin de curso que se llevaban a cabo en la institución.

Capítulo 5. Las voces de las estudiantes desde su experiencia durante las prácticas profesionales

Este capítulo presenta el análisis de la información construida durante el proceso de las entrevistas individuales y en grupo realizadas a las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar, y a las docentes que las acompañaron durante el trayecto de la práctica profesional como tutoras o asesoras de prácticas. La información se fue construyendo a partir de la interacción y los encuentros que se dieron durante las sesiones de los grupos focales y de las entrevistas narrativas a las estudiantes. El análisis también considera la revisión de dos tipos de documentos aportados por las estudiantes con las que se llevaron a cabo las entrevistas: portafolios de evidencias e informes de práctica, que son parte de su trabajo de titulación.

Para la clasificación y organización de la información se tomaron como base los objetivos de la investigación, así como los aspectos que emergieron durante el proceso de las entrevistas. De acuerdo con McMillan y Schumacher (2008), una forma que se utiliza para clasificar los sistemas y dar orden a los datos es tomar como base los objetivos y/o las preguntas de la investigación, junto con la información que va brotando durante el proceso de la recolección de la información.

El objetivo general de esta investigación fue comprender la forma en la que el valor de la experiencia de las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar durante su trayecto

de prácticas profesionales contribuye a la construcción de su saber docente y al desarrollo de la práctica reflexiva.

La experiencia será entendida como las vivencias y los sentidos que permiten a la persona reconstruir significados y guiar sus actuaciones (Guzmán y Saucedo, 2015). De acuerdo con Pineda *et al.*, “La experiencia se enfoca en la conexión entre la vivencia propia y el conocimiento de la disciplina, es decir, la situación interna, que es asimilada por las múltiples lecturas que posee la persona sobre el hecho real que se le presenta. Por lo que, la experiencia incluye un conocimiento hacia afuera y un conocimiento hacia adentro. Precisamente, ese conocimiento hacia adentro está arraigado en la conciencia del acto; por tal razón, se puede afirmar que es un reconocimiento en la experiencia vivida” (Pineda *et al.*, 2019, p. 16).

De esta manera, las vivencias y los intereses se recuperan a través de la memoria y el diálogo, que van construyendo una narrativa en la que las estudiantes se reconocen y dan un significado a sus vivencias a lo largo de su formación y lo que ha sido su práctica. Las experiencias, entonces, se entenderán como procesos dinámicos que combinan lo objetivo y lo subjetivo, las características del medio, las actuaciones determinadas y particulares, las sensaciones, las emociones, las relaciones interpersonales y los procesos de reconocimiento (Jara, 2006).

En la línea de lo anterior se consideraron las vivencias que las estudiantes narraron a lo largo de las entrevistas y el significado que tenían para ellas, que habían sido parte de su proceso de práctica, no sólo del último año de formación, sino del trayecto de práctica profesional, que inicia desde primer semestre, y que se va articulando en cada uno de los cursos de forma más compleja y profunda. El análisis se presenta en tres capítulos. En este primero, llamado

“La experiencia en las voces de las estudiantes”, se muestran las distintas vivencias de las prácticas profesionales, los aprendizajes y desafíos, así como su dinamismo y complejidad durante el proceso de formación y, por extensión, en la construcción de su identidad. En el siguiente capítulo, referido como “La construcción de los saberes docentes desde la experiencia práctica”, se abordan las fuentes de adquisición de los saberes docentes y su resignificación durante esta etapa; finalmente, un tercer capítulo analítico, llamado “La reflexión en la formación”, es una exposición de la experiencia de su proceso reflexivo.

En la presentación del análisis se retomaron las dimensiones propuestas por Elliot (2005), de temporalidad, definida como la relación entre la vida de las estudiantes y su contexto social; la dimensión de significado y las expectativas de las estudiantes, entendiendo que a través de sus narraciones expresarán sus sentimientos y aspectos significativos durante el periodo de práctica y, por último, un elemento de carácter social que refleja la manera en que la investigadora va favoreciendo la construcción de los datos que comparten las estudiantes.

Estas dimensiones permitieron agrupar, para este primer capítulo, las experiencias significativas y analizarlas bajo cuatro apartados que acogieron los aspectos comprendidos en el trayecto de la práctica profesional: a) el reto de la virtualidad; b) el acompañamiento emocional; c) la construcción de la identidad como docente, y d) las relaciones en la triada formativa.

A continuación, se presentan las experiencias, hallazgos y retos que tuvieron que afrontar, en el contexto del Covid-19, teniendo en cuenta que la pandemia causó una afectación en diversos ámbitos de la vida, y el escolar fue uno central, pues hubo una apremiante necesidad

de adaptación por parte de los educadores, quienes tuvieron que enfrentarse a los enormes desafíos que presentaba el modelo virtual.

5.1. El reto de la virtualidad

De acuerdo con Zabalza (2003), en las prácticas empieza un proceso de acercamiento a las situaciones reales de enseñanza y aprendizaje con varios objetivos, en primera, como un punto de referencia y de comparación, aplicación y revisión de la teoría que se desarrolla en las diferentes disciplinas de los planes de estudios y para reflexionar sobre ellos.

Ciertamente, la crisis debido al confinamiento que implicó la pandemia afectó el desarrollo de las actividades que se llevaban a cabo en las prácticas profesionales; por esta razón, desde marzo de 2020 dichas prácticas tuvieron que adaptarse a la modalidad virtual, y por consiguiente, rehacer y estructurar de manera inmediata acciones para continuar con la formación, además de recurrir a los saberes desarrollados hasta el momento que, junto a los recursos disponibles, dieran continuidad a la enseñanza.

En esta dimensión se contemplan los desafíos, tanto a nivel personal como de formación, que las estudiantes afrontaron para desarrollar sus prácticas profesionales bajo esta modalidad a distancia, y los ajustes necesarios tanto en el diseño de las planeaciones, como en la implementación, así como la experiencia de reflexión y análisis de forma sistematizada de lo que significa la práctica docente.

La entrevista con Berenice hizo evidente lo *impactante* que resultó este periodo:

la contingencia fue un *kaboom* en toda mi práctica... tenía pensado de las prácticas intensivas al pasar a séptimo y octavo semestre... y decía, bueno, si aún no lo estoy, me voy a dar cuenta

en las prácticas de qué es lo que me falta reforzar, qué es lo que me falta observar en mí, qué es lo que necesito, pero a raíz de esta contingencia, las prácticas dan un giro de 180 grados, y cambia totalmente el cómo era lo que íbamos a ir aprendiendo poco a poco, porque eran en un aula; era ver a los padres de familia, ver a los alumnos, a la educadora con nosotros... me dio un poco de bajón el que hayamos aprendido de esta manera, y el que no pude haber desarrollado otras ideas que yo tenía en mi mente en estas prácticas.

Continuar las prácticas de manera virtual significó un reto en varias dimensiones para las estudiantes y resultó transversal en todo el análisis que se hace en esta investigación. Las dimensiones a nivel de *conectividad, adaptación y desarrollo de habilidades tecnológicas* resultaron ser relevantes en un inicio. Como menciona Ara:

nosotras ya habíamos tenido la oportunidad de estar en prácticas presenciales, ya habíamos tenido la oportunidad de convivir con niños físicamente, y el que nos digan que ahora va a ser a través de dispositivos y que a lo mejor no vamos a tener la oportunidad de verlos, de saber cómo están, sí es algo que deprime un poco, y sobre todo que pisamos este terreno que muchas de nosotras quizás no habíamos manejado, que es la tecnología, que es enseñarle a niños a través de tecnología y es complicado porque aquí en el estado no hay muchas condiciones económicas para que se dé todo este proceso.

La situación hizo que la adaptación resultara compleja e implicó *reorganizar el espacio personal* en casa, organizar la dinámica de la familia y afrontar los problemas de conexión.

Berenice comentó:

nos pidieron adornar nuestra casa; entonces, a mí se me hizo innecesario, yo tenía mucho material guardado, pero también había muchas personas que conozco que no, entonces ellas sí tuvieron que salir por el material, en ese caso yo dije que es innecesario y además fue

muy improvisado, ni siquiera supe si llegó a ser fructífero, no supe nada, simplemente nos grabamos haciendo un video en un cuarto bonito, en ese sentido sí fue un gasto innecesario.

De la misma manera, Yadira agregó: “nos pidieron a todas las mismas cápsulas. Ahora sí que hablo por mí; afortunadamente yo tenía un cuarto, una recámara vacía que estaban remodelando; entonces, pues, agarré la mitad y afortunadamente no tuve que salir a comprar materiales”. Para Ada, por su parte, el cambio afectó su *intimidad*:

era de conectarnos en nuestro espacio de nuestro hogar, familiar, prácticamente se invadió todo, absolutamente todo, ya no es lo mismo en que, bueno, mamá hace el ruido de la licuadora y todo esto y ya llega el estrés y después de mamá, ¿sabes que”: “ya no hagas ruido ahorita que voy a hablar”; entonces, todo se llena de caos, un estrés, ya no sólo somos alumnos, ya es de hermanos, tíos, primos, que ya nos causó un gran estrés el estar encerrados y todo este cambio, todas estas actividades que no llegamos a conectar.

Respecto a la tecnología, la transición a la modalidad en línea reflejó la *desigualdad de habilidades y oportunidades* en cuanto al uso de recursos que antes no eran conocidos o aprovechados por parte de las estudiantes. De acuerdo con Lloyd (2020), el tema de las brechas digitales se relaciona con varios factores, que van desde la ubicación geográfica, la clase social, el género, las condiciones económicas y el tipo de institución educativa a la que pertenecen las estudiantes. Al respecto, Andrea comentó:

de hecho, fue un poco frustrante a veces porque, este, digamos así, los maestros ni siquiera nos preguntaron si teníamos conocimiento de ellos (videos) y si teníamos un programa o ya instalado, ¿no?, simplemente nos dijeron “vamos a solventar la práctica de esta forma. Este es el proyecto, vamos a hacer esto, ¡háganlo!”.

En cuanto al acceso a la conectividad, la situación por la pandemia también implicó una *transformación* en la cotidianidad de las estudiantes, y más aún por la respuesta que debían dar en la escuela. El caso de Marisa fue un reflejo de ello:

yo no cuento con Internet en mi casa, ya que vivo en una zona con árboles, entonces, la señal llega a fallar, no llega la señal, algunos servicios de Internet no nos han dado respuestas de si se puede o no contratarlos por la misma zona; esto interfirió demasiado y causó que tuviera problemas con las clases en línea con mis profesores, ya que no me conectaba, no contaba con ningún plan en el celular y, pues, me fui rezagando, entonces, no aprendía nada, no entendía las clases, sólo cumplía los trabajos por cumplir y a veces los enviaba tarde, a veces incluso no los llegaba a enviar por lo mismo de la conectividad.

Estos efectos negativos implicaron, a su vez, que las estudiantes tengan una autopercepción de aprendizaje limitado y con mayores retos de los que ya enfrentaban y, si bien ellas generaron una serie de estrategias improvisadas, sus narraciones revelan la carencia de habilidades tecnológicas y su desventaja en el uso de la tecnología.

Sumado a lo anterior, también hubo un impacto *económico* en las estudiantes, a lo que Andrea refiere:

había quienes, de mis compañeras, no tenían Internet en casa, quienes no tenían, pues, estas aplicaciones, y de plano dijeron que tuvieron que pagarlo, quienes tenían que ir con la abuela y salir, y salir es de las cosas que se supone que no teníamos que hacer, gastar en el transporte. Ellas tuvieron que salir y viajar, no sé, una hora, media hora con sus familiares, diario o quedarse allá para poder subir el video. Y quienes también tuvieron que estar gastando, como yo, en datos.

Lo anterior reafirma lo que Robles *et al.* (2021) expusieron en su investigación sobre las consecuencias psicosociales y socioemocionales en estudiantes universitarios que estuvieron en confinamiento y la manera en que esta situación de pandemia debe llevar a una reflexión sobre la importancia de fortalecer las habilidades en los estudiantes para hacer frente a los procesos socioemocionales que influyeron en sus dinámicas familiares y económicas.

5.2. Acompañamiento emocional

La etapa de aislamiento social a causa de la pandemia implicó un impacto para las estudiantes que desarrollaban sus prácticas. De acuerdo con Hasan *et al.* (2020), en su investigación con estudiantes universitarios, hay una serie de efectos psicológicos negativos que están directamente relacionados con las condiciones del confinamiento o las características de la pandemia como estrés, ansiedad, angustia, depresión y miedo.

En esta dimensión se da cuenta de las vivencias que manifestaron las estudiantes frente a una nueva realidad sin presencialidad, y el esfuerzo que implicó atender la misma exigencia escolar, la realización de actividades en condiciones no previstas, la administración del tiempo, la adaptación al espacio y la dinámica al interior de su familia, como mencionaron antes, que se asociaban con el afrontamiento psicológico de la propia experiencia de confinamiento, que incluso rebasaron los aspectos socioemocionales de las propias estudiantes.

Julia mencionó que durante el confinamiento tuvo episodios de *estrés*:

lo que sí me gustaría cambiar mucho es que dejaran de pensar tanto en el trabajo –las maestras–; es que piden la entrega en un lapso muy corto, y a veces se olvidan de que

estamos en la casa, y al estar en casa no solamente nos dedicamos al trabajo, tenemos que hacer otras cosas que nos complican... porque hubo una ocasión que me estaban revisando mi trabajo –mi asesora–, y me dijo “¿tú trabajas?”, y le dije que no, y me dice “ah, bueno, entonces tú tienes todo el día para hacer el trabajo”, es un poco injusto o conflictivo, porque tienes que dividir tus cosas que tienes que hacer aquí y luego acá, y es como un estrés total.

Para Mirna el contexto de la situación trajo consigo consecuencias en su *salud*:

...las prácticas no se me dificultaron tanto porque, como que me sentía segura hablando frente a la cámara, mi hermano me decía “parece que estás loca hablando solita”, porque yo decía los nombres de los niños de “¡Hola!, este... te acuerdas de mí” o así; entonces, en esa parte no fue como complicado, sino la parte como estudiante, cuando todos los maestros comenzaron a dejarnos como actividades, pues a lo mejor que presencialmente no eran tantas y ya cuando fueron las vacaciones me sentí liberada. De hecho, me enfermé, me dio parálisis facial, por la acumulación de estrés.

De la misma manera los problemas de *ansiedad* estuvieron presentes en el caso de Yadira:

Mi situación empezó... lo veo más en la escuela, porque pues sufrí de ansiedad, entonces, en ese tiempo estaba muy estresada por las prácticas, en los proyectos, y yo creo que fue eso lo que me hizo tener tanta ansiedad y era un momento en el que no entendía lo que sucedía porque tenía muchas emociones; entonces, ahí tuve problemas en la escuela y los maestros decían que era que no entregaba las actividades y cuando no era cierto. Y a mí me costó mucho esa parte y decirles –a mis papás–, porque dije “¿cómo lo van a tomar?, se van a preocupar”, y pues sí, y me costó demasiado tiempo decirles hasta que ya no aguanté con tanta presión.

Para Alondra, la demanda de actividades afectó su *ánimo* y también su *interacción* con las y los niños:

...que si te conectas a una clase con un maestro y sales con diez trabajos que tienes que hacer, y te conectas con otro y que te dejan otros diez y dices “¿en serio?”, y era de estar llorando de tanto estrés, pero que a la media hora tienes que ver a tus alumnos y no puedes ir y verlos con tu cara, o sea, de... estoy cansada, ¿no?, y sí era como de a ver, relájate, y en las noches lloras todo lo que quieras, porque sí ahorita hay una cámara y te tienen que ver feliz y te tienen que ver sí, o sea dando el 100 por ciento de ti, ¿no?, y entonces, pues sí, era de yo acostarme a las 5 de la mañana y a las 9 estar despierta y mandarles un audio a los niños de “hola, ¿cómo están? espero que se encuentren muy bien. A ver, mándeme un audio” y yo, o sea, muerta en verdad.

En el caso de Ara, la afectación se presentó además a la hora de la planeación en actividades sobre emociones:

...sí me afecta mucho en mis emociones, porque a veces tengo que planear actividades socioemocionales, pero ni siquiera yo estoy bien; entonces, hay momentos en los que estoy deprimida y me cuesta mucho, o el simple hecho de tomar la computadora dices “ay, no, no quiero” y motivarse a uno mismo cuesta más. Yo creo que lo principal es eso, las emociones, que todas dimos el bajón de no poder convivir con los niños, de no poder terminar la carrera como queríamos.

El impacto económico resultó ser una situación compleja que se transformaba en *angustia* y *tensión*, a la que tuvieron que hacer frente las estudiantes, para así continuar con sus estudios y solventar gastos que demanda la práctica; en el caso de Carolina, ella menciona:

...con todo esto de la pandemia mi mamá se quedó desempleada y todo eso; entonces dije, “no, yo tengo que ver de dónde tengo que sacar el dinero”, porque, pues, gracias a Dios no nos faltaba nunca la comida en la mesa, pero sí los gastos de los materiales de la escuela, y de esto y de lo otro, tenía que ver de dónde iba a sacar para ello. Entonces, pues, vendo productos de Mary Kay, ¿no sé si los conoce?, pero lo que pasa es que, por ejemplo, yo vendo el producto, pero no me lo pagan luego, tengo a lo mejor algunas personas, pero luego depende del precio; de tres pagos, hasta dos, entonces, no veo la ganancia rápido, y por eso dije: “¡no!, tengo que buscar otra cosa”, y luego comenzaban a vender mucha comida y dije “no, tengo que vender algo más”, y ya anteriormente sólo fin de semana había vendido el pulque, entonces ya, mejor de una vez le entro a esto y mis papás me apoyaron, y cada fin de semana vengo aquí a vender el pulque.

La situación del confinamiento también impactó el nivel de *relación entre el grupo* de estudiantes y los intercambios de experiencias que hacían sobre sus prácticas. Al respecto, Berenice comentó:

en ese momento, cuando era presencial, era enriquecedor porque así escuchaba y aunque a ti no te pasara, escuchabas lo que le pasaba y decías ah, pues sí, entonces cuando tú ya lo presentas, ya puedes decir “ah, pues yo me acuerdo de que escuché a una compañera que le funcionó esto, entonces lo puedo hacer, pero en esta ocasión ya no es así. Entonces, en su momento sí fue muy bueno, y ahora yo creo que deberían hacerlo de nuevo, a pesar de que ya estamos en virtual, debería haber una sesión entre todas, por lo menos en cada grupo para escuchar lo que ha pasado y también incluso hasta desahogarnos, porque a veces puede ser frustrante y te lo dejas aquí guardado; entonces, como yo creo que esos espacios son importantes y aunque sea virtual, deberían abrirlos.

Este último resultó ser uno de los aspectos que mayor desborde emocional refleja en los diferentes encuentros con las estudiantes, pues sumado al compañerismo para atender los asuntos escolares, se hacía referencia a la necesidad de acompañamiento y escucha para compartir la experiencia de ser docente desde la intimidad de su hogar, atendiendo las demandas de las planeaciones, evaluaciones, asesorías que eran parte de su formación, pero también de recordar las reuniones que tenía en su escuela para el intercambio de experiencias.

En siguientes apartados se conectará el aspecto emocional con el vínculo que se genera entre las estudiantes y los docentes a lo largo de su trayecto de prácticas, dado que hubo situaciones que no sólo estaban relacionadas con el confinamiento, sino también con el acompañamiento que a lo largo de la formación esperaban o buscaban las estudiantes con sus tutores y asesores.

Hemos visto hasta aquí, entre otros aspectos, el impacto generado por la pandemia en lo relacionado a la conectividad en el contexto de un salón de clases, donde jugó un papel fundamental la dinámica maestro-alumno-familia, y se evidencian situaciones como tener que convertir una habitación, hasta ahora perteneciente al ámbito íntimo o familiar, en un salón de clases; y aquí es donde se manifiesta un acompañamiento de parte de los de las y los maestros de la escuela normal, en medio un evento de gran trascendencia para la humanidad en general, el cual implicó una serie de ajustes y movimientos enfocados hacia una inminente necesidad de adaptación al cambio, cambio que abarcó todos los aspectos de la cotidianidad, como lo es el trabajo, el transporte, el estudio (tema central que nos compete), etcétera.

5.3. Identidad. “Ser la docente que quiero ser”

El aprendizaje durante y a través de la práctica no sólo aporta al desarrollo profesional y a la construcción del saber docente, sino a la formación de la identidad (Benítez *et al.*, 2010). La identidad es dinámica y en ella influyen distintos aspectos como la historia personal y la propia experiencia que se tiene como estudiante; a lo anterior se suman dos etapas más: la que se da durante sus prácticas y la que se construye durante los cinco primeros años de la docencia (Bullough, 2000 citado en Pérez, 2017). A lo largo de las narraciones durante las entrevistas emergieron las historias personales que reflejan la *transformación personal* que viven las estudiantes como parte de su historia personal, Delia comenta:

...a muchos nos marcó nuestra maestra de preescolar; entonces, yo me acuerdo mucho de mi maestra que llevé en segundo y tercer grado, y sí era muy buena... pero yo sí me acuerdo mucho de ella, igual ese fue un impulso, porque como nos dicen... “así como vas a ser tú, vas a marcar a tus niños, te van a recordar”, y es porque en esa etapa a los niños se les quedan marcadas las cosas, entonces, si eres buena con ellos, si trabajas bien, ellos te van a recordar, pero ojo, no hay que ser malos maestros, porque no hay que discriminar, porque también los marcamos, los niños te pueden recordar como la buena maestra o como la mala maestra, entonces siento que en mí fue eso: mi educadora de cuando iba al preescolar, ella me dio ese impulso a querer ser como ella, y no ser cómo algunas educadoras que son un poquito duras con los niños.

De la misma manera Gabriela asocia en la construcción de su identidad el modelo visto a través de su *familia* y que está conectada con los referentes en casa:

...cosas que me ayudaron en mi identidad son mis papás, porque los dos son maestros, mi mamá también es maestra de preescolar y fue algo más para que me decidiera a estudiar

esta carrera, y creo que conforme te vas dando cuenta del tipo de maestros o que existen en diferentes jardines, pues, tú vas eligiendo, como en todo, hay buenos y malos... así tú solamente debes tomar lo bueno de ese maestro para que así vayas formándote como tú quieres ser; no es ser como el maestro que no te gustó o que observaste.... y sí, por ejemplo, de mi mamá lo que a veces no me gustaba es que era estricta con sus alumnos; yo cuando comencé con la carrera pensé que eso sí está bien, también a la mejor a ella la formaron de una manera diferente... y entonces sí, yo también le doy esos conocimientos a mi mamá, le digo: “¿y por qué no mejor pruebas con esto?, qué tal que te funciona mejor”, y mi mamá me da también sus opiniones, porque también su experiencia es grande... me apoya también en lo que me falta por desarrollar, y ella ya lo ha hecho, pero en esto de la innovación que hasta el momento nos han dado en la escuela yo se lo comparto a ella...

Durante las narraciones de las estudiantes también se entretajeron las vivencias que, a lo largo del trayecto de las prácticas profesionales, sumaron en la construcción de su identidad, estas vivencias las identifican como positivas y a la vez diferenciadoras; desde primer semestre con las observaciones y análisis de las prácticas, para luego acercarse a los distintos enfoques didácticos e incorporar estrategias como el *diario del docente*, donde se activan los procesos reflexivos, y la gestión en el aula que suman elementos que nutren su visión del quehacer docente.

Para Carolina, las prácticas a lo largo de la licenciatura le permitieron crear una representación de *la docente que quiere ser*:

yo creo que en las prácticas que tuvimos durante nuestra licenciatura y que tenemos aún, vimos de todo, tanto maestras amorosas como maestras regañonas, yo tuve una experiencia en una gran escuela donde la maestra se desesperaba mucho, era como de: “¿por qué estás

gritando, qué haces, por qué corres?”, y al momento de enseñar... pues, digo, a los niños siempre se les tiene que hablar con mucha paciencia, para mí con mucho amor, con mucho tacto, debemos ser muy cuidadosos con las palabras y las acciones, pero ella era muy desenfrenada, yo sentía que no tenía la vocación para ser maestra, y un día, hablando ella dijo: “no, es que yo no quería ser maestra...”, se notaba que no quería estar ahí y sí trató súper mal a los niños, era una escuela indígena, y los niños súper nobles, súper humildes, súper sencillos y la maestra tenía un carácter horrible. Jamás voy a ser como ella, jamás en la vida, porque te das cuenta de las caritas de los niños, de que se sienten algunos rechazados, algunos se sienten que no quieren trabajar, porque con ese miedo de expresarse, es mucho la actitud que tenga la maestra con ellos... lo que si yo quiero generar en los niños, sobre todo, es confianza, porque la escuela para los niños es como su segundo hogar, lo que no pueden hacer en casa, lo que no pueden expresar van y lo expresan con la maestra, obviamente, jamás discriminar, porque sí hay maestras de que: “ay, porque es morenito, porque es flojito, porque no trabaja”, o si tienen alguna discapacidad o barreras de aprendizaje, los hacen menos, hacen actividades donde no los incluyen, y bueno, es así como yo me estoy formando y me formaré y seguir aprendiendo.

Esto evidencia que en las prácticas ocurren transiciones, en las que la identidad, como parte de su dinamismo, se va reinterpretando, y donde confluyen historias personales, familiares, sociales y las referencias colectivas por el proceso de socialización con otras docentes y la misma comunidad educativa, que van sumando a la construcción de la propia identidad profesional. Las interacciones personales y colectivas en las prácticas, ayudan a reconfigurar las definiciones de ser docentes y otorga a la práctica un sentido diferente para ejercer en el aula.

La percepción de las estudiantes sobre la inmersión temprana y progresiva en la realidad escolar, primero observando para luego participar e intervenir, les permite, en términos generales, aproximarse a las complejidades del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otro elemento que suma al proceso de construcción de la identidad durante la formación es ser *egresada* de una *escuela normal*. Al respecto, Matilde comentó lo siguiente:

...a nosotras nos identifican porque vamos a prácticas desde el primer semestre, o sea, conocemos los diversos contextos que hay; rural, urbano, indígena, entonces, considero que ésa es parte fundamental, porque desde primer semestre nos hacen que conozcamos los contextos e ir a las prácticas constantes, eso también nos ayuda bastante para posteriormente aplicar el examen para la obtención de plaza. Yo considero que ésa es una parte fundamental que nos identifica a nosotras de otras.

Para María, desde su vivencia, el periodo de prácticas es un espacio donde se *reafirma* su identidad:

...en nuestro jardín la directora no es egresada de la normal y otra maestra, que me parece que es de segundo, ella tampoco, todas las demás sí son egresadas de la normal y conocen un poco más el proceso, obviamente, tampoco fueron egresadas con el mismo plan de estudios, pero conocen un poco más referente a lo que nosotras hacemos en la práctica, a diferencia de maestras que egresan de otras universidades o de otras carreras relacionadas con la formación de docentes, siento que las educadoras que son egresadas de la normal, pues conocen un poco más a qué vamos a prácticas, cuál es nuestra labor, cuáles son nuestras responsabilidades, cuáles son nuestros deberes, qué es lo que nosotras debemos hacer, o sea, como que están más empapadas de esta información y siento que también,

como que es un parteaguas en la práctica, porque muchas veces pues, como ellas ya conocen este proceso, y ya saben a qué vamos a prácticas...

Esta percepción también es compartida por la maestra de práctica de la escuela normal, Macarena quien menciona:

...uno como normalista en algún momento sí se siente con mucho más acercamiento a la docencia y no por hacer menos a otros gremios o la universidad, etcétera, pero en la normal desde el primer semestre se va teniendo ese acercamiento y esa situación de conocer el contexto, y la realidad. Ellas (las estudiantes), van teniendo esa situación de estar en un grupo, desde el primer semestre, y luego en el segundo semestre, con las prácticas de ayudantía que se tenían, y así posteriormente hasta ahora que estamos en octavo y que bueno... con este plan en el que estamos ahorita, que es la última generación, son dieciséis semanas, entonces realmente están inmersas en la práctica de una manera constante y eso yo creo que va englobando sus rasgos como futuras maestras y un acercamiento con una realidad.

De esta manera, el desarrollo de la identidad está vinculado con el proceso de aprender a enseñar, que es muy personal e implica aspectos como expresarse dentro del salón de clases hasta como adaptarse a las demandas institucionales (Carter y Doyle, citado en Pillen, 2013). La práctica profesional aporta las líneas del quehacer docente desde la realidad de lo cotidiano y a su vez va sumando a reafirmar o no la *vocación* con la profesión. Sobre esto último, Amparo menciona:

en el primer semestre nos mandaron a observación, creo que fue una ventaja de la escuela que te manden desde el inicio a conocer a lo que en verdad te vas a dedicar, tu verdadero campo de trabajo y nos comentaban en algunas ocasiones un docente que era la oportunidad

de pensar, de saber, conocer si estaba realmente apta para eso y, si no, pues era tiempo de que te arrepintieras y te fueras.

Desde la visión de las docentes que acompañan el trayecto de práctica las estudiantes se encuentran en un proceso de *transición* entre el rol de estudiante y el rol de docente, en el que las estudiantes observan la relación entre lo teórico y lo práctico. Para la maestra de prácticas Ernestina:

El estudiante yo creo que está en un doble rol, el rol de estudiante y el rol de docente, porque cuando pisa un jardín de niños ya le empiezan a decir maestro, ya se va incorporando a una cultura magisterial de lo que implica el nivel preescolar. Eduardo Mercado Cruz en su libro lo llama una etapa liminal, porque cumple estos dos roles y, efectivamente, no le llama por su nombre... no sé de dónde eres, intuyo que eres de otro país, porque, bueno... en el caso de la cultura tlaxcalteca, somos todavía muy respetuosos de la figura del docente, independientemente de que sea practicante, se le llama maestra o maestro, y sobre todo en las zonas rurales, las zonas marginadas e indígenas, porque aquí tenemos esos contextos y afortunadamente hay la posibilidad de que ellos se vayan incorporando de esta forma paulatina, entonces, se van incorporando a una cultura magisterial, obviamente con el acompañamiento del asesor, quien de algún modo, pues, llega a la institución con ciertas reglas, ciertos lineamientos que debe cumplir y que no debe salirse de esos porque forma parte de reglamentos institucionales, de normas existentes como practicantes y que, bueno, nosotros como asesores tenemos un rol muy importante que es el de acompañamiento; esta preparación antes de, durante y después de cuando ellos y ellas regresan de la práctica docente y hacer estos ejercicios reflexivos, estos ejercicios evaluativos...

Queda entonces referir que, como parte de la identidad, hay un componente que se consolida al ser egresada de una escuela normal, y al ser ésta un espacio multidimensional (físico,

cultural, social y político), las experiencias propician una definición de futuro y la construcción de sentido existencial en la autoformación de las estudiantes.

5.4. La triada alumna-asesor-educadora

Durante el periodo de las prácticas profesionales las estudiantes están acompañadas de dos figuras: el asesor o tutor de prácticas de la escuela normal, y la educadora del centro educativo (jardín de niños) donde se llevan a cabo las prácticas, ambos son agentes clave, pues favorecen las experiencias de formación y, además, tienen la tarea de generar un ambiente de diálogo y de confianza que lleve al estudiante, mediante la reflexión, a producir su propio conocimiento profesional (Molina, 2010; Blázquez 2020). Para las estudiantes, la relación y el apoyo de estas dos figuras, a lo largo del trayecto de las prácticas, marca una diferencia; si bien reconocen las diferentes dinámicas en la asesoría, expresan su necesidad de un *acompañamiento pedagógico*, como fue la experiencia de Alicia en el vínculo que generó con su asesora y el valor a la retroalimentación:

...¡híjole!, yo quedé fascinada con ella, no le puedo explicar mi grado de admiración, porque fue una maestra que realmente se sentó conmigo y me dijo “a ver, vamos a ir palabra por palabra de tu planificación, y necesito que me expliques cuál es tu objetivo de hacer una planificación, cuál es tu objetivo del aprendizaje y cuáles son los objetivos de tus actividades. Te voy a revisar el material y no me hagas material por hacer material; haz material que realmente te sirva y que te va a durar toda la vida, o sea, plastifícame esta hoja, ¿no? es un gasto que vas a hacer ahorita, sí, pero te va a servir para toda tu vida, si lo sabes cuidar te va a servir”. Ella iba (al jardín) y de hecho hasta nos grababa en las jornadas de práctica y después nos enseñaba los videos y nos decía “a ver, tú primero dime, ¿qué opinas de tu práctica?”, y ya hacíamos esta retroalimentación, porque era entre todas sus asesoradas

y nos decía o nos hacía pensar: “ah no, pues ahí si no, no sé, perdí el control del grupo en esta parte, me faltó a lo mejor aquí dar mejor la indicación, o yo me veo bien, ¿no?”, y luego comentábamos “¿ustedes qué opinan?”; y ya, entonces era una retroalimentación, que la verdad es que, aprendí mucho, mucho de ella.

Por su parte, la maestra Margarita, quien es asesora de prácticas, destaca el *vínculo afectivo* que se genera en este trayecto:

...nosotras somos, como yo siempre les digo a mis asesoradas, soy su mamá en la escuela, que debo de estar al pendiente. Al insertarse en una institución de educación preescolar y estar al frente de un grupo de niños, que es una población delicada; estos niños tienen unos papás que de repente se vuelven el doble de exigentes ante algún malentendido o problemáticas, y sí pedimos que estemos en constante comunicación, que tengan la confianza de decirnos todo, pero es todo, siempre cuidamos su integridad escolar, psicológica, que, si en algún momento ella está en peligro, también nos tienen que decir.

Amanda, quien es estudiante, señala que uno de los factores que les afecta en el acompañamiento es la *administración de tiempo* que hacen algunos de los asesores:

Todos los asesores de prácticas son diferentes, porque cada ser humano tiene su forma de ser, ¿no?, pero me ha tocado como todo, las diferentes posturas y por lo regular, el asesor llega a ir al jardín, a veces una vez a la semana o dos veces a la semana, dependiendo también de cómo sea el maestro. Pero regularmente, cuando va, habla con la directora, principalmente, se presenta y luego pasa a cada una de las aulas. Hay asesores que tardan hasta dos horas en un grupo, y solamente les da tiempo de estar en un grupo o dos por día; entonces, tiene que volver a ir en otra ocasión a la semana. Pero también hay asesores que nunca van, y son éstos los que le mencionaba que, pues, te dejan totalmente de lado, porque

simplemente es como que dame tu planeación te la firmo y ya, y ni siquiera la ven, ni siquiera te hacen comentarios, tampoco van a tu práctica ni nada.

La percepción de no sentirse acompañadas o respaldadas genera en las estudiantes desconcierto; la falta de seguimiento durante las prácticas da cuenta de un área de oportunidad para los mismos docentes de la escuela normal, en el que su presencia marca la diferencia en cuanto a la relación misma con las estudiantes, pero también con el centro educativo, donde “sólo se aparecen cuando hay problemas con alguna estudiante por alguna situación”, como mencionó Xiomara.

Para Alicia su vivencia y percepción de esta situación es similar:

Hay muchos maestros de la normal que no se toman en serio el rol de asesores, porque no van, no les interesa, firman por firmar, revisan por revisar, y no hay realmente una retroalimentación. Yo creo que, hasta séptimo semestre, que hubo cambios de asesores yo creo que tuve mi mejor asesora de práctica...

En el caso de Carolina, era:

...por cuestión de suerte o no sé, siempre me tocaban profesores muy dejados, como. ¡ay!, pues, sí, todo se arregla con una firma y ya está, todo bien, y ya, la verdad esa parte no me gustó, no sé, que me tocaran asesores que no me dieran orientaciones, por eso luego yo no me siento al cien...

Jimena considera que no deben hacerse generalizaciones, y coincide con la noción de entender los diferentes *estilos de acompañamiento* de cada docente, así como la diversidad de sus marcos de referencia:

...creo que todas (asesoras) en su momento han estado, al pendiente de nuestras situaciones, nos preguntan constantemente “¿cómo nos va en la práctica?, ¿cómo nos sentimos?”, y en mi caso, yo sí me sentí muy cómoda con todos mis asesores. Obviamente, si hay asesores que son más atentos, están más al pendiente de nuestras prácticas y unas que, por otra parte, se pueden aparecer, a lo mejor una vez en el jardín y ya de ahí, pues, ya no sabemos hasta que les pedimos las evaluaciones, pero es como todo, o sea, todo depende del estilo de maestro, pues, que nos toque como asesor.

Si bien hay diversidad de experiencias sobre la relación con el asesor de prácticas, a lo largo de los relatos, en las entrevistas, las estudiantes mencionaron características deseadas que, desde su vivir, deben desarrollar las y los docentes que las acompañan en las prácticas, Berenice refiere y destaca de su asesora características como el *profesionalismo* y la *retroalimentación constructiva*:

mi asesora ahorita es muy profesional, muy educada, es muy exigente, y te dice las cosas con educación y de forma constructiva, nos hace sesiones para que le preguntemos cosas...

Se necesita una *comunicación constante, diálogo abierto, y guiar* durante el trayecto refiere

Amanda:

...algo que debería cambiar en ese proceso de práctica, sería como que el acompañamiento pues, no sé, que sea asertivo, tanto de las maestras como de los asesores. Yo siento que también el compromiso, que todos conozcamos nuestros derechos y nuestras obligaciones... el compromiso y la disposición de asistir a los jardines, porque, en ocasiones, ocurren sucesos y ellos no se enteran, entonces, no se da el seguimiento o la solución que debería. En lo que a mí sí me gustaría que se siguiera mucho más cercano sería ese acompañamiento, a lo mejor la buena comunicación entre asesor-alumna y la

orientación, porque siento que es fundamental, o sea, no sólo decir ya soy tu asesor y, o sea, no estar...

A lo anterior suma Marisa, el que se requiere mayor *empatía y reconocimiento*,

...con mi asesora de práctica sí me gustaría, no sé, cambiar esta relación de que sólo se centra en el trabajo... recuerdo en una ocasión mencionaban que los problemas de casa los dejáramos en casa y nos centráramos en lo nuestro, sin embargo, es muy difícil en ocasiones dejar lo que está en casa y por más que tratamos de olvidar los momentos, no se puede...

Al reconocer que las prácticas profesionales son un conjunto de acciones y actividades en la que se enfrentan distintos desafíos, para Marcela, la asesora debe ser *innovadora*:

...de hecho, hasta mis asesores es lo que buscan: la innovación, que no repitamos la misma actividad, de que hacer la tiendita para que los niños comprendan el conteo o las cantidades de las monedas, no repetir las mismas actividades que nuestras educadoras solían hacer en los planes de trabajo anteriores, siento que, en mi caso, sí se da la libertad para poder innovar y eso es también lo que queremos que nos dejen hacer... hacer cosas nuevas.

En la misma idea la maestra de práctica, Macarena menciona

... yo creo que eso es algo que sí tenemos que invitarlas (a las estudiantes), y abrirnos y las primeras que tenemos que abrir estos esquemas, pues, somos nosotras, *romper algunos paradigmas que tenemos*... ir las invitando también a ellas, que tengan mucho acercamiento con las educadoras, como decía la maestra, aquí se trabaja en el estado, tenemos una maestra que es directora de un jardín de niños y que nos pasa toda la información. Entonces, yo creo que eso nos ayuda muy bien para entender los dos contextos, tanto nosotras como

normalistas, como el jardín de niños y ellas en todo el contexto que viven como educadoras, como directoras...

Asimismo, para las estudiantes, quienes se encuentran próximas a egresar e incorporarse a la vida laboral, resulta estresante, en términos generales, cuando no comprenden o no hay claridad de los procesos propios de su función como docentes, como lo es el ingreso al Sistema para la Carrera de las y los Maestros; por ello las estudiantes *demandan una orientación* que les permita comprender los procesos de admisión, promoción y reconocimiento dentro de la carrera magisterial, particularmente se señaló el trámite de USICAMM,¹ sobre lo que Alicia comenta:

...de hecho, no tuvimos ningún asesoramiento por parte de la normal, únicamente se nos dijo que era obligatorio participar en este proceso... faltó alguien que nos dijera qué teníamos que hacer o cómo se tenía que hacer el proceso, así como una asesoría, o que algún docente nos dieran un taller, más o menos de cómo se hace, pues no... la realidad es que no, y ahora para saber qué sigue, tampoco tenemos ni idea, nuevamente vamos guiándonos de personas que ya lo hicieron, de conocidos que ya lo hicieron el año pasado y que más o menos no pueden explicar qué sigue, porque la realidad es que, en este momento, lo único que sabemos es que va a empezar un curso el día lunes 29.

Algo similar señaló María, quien, dijo, se apoyó en alguien de su familia:

...también había cosas que a mí no me quedaban claras y las investigaba con conocidos, por ejemplo, en este caso, mi mamá, ella presentó examen de USICAMM y sabía un poquito

¹ Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Las y los egresados de Escuelas Normales, deben inscribirse a este sistema, que es el que se ocupa de las vacantes y de los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimientos de la Ley General para la Carrera de las Maestras Y los Maestros (SEP, 2021).

más acerca del proceso. Entonces, pues ella era mi referencia y lo que no sabíamos lo investigábamos y ya. Yo me siento muy orgullosa de la escuela a la que pertenezco. Sin embargo, siento que, a pesar de que ya llevan años realizándose estos exámenes para poder acceder al servicio profesional docente, los docentes, los directivos de la normal desconocen un poco todo lo que tiene este examen, no están actualizados...

Así como el fortalecimiento de la relación con la asesora de la escuela normal es fundamental, la relación con la educadora del centro educativo (jardín de niños) se convierte en un pilar en su formación. El inicio de esta relación se da desde el momento en que se gestiona el acercamiento de la escuela normal con el centro educativo y, más tarde, de las estudiantes con toda la comunidad educativa. Uno de los desafíos de la FID es la generación de *alianzas* entre la institución formadora y la escolar, de tal manera que se unan como comunidades formadoras comprometidas con el acompañamiento, la colaboración y la reflexión del futuro docente. Esto implica también la resignificación de la relación teoría-práctica, pues se percibe no como un aspecto fragmentado, sino como un todo en el que la práctica es parte del proceso de aprender a enseñar y es fundamento del conocimiento pedagógico (Turra-Díaz y Flores-Lueg, 2019).

Desde la voz de las estudiantes, en esta colaboración es esencial que se muestre el interés de parte del centro educativo y de las educadoras en *contar con practicantes*. Sobre ello Alicia comenta:

...visitamos una estatal en la que, la verdad, el trato de las educadoras no fue muy grato, porque como que no les agradó mucho la idea de que fuéramos a observar, porque yo creo que hay muchas educadoras en los preescolares que no se sienten cómodas siendo observadas por alguien externo. Las educadoras, en general, desde un inicio no nos querían

aceptar, y digo, ahí viene el primer rechazo a un jardín en el que inicialmente nos dijeron que no aceptaban practicantes, ya cuando nosotros lo reportamos a la normal, pues ellos hablaron y como que ahí hubo más problema, porque se supone que la supervisora ya había aceptado que nosotras estuviéramos ahí, así que la estancia no fue grata, no tengo muy buenos recuerdos de ahí, fueron días muy pesados...

En la misma línea, Ara refiere que puede haber situaciones en las que *experiencias previas* con estudiantes de otras generaciones o instituciones, son motivo para no aceptar practicantes:

...a veces llega a ser que los jardines hay de dos: no te quieren aceptar porque han tenido malas experiencias con otras practicantes, y dicen que de plano ya no, y hay otro error también, y es que a veces los jardines ya no están donde se supone, eso me pasó una vez en Z.

Hay que señalar que los docentes de la escuela normal, tanto como los de centros educativos buscan una *cooperación mutua*, donde se comprometen a valorar el trabajo de las estudiantes y se propicia el aprendizaje de las diferentes visiones teóricas a la luz de lo que sucede en la realidad de las escuelas como un espacio de formación. Al respecto, la maestra Martina refiere que en las prácticas:

...nosotras consideramos, de acuerdo al plan de estudios, no solamente que desarrollen sus prácticas en un sólo grupo o con una sola maestra, sino que vayan rotando, para que ellas tengan la oportunidad de observar otro estilo de docencia a partir del acercamiento que tienen con las educadoras, les sirve para poder contrastar lo que se dice debe ser, con lo que se hace en la realidad, porque, por una parte, está toda la teoría en relación al deber ser y cómo se tiene que hacer y, entonces, ellas llegan a los contextos y observan muchas cosas,

observan diferentes tipos de educadora, observan diferentes tipos de responsabilidad. Evidentemente, lo que nosotros hacemos como institución es comunicarnos con las autoridades, porque eso, aunque está por escrito y aunque incluso esté en el calendario escolar de normales, tenemos que insertarnos, por ejemplo, en los Consejos técnicos escolares, y hay que pedir la autorización y ésa también es compleja, porque de repente no solamente es una autoridad... entonces, a veces en todo ese camino, en todo ese recorrido, hay educadoras, directoras, supervisora que no están tan de acuerdo con que lleguen las estudiantes a los contextos... entonces, sí lidiamos con una serie de situaciones que hemos podido ir solventando por medio de la comunicación abierta y plena.

Vale la pena, entonces, resaltar y hacer énfasis en el trabajo que las y los asesores de práctica hacen en ocasiones, pues deben insistir para que se dé apertura y mayor participación de las estudiantes en la comunidad escolar de los centros educativos donde se desarrolla su práctica, para que este trabajo abone a su formación y, especialmente, a fortalecer el vínculo con las escuelas.

Una vez instaladas las practicantes en cada uno de los centros educativos, inicia un trabajo de *adaptación* con la educadora, en el que se busca generar empatía y se espera, como estudiante, una conexión afectiva de parte de la educadora. Sobre esto, Alondra menciona:

A mí, la parte que me gustaría es que a lo mejor... es que se pusieran en nuestro lugar, o sea, que fueran empáticas, ¿no?, porque no vamos a llegar al jardín de niños y vamos a hacer todo perfecto y vamos a tener errores... así que ellas nos traten o nos brinden el trato que a ellas les hubiera gustado recibir... porque sí es algo que no es bonito, que te traten mal y que a lo mejor algo bueno de aportar a nuestra formación, algunas veces nos causa inseguridad para seguir desarrollándonos.

Del mismo modo, durante la práctica, la esperanza como estudiante es que la educadora pueda ofrecer *consejos* o sugerencias en apoyo para resolver las situaciones prácticas. Sobre esto, Marisa dice:

...tuvieron que hacerme un plan remedial para terminar mis prácticas, y en el contexto al que me transfirieron también existían problemáticas, pero con los padres de familia, en que no tenían conectividad; sin embargo, en este punto la educadora me apoyaba más, me apoyó bastante, me ayudó con planeaciones, me brindó demasiados consejos, incluso la supervisora de la zona...”.

Y viceversa la estudiante espera *dar recomendaciones* a la educadora y tener el *reconocimiento* por parte de ella, como lo comenta Amparo:

...hay maestras que nos piden consejos de: “oye ayúdame con esto, seguiremos con esto con lo otro”, entonces, como que las prácticas nos van formando a tener más confianza en nosotras, en que las maestras nos pidan apoyo, es como que estamos haciendo un buen trabajo y nos sentimos reconocidas... bueno, en mi caso, me siento muy bien por eso.

En la relación con la educadora al igual que con la asesora, se enfatiza sobre el **acompañamiento** que las educadoras brindan. Al respecto, Julia comparte que:

...tengo la fortuna de tener una educadora que me guía, me apoya, me aclara dudas, que siempre está en la disposición de ayudarme, eso sí es muy enriquecedor, que de hecho me comparte materiales que a lo mejor a ellas le dan como ya docentes titulares, también varios documentos que me han servido a mí para la planeación...

Y en estos momentos de acompañamiento, particularmente en la última etapa de formación e iniciación de la docencia, se combinan afectos, emociones, valoraciones, que ayudan a resignificar la práctica docente.

Marcela, por su parte, destaca la *comunicación* con su educadora, y la manera en que debe entenderse el trabajo en equipo durante la práctica:

...mi educadora y yo sí tenemos buena comunicación, pero sé de casos en los cuales dicen “ya tengo practicante, ya que haga todo el trabajo, ya yo me desaparezco y regreso hasta después”, y siento que no se trata de eso al estar con una educadora, tiene que ser un trabajo en equipo, trabajo equitativo, donde ella aprenda de nosotros y nosotros aprendamos bastante de ella.

De igual manera, Leslie resalta lo importante de esa comunicación con la educadora:

...así, cuando le pido ayuda, pues siempre está abierta como a ayudarme y me contesta los mensajes, eso es como que algo muy grande para mí, porque tenía maestras que luego les pedía así como que... lo que querían era que trabajara y nunca me contestaban, y siempre sufría porque andaba siempre estresada, por ejemplo, un día tenía que entregar las planeaciones y un día antes la educadora me enviaba todo lo que quería y, pues, complicado así. Y sí, creo que no cambiaría eso, porque sí tengo una muy buena comunicación con esta maestra y de verdad le agradezco que me conteste los mensajes o las llamadas que le hago.

Igualmente, Paz suma y elogia la *dedicación en tiempo* que pueda ofrecer la educadora:

yo creo que de esta experiencia me llevo puros aprendizajes, y hasta la fecha tengo comunicación con quien en su momento fue mi educadora titular, ella me ayudó muchísimo, había cosas en cuanto a planificaciones, a sus actividades didácticas, a proyectos que yo no

conocía, y ella, por las tardes, una vez que los alumnos salían, ella se quedaba conmigo a enseñarme, por ejemplo, cómo utilizar el libro de aprendizajes clave, cómo redactar correctamente una planificación, cómo saber qué materiales requiero para cierta actividad, entonces, hubo muchas lagunillas que existieron en su momento en la normal, que esa educadora cubrió por completo, o sea, le repito, ella, yo creo que me dio conocimientos que se me van a quedar de por vida, porque la manera en la que tuvo ese acercamiento conmigo y la manera en la que ella me explicaba y me enseñaba fue muy, muy significativa.

La *apertura a nuevas ideas y esquemas* que, desde la voz de Alicia, se refiere a:

Yo creo que tiene mucho que ver con experiencias pasadas, con experiencias de jardín; por ejemplo, me acuerdo mucho de que en el último jardín, yo estaba en contra de que estuvieran las mesitas organizadas, así como en filita, y lo que hice fue pensar en cómo decirle a la maestra y que no fuera sólo de “no me gusta”; entonces, ya le pensé y le dije “me da autorización para cambiarlo”, le digo, “lo quiero en ‘u’, porque en ‘u’ todos me ponen atención a mí, porque en filita se la pasan jugando y no aprenden los que están hasta atrás”, y le digo, “yo lo quiero en ‘u’ porque así yo tengo la visibilidad de todos y ellos tienen la visibilidad mía”. Y me decía “no, es que así no me gusta”, y yo, “bueno, pues me tocó insistir, ¿me deja cambiarlo o no?”, y ya me dijo, “bueno, está bien, está bien, ni van a entrar, pero tú hazle como tú puedas”, y sí los acomodé y yo le decía “así yo me siento más cómoda, porque yo me he percatado en ocasiones anteriores que cuando están sentados así su concentración y su atención es mejor”, y, bueno, se logró.

Para la estudiante en práctica, ser parte de la comunidad educativa genera en ella el deseo de que, a través de sus contribuciones, se *legitime* su trabajo y sus aportaciones. Sobre ello Mirta comenta:

...esa educadora, o sea, estaba consciente de que yo era un apoyo en su labor, pero, pues, a pesar de que ella supiera eso, ella me hacía sentirme como si yo fuera más que eso, si yo fuera una compañera de trabajo y además se lo hacía saber a los alumnos, porque algunos pequeños empiezan y te llaman por tu nombre, entonces ella se enojaba y decía “no, no es M, es la maestra M”.

En el caso de María, la situación de no verse como una figura de autoridad dentro del aula pudo afectar el compromiso de niñas, niños y familias en la entrega de evidencias de trabajo:

... algo que no me gustó fue que siempre... no es porque yo quiera o que sea a la fuerza que me digan “maestra”, ¡no!, pero, pues, siento que es como que los papás y los alumnos vean que soy otra más del equipo dentro del jardín, podría decir, otra autoridad para sus hijos. Resulta, entonces, que la maestra me presentó como la “señorita M”, y veo que no, los papás, no toman al 100% su trabajo conmigo, porque, pues, dicen “no pues, nada más es una señorita, ¿qué más podría hacer? Ah, pues, ¿ella para qué está?”, ¿no?; y yo les dije a los papás que iba a estar practicando con sus hijos y que yo requería que envíen las actividades, las evidencias, porque también van a ser evaluadas por mí y por la educadora y, pues, ya... igual sí me enviaban sólo dos evidencias...

En cuanto a Leslie, el reconocimiento de su labor se da en el momento en el que la involucran en todas las actividades de la comunidad:

... en mi caso, fue tener la oportunidad y esa experiencia de trabajar con lo que se hace realmente, me dijo la directora, “aquí las vamos a tratar como si ya fueran maestras y van a hacer todo”. Si hacían activación física, yo daba la activación física, o si yo tenía que ir a abrir la puerta, hacer la guardia o cualquier otra cosa, lo hacía. Esta oportunidad que nos dio la directora en ese jardín, pues a mí me parecería hasta afortunada, porque tuve una

experiencia en que la maestra como que a veces decía “ahí está la practicante”, y luego se salía o así, prácticamente y yo estaba sola con el grupo. Había días que no iba porque decía “es que me salió un asunto”, fueron dos veces, pero me dejaba todo el día con los niños...

Otras de las situaciones en la que las estudiantes se sienten valoradas es su *participación en los Consejos Técnicos Escolares (CTE)*.² Sobre esto, comenta Jimena:

Los Consejos técnicos a los que he asistido me doy cuenta de que dependen mucho de la organización de la escuela, porque en ocasiones sí nos piden como que la opinión, pues como estamos frente al grupo, observamos qué es lo que pasa con ciertos alumnos, entonces ahí nos preguntan, “a ver este... la practicante del grupo 3-A... ¿usted qué observa?, ya escuchamos a la educadora titular, ahora ¿usted que observa con este alumno?”, entonces yo contesto “ah... no pues yo observo que sí pasa esto y esto”. Pero también es cierto que como alumnas practicantes tenemos una desventaja, o sea, puede ser que la educadora titular, padres de familia o las demás autoridades educativas no nos tomen en cuenta, como somos alumnas practicantes, nos consideran como, “ay, pues, no sabe y está aquí para aprender o cosas relacionadas a eso”... todo depende de la organización y de qué tanto se nos permita intervenir... así que, entonces, yo sí veo que es realmente importante asistir y poder participar, claro, eso es de gran beneficio, también tiene que ver si nos toman mucho en cuenta, y desde un principio no nos llaman alumnas practicantes, y ya nos llaman maestras, entonces, ya es como que somos parte de ahí pero esto depende de cada escuela...

² Son reuniones para la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) que se llevan a cabo al inicio del ciclo escolar y el último viernes de cada mes a lo largo del año escolar. Las reuniones son dirigidas por el o la directora del centro educativo y el personal docente del mismo. Su objetivo de plantear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a abordar problemáticas, logros académicos y necesidades pedagógicas de las y los alumnos. Consultado en: <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-que-es-el-consejo-tecnico-escolar-cte?idiom=es>

Desde su experiencia para Berenice:

...esto de los Consejos técnicos, no es algo que nos los enseñan en la escuela normal, sino que lo vemos ahí en la práctica, todo lo administrativo, los papeles.... A los consejos técnicos que hemos asistido y nos han dado la oportunidad, también aprendemos, incluso el trabajo con las demás compañeras, que es algo muy grande el tener que ponerse de acuerdo para seguir un plan de mejora, estar en comunicación con tu directora... todo eso es un trabajo muy competente, porque estamos con los alumnos, pero también trabajamos con nuestros compañeros, trabajamos conjuntamente con los demás, y eso es lo que no nos enseña la normal, pero estamos muy agradecidas de que nos están permitiendo practicar, observar y estar ahí con los docentes, con los alumnos y dar este último paso para estar completamente frente a un grupo me da una certeza de que estamos preparadas...

5.5. Conclusiones del capítulo

Así pues, todas las experiencias originadas en la práctica movilizan una amplia variedad de saberes que permiten construir el propio saber docente y delimitan una trayectoria profesional.

En suma, el trayecto de práctica profesional en la FID es un componente fundamental dentro de la formación de las futuras docentes. Es el espacio donde se sitúa frente a la teoría y la práctica, además del valor del conocimiento experiencial que se adquiere en la conexión con el aula.

Una síntesis de los hallazgos se resume en este esquema:



Hay que resaltar que, en el proceso de incorporación a la realidad escolar, la triada formada por estudiante-asesor-tutor es fundamental para que contribuya en los procesos reflexivos y en la construcción del saber, así como en el fortalecimiento de los aprendizajes dialógicos entre la teoría y la práctica.

Así pues, todas las experiencias originadas en la práctica movilizan una amplia variedad de saberes que permiten construir el propio saber docente, y delimitan la trayectoria profesional. El siguiente capítulo profundiza sobre la naturaleza social del saber en el trayecto de formación.

Capítulo 6. La construcción de los saberes docentes a partir de la experiencia

Al ser parte del objetivo de esta investigación conocer cómo las estudiantes de preescolar construyen sus saberes y se resignifican durante sus prácticas profesionales, en este capítulo se abordarán las fuentes de adquisición del saber, pues de acuerdo con Tardif, la adquisición de los saberes se relaciona con uno o varios acontecimientos, experiencias, lugares o entidades que han sido significativas y por ello es una vía para lograr los saberes requeridos para el trabajo docente; de esta manera, los “saberes profesionales están en confluencia entre varias fuentes provenientes de la historia de vida individual y en sociedad, por tanto, son plurales compuestos y heterogéneos” (Tardif, 2004, p. 47).

Desde la perspectiva de este mismo autor y la línea de análisis de este apartado, se considera el saber docente como una composición de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes “un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (Tardif, 2004, p. 29).

A lo largo de este capítulo y en las voces de las estudiantes que participaron en el estudio, se logró identificar las distintas fuentes de adquisición de saberes: los que provienen de la experiencia personal, de su formación escolar previa, los que se han construido durante su formación inicial, de los programas y materiales didácticos, así como los que vienen de la propia experiencia durante su proceso de práctica.

Hay que reconocer que los saberes adquiridos durante la formación pre-profesional poseen un peso importante para entender buena parte del origen del saber hacer y del deber ser que se van a movilizar y a utilizar en el campo profesional del trabajo. Asimismo, que parte de la base de las habilidades profesionales de las maestras proviene de su historia vital, de sus creencias, representaciones, hábitos prácticos y de rutinas de acción, que relacionan unas con otras y que, con experiencias posteriores, orientan y complementan la formación inicial (Tardif, 2004). Tomando lo anterior, uno de los aspectos de origen vinculado con los saberes son los factores que motivan la elección de la carrera docente, la manera en la que es concebida la carrera y las motivaciones para su selección.

6.1. Elección de carrera

La decisión de la carrera profesional de las estudiantes entrevistadas estuvo orientada por distintas valoraciones, que desde su punto de vista guiaron su decisión y tomaron en consideración varias de sus creencias, intereses, convicciones e incluso situaciones sociales y económicas.

Para Montero (2000), la elección de carrera está sujeta a diversos factores, entre ellos: el personal, por una decisión e interés propio; por un tema financiero, como el reflejo de un privilegio de ingresar a un nivel de educación superior; por empleo, tomando en cuenta la visión profesional que es promovida por los criterios laborales; por un asunto de género, al vincular la carrera con una imagen o perfil determinado; al ser producto de la vida académica y relacionarse con las experiencias de las estudiantes en su vida escolar; con un tema de flexibilidad institucional y laboral por la opción de alternar actividades de trabajo y vida

personal, y por aspectos familiares, en los que la orientación de las familias tiene una fuerza sobre la elección de carrera.

Durante las entrevistas se narraron las distintas ideas y argumentos que hacían referencia a la opción de la carrera en la licenciatura en preescolar. Las estudiantes enfatizaron en su decisión personal, en un interés desde su infancia o en situaciones desarrolladas durante su adolescencia, por una tradición familiar o circunstancias que les habían llevado a iniciar otra carrera y luego decidirse por el trabajo con niños.

Cuando las estudiantes mencionaron sobre los momentos que resultaban significativos en la elección de la carrera referían de su *interés desde la infancia*; en el caso de Yadira, hacía referencia a que: “Yo elegí ser educadora. Siempre ha sido mi primera opción, porque desde muy pequeñita era de ‘hoy voy a jugar a la maestra’”. De la misma manera Carolina identificó desde pequeña su interés y único camino en su formación a la docencia con niños:

...me encanta ver a los niños pintar, trabajar, jugar, estar con ellos, yo creo que fue eso. Siempre fue mi primera opción, desde muy chiquita ya tenía en mente ser maestra de preescolar.

Hay que señalar que, en la elección de la carrera, la familia se convierte en una fuente de motivación, que influye de una forma decisiva en profesión que se escoge (Montero, 2000). Algunas de las estudiantes mencionaron la elección de su carrera por una *tradición familiar*, situación que las llevó a motivarse a estudiar la licenciatura en preescolar, este fue el caso de Katia, quien comentó:

Elegí la carrera porque, pues, toda mi familia se dedica a la docencia. Mis papás son docentes, mi papá de primaria, mi mamá de educación especial, pues en realidad toda mi

familia se dedica a lo mismo. Crecí viendo a los maestros trabajar y, pues, me llamaba mucho la atención desde muy chiquita. Después, uno de mis primos se casó con una chica que estaba estudiando la carrera en la escuela en la que ahorita estamos nosotras, y pues más me llamaba la atención; luego la veía hacer material, planeaciones y demás y pues sí, por eso escogí la carrera, sobre todo la escuela.

Para Alicia la situación fue parecida por la historia que había en su familia:

Escogí esta carrera porque vengo de una familia de docentes, entonces, toda la vida, pues, he estado inmersa en este contexto y es por eso por lo que siempre había surgido, pues, este gusto. Mis abuelos son normalistas, ellos fueron docentes, en su momento, de primaria, a mi papá se le presentó la oportunidad de una plaza y entonces decidió estudiar pedagogía, y después de él sigue una tía, ella es maestra de primaria, normalista también, después sigue otra tía, ella también es docente, pero de inglés. En mi educación secundaria yo estudié en la escuela donde trabaja mi tía, la que da inglés, entonces, pues, básicamente todo el tiempo yo me la pasaba en la escuela con ella, entraba y salía junto con ella, pero siempre quería como algo diferente, porque mi familia, en primaria y secundaria, hay en universidad también, que es otra de mis tías, entonces, no había nadie para preescolar y siempre me dio esa curiosidad porque me gustaba trabajar con niños.

Se pone en evidencia que la mirada a la propia historia de las estudiantes desde los distintos escenarios personales, y las motivaciones permiten recrear y construir sentido de su vida profesional; evocar su pasado con significados emocionales desde su entorno familiar, sus relaciones sociales, incluso el contexto social e histórico se suman a su criterio de vida profesional-laboral.

La situación de Dana estuvo marcada por *cumplir una expectativa* de casa que fue lo que le llevó a tomar la decisión de estudiar la licenciatura en preescolar:

Yo desde pequeña siempre había soñado con ser educadora, creo que uno de los factores que influyó fue el que mi mamá siempre me decía que ella quería ser maestra de preescolar y siento que eso fue una espinita para que estudiara eso, pero como mi mamá no pudo estudiarla, siento que influyó parte de ello y parte de mi quería ser educadora en la etapa preescolar.

En las entrevistas también mencionaron situaciones en las que su *primera opción de carrera* no era la licenciatura en preescolar, pero las circunstancias las llevaron a cursar esta carrera, cómo fue el caso de Jazmín:

Sinceramente yo no tenía planeado entrar a la normal, yo quería entrar a lo que es enfermería naval, esa era mi opción, la única, pero por cuestiones de la convocatoria no cumplía con la edad, entonces, por eso no me aceptaron, y ya toda desilusionada dije, ¿qué hago?, y tengo un primo que trabaja en la normal y hablamos con él, bueno mi papá me ayudó e ingresé a la normal, pues al principio no me agradaba mucho porque era muy diferente que enfermería naval, al principio no me ubicaba bien, pero conforme empezaban las prácticas me pude percatar de cómo los niños son; en pocas palabras, una maravilla, porque ellos te enseñan, puedes aprender de ellos, te sorprenden, ellos descubren, son muy audaces, y me fui poco a poco adaptando y como dijeran por ahí, del odio al amor hay un paso.

Igualmente, se puede dar la situación de que, ya iniciando otra carrera, se optó por un *cambio* a la licenciatura en preescolar, lo que refleja *indecisión*, pues si bien tenían interés en educación, se inclinaron por seguir otros estudios que, finalmente, no cumplían con sus expectativas e intereses. Yeni hizo referencia a su experiencia:

...mi mamá me llegó a decir que de educadora no, por el salario, y que ya no había aquí muchas plazas y etcétera y varias cosas que a mí me hicieron cambiar de opinión en mi último semestre de prepa e incluso yo estuve en otra carrera, en administración, estuve un semestre, no me gustó y definitivamente le dije a mis papás que no me había gustado, que quería estudiar para maestra y ellos me dijeron, “¿maestra de qué?”, y yo le dije de preescolar y dejé un año, bueno, fue medio año, y ya entré al siguiente año y fue donde comencé a estudiar en la normal y sí, fue lo que a mí me gusta definitivamente.

En el caso de quienes esta licenciatura no fue su primera opción, las circunstancias económicas, o de expectativas profesionales resultaron ser factores para la elección de la carrera, y la indecisión hizo que se tomara otra opción. Sobre esto Jésica menciona:

...la verdad ni siquiera yo estaba segura de cuál era mi primera opción, porque mis dos opciones eran bastante distintas, estaba entre enfermería y biotecnología; entré a la carrera de biotecnología, pero me salí, de hecho, salí por cuestiones económicas y hubo un tiempo en el que comencé a trabajar y después me incliné por estudiar esta licenciatura...

Hubo otras circunstancias, como en el caso de Marcela, donde la unión de factores como la *ubicación de la escuela*, el *aspecto emocional* y la *situación económica* influyeron en la elección:

...mi primera opción para estudiar la universidad no era educación preescolar, era biología marina, pero por cuestiones económicas y por la distancia, porque me quedaba muy lejos la escuela, no me quise decidir, era un pequeño tiempo, un lapso en el que no me sentía segura de irme de aquí, a diferencia de mis compañeras, soy una chica foránea, vivo hasta la sierra casi norte del estado.

En otros casos, como el de Julia, la elección estuvo guiada por su intuición: “¿Cómo escogí esta carrera?, no era mi primera opción, pero fue algo que me latió en el corazón y dije ‘pues de aquí soy’”.

Es por ello por lo que, en la elección de carrera, intervienen diferentes factores motivacionales, como los intrínsecos, en los que la persona sigue de forma natural sus propios intereses, y los extrínsecos, en los que la elección está orientada por motivos externos o ajenos a los propios intereses personales, como puede ser la situación del entorno social, las problemáticas económicas y de seguridad. El riesgo que se deja entrever es que incluso la profesión docente es elegida por descarte, es decir, por no tener la opción de entrar a otras disciplinas o cómo una última alternativa.

Otra de las circunstancias a la que hicieron referencia las estudiantes en las entrevistas es cuando no son admitidas en la carrera que inicialmente era de su interés y, al no ver la posibilidad de estudiar y no continuar con su preparación, se toma la opción de la licenciatura en preescolar, retomando o reconociendo un interés interno que no había sido manifestado abiertamente, como fue el caso de Xiomara:

No era mi primera opción, creo que nunca lo fue, estuve en una licenciatura en lenguas extranjeras en la Universidad del Estado de México, bueno, mi primera opción era ir a otra ciudad a estudiar ingeniería industrial. No quedé, me quedé en ingeniería en alimentos, y luego dije como “¿qué es eso?, no, no quiero”, y perdí ese año. Al siguiente año intenté entrar al Poli y a la UAM en ingeniería ambiental, y no, no quedé, estaba muy difícil, no sé qué estaba pensando, y creo que los resultados me los dieron como por marzo, como un mes antes de salir esta convocatoria de que me enteré de la normal, supe como dos semanas antes de sacar ficha, porque un tío vive allí, y me platicó de esta escuela, me dijo que si me

gusta trabajar con un niño, bueno, con niños pequeños, y pues, como que me dan ternura, y entonces me dijo así como de “¡Ah!, tú tienes carisma para eso, ¿por qué no lo intentas?, no pierdes nada”, de todas formas, pues, ya no pasé los otros exámenes, y presenté, quedé y ya entré.

De esta manera se refleja la percepción de que la profesión docente es la única opción de formación profesional y de acceso relativamente seguro e inmediato al mercado de trabajo para muchos de los jóvenes en sus entidades de origen (SEP, 2015).

6.2. Saberes procedentes de la experiencia personal

De acuerdo con Tardif (2004), en este tipo de saberes se integran las fuentes que provienen del contexto familiar, de las interacciones entre los miembros de la familia y de un proceso de socialización que se da a lo largo de la historia de vida de las estudiantes y da su sentido de la educación.

Para algunas de las estudiantes, como Amparo y Andrea, las experiencias vividas en sus *familias*, es una fuente de saberes que utilizan en su trabajo de práctica; en el caso de Amparo, comenta que:

Me ayudó bastante el tener un sobrino, aunque el trato con ellos es distinto, pero me ayuda a usarlos como un conejillo de indias, en que si yo planeo algo y lo pongo a prueba con ellos y, si no funciona, tengo que cambiarlo, también el cómo dirigirme a ellos para explicarles las cosas, o un tema.

La familia nuclear también significó un referente en el actuar de las estudiantes; en el caso de Andrea:

Mi mamá fue mi maestra de preescolar y ella tiene doble plaza, entonces, desde ahí pues yo estuve como que dentro siempre, ella fue, pues, la docente que me impartió clases, no me dio privilegios, me exigía que yo diera más que sus alumnos, que porque era la hija de la directora y de la maestra y, pues, iba viendo como era su trabajo, todo lo que hacía y cómo trabajaba, de eso aprendí mucho.

Diana hizo referencia a su condición y posición en su familia, el hecho de tener una familia numerosa y ser la hermana mayor, le hizo tomar varios de sus aprendizajes de esta situación e incorporarlos en su formación:

En mi casa somos muchos, vivo con mis hermanas y hermanos, mis abuelos, un tío y varios primos, entonces, luego yo actuaba como la mamá, yo les ayudaba con las tareas y los trabajos y todas las cosas que les dejaban en la escuela, entonces, ahí uno aprende mucho de cómo trabajar con niños.

Un elemento que se destacó durante las narraciones de las estudiantes fue el aspecto *afectivo* como parte de su saber: las estudiantes hicieron hincapié en lo importante que era estar *comprometidas con la profesión* y cómo la práctica, durante los primeros semestres, fue un espacio que propició reafirmar su vocación. A este respecto, María comentó:

Yo elegí la carrera por vocación, pero desde el momento en que fue el primer día que fuimos a observaciones, ver a los niños, ver a las maestras, ver todas las actividades que hacen, creo que fue ahí donde se afianzó más el hecho de que yo quería ser maestra de preescolar, porque, pues, no es lo mismo que lo veas, que lo leas a que lo veas, o que lo escuches a que lo vivas, entonces, siento que, pues, es todo, o sea, todo lo referente a los niños, a ya estar en una escuela como maestra titular, o sea todo ...porque todo referente a lo que nos rodea dentro de un jardín preescolar es lo que nos hace ser maestra, hasta convivir con los papás,

incluso escuchar que te están reclamando forma parte de lo que nos hace a nosotras unas maestras.

Contreras (2013) refiere que, si la experiencia es un acontecimiento que ocurre y deja huella, tiene un efecto personal con significado y que va gestando una forma de ser y estar ante las situaciones, esto provoca que se genere un saber experiencial que va dejando una actitud y una orientación ante la vida que marca una forma de relacionarse con las situaciones y que orienta las acciones.

Desde la experiencia personal y en la práctica profesional de Yadira, la ha hecho *mostrar su posición* frente al tema de la inclusión:

La inclusión debe ser pilar de la educación, entendiendo y atendiendo las distintas necesidades en un salón de clases. El aula debe ser un espacio en el que se respete la diversidad, donde todos los niños adquieren las mismas oportunidades. Promover oportunidades, reducir las barreras al aprendizaje, atender a la heterogeneidad y satisfacer las necesidades es un reto difícil de lograr, especialmente cuando insistimos en etiquetar, separar, distinguir o discriminar, cosa que conozco muy bien, porque a mí me pasó. De esta experiencia en la práctica de observación nació mi interés por conocer y prepararme para brindarles una educación en la que todos se beneficien con una enseñanza adaptada a sus necesidades.

Asimismo, la idea de que la práctica profesional sería el espacio para reafirmar la *vocación* y gusto por la profesión, como lo comentó Leslie:

Conforme, pues, fuimos a práctica y vimos como todo el panorama de lo que es en realidad la educación y no nada más como que lo que nos cuentan y que, hasta cierto punto, a lo

mejor nos meten comentarios, que sin querer, pues, nos ahuyentan, entonces, pues ya vivirlo fue como que ya me fue gustando más y más y ya fue como cuando le empecé a agarrar el amor a lo que hacía y, pues, a la fecha sí, sí me agrada demasiado.

La vocación se muestra como esa “voz interna”, que mezcla el gusto, la motivación y la profesionalización y puede ser percibida como un elemento que contribuye al ejercicio docente, y en el que la sociedad en general se reconoce, y va ligada a la “vocación docente” a la que se suma el agradecimiento, el reconocimiento y la contribución por lo que se hace.

En este sentido, la vocación y la profesión se complementan y, como lo expresa María,

...yo se lo comenté en la primera sesión, yo elegí la carrera porque me gusta, porque fue elección mía, nada más mía, porque me apasiona la carrera, yo sí puedo decir que elegí la carrera por vocación, sin embargo, yo sí creo que siempre voy a tener que estar preparada para ser una buena maestra, porque voy a querer estar más preparada, en saber más y aprender más... y eso también me va a ayudar a ir creciendo en mi profesión.

Esto da sentido a lo expresado por las estudiantes respecto a los tres componentes básicos de la vocación: i) el innatismo, en el que la docencia es una respuesta a un llamado, no el resultado de una elección racional. Desde esta perspectiva “se nace como maestro”; ii) el desinterés o la gratuidad. En el que la actividad que se define como eminentemente vocacional tiene un sentido en sí misma y no puede condicionarse. Desde este punto de vista, el docente vocacional hace lo que tiene que hacer sin exigir contraprestación alguna. Por lo tanto, la vocación es entrega, generosidad y, llegado el caso, sacrificio; y finalmente iii) es el resultado de una elección racional, es decir, de un cálculo consciente y no una respuesta a un llamado (Tenti, 2008).

La *paciencia* y la *empatía* fueron dos características que las estudiantes mencionaron como aprendidas desde su experiencia personal y su aprendizaje, y así lo quieren reflejar en la maestra que se están forjando. Diana resaltó:

pues me imagino siendo una docente que tiene paciencia, comprensión, empatía, pues, ser muy amable, tomar en cuenta, pues, las necesidades de los alumnos, porque, pues, no todos tenemos las mismas oportunidades, y la paciencia que no sea sólo para los niños, sino también con las mamás y los papás.

Para Berenice, la *comunicación* es esencial en su actividad como futura docente de preescolar, al igual que la *actitud dinámica* y nuevamente la *vocación*

Hay que saber comunicarse con todos, no únicamente con los niños, sino con las familias y con todas las personas del jardín, que sea dinámica en el sentido de que le guste expresar sus ideas, también que no tenga miedo, que les guste realizar actividades físicas, porque luego hay algunas que dicen: “no, yo no me arrastro, yo no hago esto”, creo que la motivación y la innovación son dos cualidades que hay que tener, que no se queden solamente lo que dicen en la escuela, sino tú misma buscar más, porque es igual, yo me daba cuenta con mis compañeras al inicio, que yo veía y decía, ella se va a salir de la carrera, no creo que termine, porque de plano no le interesa.

Como parte del saber personal, Luisa mencionó lo que, de acuerdo con su percepción, son una serie de características y actitudes que considera importantes en su trabajo con niños en edad preescolar y que parten de su experiencia personal, como por ejemplo el desarrollo de *materiales didácticos*, a lo que refiere:

Me gusta hacer mucho material así, con los niños, muchas actividades con mucho material, entonces, algunos me dicen que es creatividad, me gusta buscar que estos materiales sean atractivos a los niños y que les gusten, que se lleven muchos colores, por así decirlo, eso es algo que siempre estoy pensando y que yo lo aprendí de pequeña, porque me encantaba tener muchos cuentos, cosas para rayar, cortar y pegar.

Otra característica que suma Berenice, es la necesidad de ser una persona que refleje *alegría, calidez y empatía*:

ser alegre, siempre hay que estar alegre, es como ventaja, tampoco quiero decir como de que todo sea siempre la gente alegre, sé que hay maestras que no son así y sin esperar eso puedes catalogarlas como buenas, tal vez que les guste interactuar con los demás, que sea creativa en las actividades que implementa en el aula, que le agrade el trabajo con los niños, bueno, porque igual me gusta más, porque puede ser un obstáculo que los niños te pregunten, bueno, como son los niños, yo me acuerdo de una maestra que hasta se enojaba cuando los niños le preguntaban “¿qué color es éste”?, también ser amable con ellos.

Como parte del saber personal y vinculado a la historia de vida, en el caso de Ada, el saber se ha movilizó y actualizado en la dinámica familiar, particularmente con su mamá, quien es docente:

es que de la mayoría de mi familia por parte de mi mamá y también por mi papá, mi abuelito son maestros; por ejemplo, de mi mamá lo que a veces no me gustaba es que veía que era estricta con sus alumnos, yo cuando comencé con la carrera pensé que eso sí está bien, también a la mejor a ella la formaron de una manera diferente, que era como realizar planas o los trazos, y ahora a nosotros ya nos dicen que podemos hacer otras actividades para mejorar la letra, bueno, el que aprendan a escribir cada etapa que llevan, y entonces

sí, yo también le doy esos conocimientos a mi mamá, le digo: “¿y por qué no mejor pruebas con esto?, qué tal que te funciona mejor”, y mi mamá me da también sus opiniones, porque también en su experiencia es grande, y ella también me dice, me apoya también en lo que me falta por desarrollar, y ella ya lo ha hecho, pero en esto de la innovación que hasta el momento nos han dado en la escuela, yo se lo comparto a ella.

Se suman a su saber personal sus experiencias durante la formación en la escuela normal y que, junto con las propias vivencias, van dando forma a su *identidad docente*, como refiere Mirta:

Muchas veces nosotras llegamos a la normal con la idea de que ellos tienen una masita y nos van a formar y nos van a poner las pestañita, las cejitas, la bolsita y... van a formar a... a una educadora completa, y la realidad es completamente diferente, creo que nosotras, cada una de nosotras, fuimos forjando la educadora que somos y la educadora que vamos a ser ya frente al campo laboral, con todo lo que fuimos observando, con todo lo que fuimos apreciando que era importante tener en una educadora y todo lo que observamos en una educadora que no nos gustaría repetir. Y esto lo dijo una maestra de práctica, creo que hay cosas que sí adoptamos como para que nosotras forjemos nuestra identidad profesional, pero hay cosas que no tomamos de las educadoras que nosotras observamos.

Algunas resaltaron otras cualidades sobresalieron durante el tiempo de contingencia, pues siendo una situación atípica, recurrieron a las *virtudes personales* para afrontar la situación de continuar con sus prácticas de manera virtual, Yadira mencionó que:

no pensé que esto de la pandemia fuera a alargarse tanto, pero cuando doy mis clases con los peques trato de ser innovadora, trato de llamar su atención, porque no es lo mismo estar todo el tiempo en frente de una computadora que estar en manera presencial, porque a mí

me gusta que los niños exploren, me gusta que trabajen, que experimenten y no solamente estar sentados con su libretita.

Asimismo, la situación frente al Covid-19, que propició un cambio a clases de manera virtual, potenció características como la *adaptabilidad* y la *flexibilidad*, como lo refiere Delia:

en sexto semestre hicimos unas videoclases, se podría decir así; al principio sí me costó hacerlas porque uno no se acostumbra, bueno, estamos acostumbradas a hablar, pero con los alumnos de frente, y entonces, hablarle a una cámara y expresarse como si estuvieras con los alumnos era un poco diferente, muy diferente, nos tuvimos que ir adaptando y sobre todo a entender que teníamos que explicar además de los niños a los padres de familia.

En resumen, de las experiencias compartidas por las estudiantes, uno de los aspectos que más sobresale es la influencia que han recibido por un entorno familiar, que predispone para la profesión; para algunas, como lo expresaban, es una tradición familiar que se busca o pretende mantener unas características generacionales, bien sea porque los mismos padres son docentes o en la familia algunos de los miembros lo son o lo fueron. Aquí algunos de los padres, con su experiencia en el sistema educativo, anhelan que sus hijas continúen en ese camino laboral, aludiendo a las ventajas y estabilidad que puedan encontrar, nuevamente retomando factores económicos o sociales como ejes principales de la decisión.

6.3. Saberes procedentes de la formación escolar anterior

Entendiendo la naturaleza social de los saberes (Tardif, 2004), una de sus fuentes es la que proviene de espacios escolares anteriores a la FID, como pueden ser los obtenidos durante la etapa escolar anterior (preescolar, primaria o en la educación media superior). Especialmente

estos saberes están vinculados a la socialización preprofesional. De lo compartido, Julia menciona que:

hay ocasiones que nos inspiramos en nuestros maestros que hemos tenido a lo largo de nuestra estancia en la educación, la manera en que me hicieron sentir durante esa etapa, y yo recuerdo mucho a una educadora, entonces, desde ahí empieza mi gusto por esto, y me veo como reflejada en ella y cómo me trataba o nos trataba, desde muy pequeña me gustaba mucho jugar a la maestra con los primitos, con los familiares y, en ocasiones, de aquí en mi comunidad estuve formando parte de unos cursos de verano, entonces de ahí fue el primer acercamiento hacia trabajar con niños y me gustó.

En el caso de Jazmín:

el interés en la licenciatura lo tenía desde pequeña por la experiencia igual del jardín donde estudié, la maestra que tuve y hasta la fecha sigo hablando con ella y tomo cosas de las que me cuenta, entonces, como el afecto que uno le tiene a la carrera y, bueno, a los niños.

De la misma manera, Alicia conectó su experiencia durante el *bachillerato* con la especialización que eligió:

...yo desde chiquita siempre tuve el gusto de jugar a la maestra. Mi maestra de preescolar como que me marcó mucho, marcó mucho mi infancia y de lo que soy ahora y cuando entré a la prepa, entré en un CBTIS³ en la especialidad de puericultura, entonces, pues, la verdad sí me gustaba mucho mi especialidad...

³ CBTIS (Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios). Es una modalidad de Bachillerato Tecnológico escolarizada, donde se tiene la opción de egresar como técnico profesional o continuar con los estudios a nivel de educación superior.

El caso de Berenice también conecta con la experiencia previa como *tutora* en un programa con estudiantes de primaria a través de Conafe⁴:

En la prepa estuve en un programa de Conafe en tutores de verano; entonces, me gustó mucho esa experiencia, el participar, no era para preescolar, era más bien para primaria, me gustó mucho la experiencia de cómo era dar clases en las comunidades, yo notaba que los padres eran muy agradecidos teníamos que contar con mucho respeto y los padres de familia de la comunidad, en general, te agradecen, aprendes mucho con ellos. Esa experiencia sí me gustó mucho y aprendí bastante, de ahí empecé a saber cómo trabajar con niños por eso estudio esto.

De la experiencia previa, Delia también fue sumando a su saber docente lo que fue su vivencia durante la preparatoria

en la prepa, este, nos acercaron a un CAM,⁵ entonces, tú podías observar cómo las maestras trabajaban con los niños, y siento que, por ejemplo yo, cuando ya sea maestra, pues obviamente me voy a enfrentar a muchas cosas y como dice mi compañera Paz, son grupos diferentes, contextos diferentes, entonces, por ejemplo, si en la normal me enseñaron, no sé, como estrategias con niños con TDAH, pero después yo me encuentro un niño con alguna otra necesidad, entonces siento que es ahí donde tomaré un poco de lo que aprendí en ese CAM más lo de la normal para trabajar con ellos.

⁴ Consejo Nacional de Fomento Educativo. Organismo que presta servicios de educación comunitaria a niñas, niños y jóvenes, al igual que a familias que se localizan en zonas rurales e indígenas del país.

⁵ Centro de Atención Múltiple. Servicio educativo que brinda atención escolarizada integral a niños, niñas y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo.

Lo compartido por las estudiantes es un buen referente de la historia personal y escolar del futuro docente, se asimila cierto número de conocimientos, se incorporan competencias, creencias y valores que van conformando su personalidad y sus relaciones con los otros (particularmente con los niños), y que se “reactualizan y reutilizan, de manera no reflexiva, aunque con convicción, en la práctica de su oficio” (Tardif, 2004, p. 54).

En esa perspectiva, los saberes experienciales del docente profesional, lejos de basarse únicamente en el trabajo en el aula, se derivan en gran parte de preconcepciones de la enseñanza y del aprendizaje heredadas de la historia escolar.

6.4. Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia

Como parte de estos saberes se consideran todos aquellos que provienen de la formación profesional cursada en la IES; se refieren a los adquiridos durante la preparación profesional recibida para realizar la docencia en educación preescolar. Hacen parte de estos saberes los que se dieron dentro de experiencias formativas como talleres, cursos, observaciones durante las prácticas y las relaciones con docentes o tutores.

Para Julia, la relación que sostuvo con los docentes tanto en la normal como durante las prácticas en el jardín de niños fueron las *orientaciones* de un saber enseñar:

Yo ya me veo como docente en un preescolar, dejar huella en los niños, dejar huella en la comunidad, es decir, yo voy a hacerles que cambie esto, yo también me he reflejado con mis docentes de la normal, con los docentes que he tenido a lo largo de mi formación académica, también con las docentes que he visto en el jardín de niños y ahí es donde yo agarro cositas buenas de cada uno y es donde yo ya digo: voy a ser así, quiero que mis alumnos confíen en mí, digamos, que me quieran también, porque si me aprecian puede que

también eso sea como una forma de agarrarlos para enseñarles, no solamente es darles las actividades a ellos o a los papás, sino también involucrarme con ellos.

En el caso de Berenice, los saberes estaban vinculados con las materias que ha tomado durante su formación, pues le han brindado *conceptos teóricos* que aplica en su saber:

sí me ha ayudado la parte teórica, podría decirle que las clases que he tomado es lo que más me ha ayudado a la planeación. La parte teórica por ejemplo, en conocer las teorías de aprendizaje, bueno, desde que empiezo a ver cómo quiero dar mi clase, si voy a ser muy constructivista, conductista, de cómo quiero organizarme en mis clases, en ese sentido sí me ha ayudado, en conocer la parte teórica de los diagnósticos, como elaborar uno para que yo después ya sepa cómo identificar o guiar la secuencia de aprendizaje que yo quiero para los alumnos, también en conocer algunos tipos de evaluación que luego voy a aplicar.

Se constata otra vez que en la formación hay una aproximación progresiva a los contenidos, y al saber; que éste no sólo procede de la parte teórica, sino que propicia una interacción directa entre la teoría y la práctica en un contexto pedagógico, y que en el plano profesional ubica a las estudiantes con un saber profesional pedagógico (objeto de la profesión y funciones) y en su capacidad metacognitiva (argumentación, análisis, pensamiento reflexivo), lo que abona a su formación.

El saber docente supone una relación con la propia historia de los estudiantes, sus prácticas y su trayectoria en su formación inicial, no es sólo un cúmulo de contenidos definidos, sino, en palabras de Tardif, “un proceso de construcción a lo largo de un recorrido profesional en el que el maestro aprende progresivamente a dominar su ambiente de trabajo” (Tardif, 2004, p. 12).

Amanda retoma lo que fue su vivencia durante la formación y lo que ha incorporado a su saber docente

primero que nada, para mis cuatro años de formación ya me siento lista, me siento bien con todo lo que he aprendido con los maestros, hay maestros muy estrictos-bueno que tuvimos-que dejaron una huella muy grande, con unos aprendizajes sorprendentes, que no se me van a olvidar, y creo que son los que han desarrollado en mí esta capacidad de planear, de realizar evaluaciones, de estar con el grupo, de manejarlo, así que sí le puedo decir que aprendí mucho y ya me siento preparada.

Si bien la formación teórica recibida en la escuela normal se identifica como una fuente valiosa del saber docente, las estudiantes otorgan un mayor valor a las *vivencias* durante su trayecto de prácticas. Jimena hace referencia a:

yo siento que nosotros aprendimos en el campo, o sea, en las prácticas. Las prácticas son muy, muy valiosas porque aprendemos muchísimas cosas y, obviamente, todo lo que hemos aprendido aquí de mis compañeros es totalmente diferente. Pero a qué me refiero, a que las condiciones, las experiencias y los retos son los que nos van formando y nos enseñan a saber qué hacer; o sea, se complementa, obviamente, lo que dicen en la teoría que es un ambiente de aprendizaje, vas al aula y lo creas, observas cómo debe ser este ambiente para lograr los aprendizajes en los niños, las lecturas de los instrumentos de evaluación, pero ya lo ves en la práctica de manera física o de manera real y cómo hay que resolver.

Por tanto, los aprendizajes de la estudiante en formación se harán visibles en tanto incluyan un trabajo reflexivo y no meramente automático, en el que pueda llevar a su práctica pedagógica lo construido en su formación, atendiendo las demandas del contexto. Hacer ese trabajo reflexivo implica una actitud de autocrítica y de reflexión en el aula que, como

mencionaba Schön (1998), debe ser antes, durante y después de su intervención en el salón de clases.

El portafolio de evidencias es una estrategia que, además de integrar la demostración de aprendizaje relevantes y significativos, apoya el orden y la jerarquía con fines de análisis y, particularmente, de reflexión para buscar una mejora dentro del aula.

Para Carolina, poner al centro de su práctica el conocimiento teórico le dio los *referentes* para atender sus alumnos y sumar a su saber docente:

conforme fue pasando el tiempo, ya cuando estaba como por quinto semestre, fue ahí donde aterricé todos mis conocimientos porque ya comenzamos con prácticas, entendí entonces a los teóricos y métodos de enseñanza, ahora ya sé por qué dicen que cada alumno es un mundo, porque a Juanito no le vas a enseñar cómo le enseñas a Esperanza, por ejemplo. Yo siento que ya sé cómo manejar a un grupo, como realizar un diagnóstico, como llevar a cabo una clase, como planear, he aprendido mucho durante mi carrera y las prácticas.

En la misma línea, Diana hace referencia a la riqueza de su saber docente, donde se ha *complementado la teoría y la práctica*:

nos han servido muchísimo en cuestión de lo teórico y práctico, porque bueno, nosotras entramos con la mente en blanco y, obviamente, aprendimos mucho, como sobrellevar cualquier cuestión que se nos pueda presentar. Las prácticas nos ayudaron también bastante para ver cómo es que las demás maestras, las educadoras, trabajan con los grupos y de ahí tomar lo bueno y lo malo, porque claramente cada quien tiene su manera de enseñar, cada quien tiene su manera de ver y de dar las clases, yo digo que sí, es obvio que nos ha servido muchísimo, pero también está en cada una de nosotras querer actualizarnos, querer seguir aprendiendo y no quedarnos solamente con lo que nos llevamos de la licenciatura dentro de la escuela normal, sino también, con el tiempo, seguir aprendiendo más cosas para dar clases a los pequeños y sacar su máximo potencial de cada uno de ellos.

Aunque la impartición de talleres es un complemento dentro de la formación de las futuras docentes, algunas de las estudiantes, como Gabriela, consideran que debe *ampliarse la oferta* de los temas en cursos y talleres, y en la que se contemplen situaciones del día a día en el ejercicio docente:

en lo que no estoy de acuerdo con la normal es con los cursos que eran talleres, o sea, dan talleres de títeres, bueno, nos dieron en los cuatro años que estamos, talleres de títeres, club de natación y de básquetbol, o sea, esos talleres la verdad sí son muy buenos, son actividades, muy bien, pero nos podían dar cursos de primeros auxilios, o sea, ¿qué hago cuando un niño se me cae de la resbaladilla?, ¿qué hago?, ¿qué medicinas?, ¿estoy autorizada para dar algo?, lo único que nosotros tenemos que hacer, bueno, lo que yo aprendí con una educadora, es a tener unas fichas de accidente en cualquier momento y poner: así pasó, así pasó y aquí está el niño te lo entrego y ya no es mi responsabilidad, pero mientras tanto sí lo es.

6.5. Saberes procedentes de la propia experiencia en la práctica, y en la escuela

Estos saberes relacionados con la experiencia diaria y más cercana al ejercicio de la profesión docente se construyen con la práctica en el trabajo y la socialización profesional (Tardif, 2004), en la licenciatura, la experiencia durante el trayecto de la práctica profesional contribuyó al acercamiento a la actividad profesional en diferentes contextos. Para Carolina, la experiencia en la práctica le ha permitido revalorar la *relación con las familias* en el proceso de enseñanza de sus estudiantes:

Ahorita que estamos terminando, siento que este último semestre fue muy complicado, pero también aprendimos muchas cosas; yo aprendí muchas cosas que a lo mejor antes no, por ejemplo, no me metía tanto al contexto familiar, ahora sí me tengo que meter para saber cómo es su economía, cómo es la convivencia con la familia, cómo es la convivencia con el alumno y sí, son funciones que poco a poco tú te vas o, bueno, yo a lo largo de la carrera me fui dando cuenta cómo era que se desarrollaban y que cada proceso tiene su desarrollo, que no tenemos que pasar del inicio al final, todo tiene un desarrollo.

La experiencia en la práctica posibilita la integración al ambiente laboral para las estudiantes, la conformación del saber experiencial es más fuerte cuando está ligado a la vivencia en el contexto de trabajo que se vive ahí, como lo refiere Gabriela:

Esto de los Consejos técnicos, no es algo que nos los enseñan en la escuela, sino que lo vemos ahí, en la práctica, lo administrativo, los papeles... En los Consejos técnicos a los que hemos asistido y nos han dado la oportunidad es lo que hemos ido observando, o fuera del grupo, fuera de todos los alumnos, que es lo que nos enseña la pedagogía, e incluso el trabajo con las demás compañeras es algo muy grande el ponerse de acuerdo para seguir un plan de mejora, estar en comunicación con tu directora es un trabajo muy competente porque estamos con los alumnos, pero también trabajamos con nuestros compañeros, que nosotros pensamos que tienen la misma razón de los alumnos, pero a veces no es así, entonces, es trabajar conjuntamente con los demás y eso es lo que no nos enseña la normal, pero estamos muy agradecidos de que nos están permitiendo practicar, observar y estar ahí con los docentes, con los alumnos.

De la misma manera para Julia, su experiencia durante las primeras observaciones en la práctica le permitió tomar elementos para su propio saber:

En mis primeras observaciones pude darme cuenta... fui a un jardín de niños de gobierno y todos los niños como soldaditos súper bien portados, bien tranquilitos, y dije: ¿cómo le hace esta maestra?, y sin gritar, o luego les hablaba muy quedito y los niños estaban gritando y empezó a hablar quedito y los niños se callaban para escucharla, yo empezaba a aprender de eso, porque si bien las teorías nos dejan muchos conocimientos, pero a veces lo social, la práctica hay algo que lo rompe y aprende uno a solucionar situaciones.

6.6. Conclusiones del capítulo

Los saberes que intervienen en el proceso de la formación docente se construyen, son heterogéneos y provienen de distintas fuentes. De esta diversidad de saberes, la futura docente se apropia de aquellos que requiere en su práctica del día a día, por lo que su saber hacer permanece conectado con la experiencia. El carácter social y colectivo del saber docente conlleva a que la estudiante vaya fabricando su saber desde la subjetividad mediante el trabajo con otros y, a su vez, reflexione sobre su propio ejercicio, sobre los saberes adquiridos y el intercambio de experiencias. En el siguiente capítulo se hace referencia al proceso reflexivo desarrollado por las estudiantes, en el que a través de su capacidad de reformular paulatinamente su pensamiento, van reflexionando sobre sí mismas y sus acciones en el aula.

El siguiente esquema presenta las conclusiones de este capítulo:



Capítulo 7. La reflexión en la formación

Como parte de los trayectos de la FID en la escuela normal, la práctica profesional es uno de los espacios que se orienta a la reflexión, el análisis, la intervención e innovación de la docencia en los planes de estudio 2012. De acuerdo con los lineamientos del plan curricular, las prácticas profesionales deben ser el espacio en el que se integren los saberes en la acción y en el que, a partir de la reflexión, el estudiante proponga diferentes estrategias para alcanzar los propósitos establecidos en su práctica. De igual manera, la reflexión sobre la acción favorece que el futuro docente integre diferentes maneras de trabajo pertinentes e innovadoras.

Para las futuras docentes, la reflexión es un eje fundamental en su proceso pedagógico, lo que les permite explorar sus acciones y entender de una manera diferente la relación pedagógica y una nueva acción respecto a su proceso.

Desde el modelo del docente reflexivo de Schön (1992), la práctica profesional está formada por el conocimiento teórico y técnico que permite la resolución de problemas desde la racionalidad técnica; y la práctica, en el terreno de la realidad que presenta situaciones complejas e indeterminadas.

Frente a estas circunstancias, la reflexión se convierte en parte fundamental del desarrollo profesional, pues se pone al estudiante en una situación de análisis de las acciones realizadas, así como de los medios, los métodos y los resultados que consiguió para ser competente en su práctica.

Como parte de los objetivos de esta investigación se encuentra explicitar el desarrollo de los procesos reflexivos durante la práctica, y en este apartado se expondrán las narraciones de las experiencias de las estudiantes acerca de cómo se lleva a cabo la reflexión durante su trayecto en las prácticas profesionales. La primera parte mostrará la mirada a la forma de entender la reflexión por parte de las estudiantes; el segundo apartado será sobre los espacios y herramientas que facilitan la reflexión en la práctica, como los momentos de intercambio de experiencias que se generan entre las estudiantes y, finalmente, las estrategias o herramientas que expresan la reflexión en su ejercicio docente.

Importante destacar, en este punto, que uno de los principales componentes y objetivos de esta investigación es, sin duda, generar una reflexión sobre la formación profesional, teniendo en cuenta que es una constante que, como cualquier ser humano, maestros y maestras acumulan en su vida una serie de experiencias que conducen a la acción.

Adicionalmente, una de las competencias esperadas en el perfil de egreso de las estudiantes de la licenciatura en preescolar participantes de este estudio, es el ser un/una docente reflexivo/a. ¿Pero, ¿qué significa esto realmente? Es pensar en la acción en la que se transforma y se hace un intercambio de conocimientos para, al final, hacer una autoevaluación; es tener la capacidad de mirarnos a nosotros mismos.

Otro eje es la reflexión con otros y la importancia de esos espacios de participación respecto a las experiencias de otras compañeras que, en condiciones normales, comparten en entornos cotidianos y cara a cara, aquello que les ocurría en su práctica como docentes, pero que, en el marco de la pandemia por Cov19, al menos por un tiempo, fueron escasos o casi nulos

¿Cómo esas estrategias generan un diálogo interno y de autoconocimiento? Ése es precisamente el reto aquí. Es por esto por lo que se deben desarrollar día a día herramientas (por ejemplo, un *diario* de trabajo). Otra forma es a través de un portafolio de evidencias, donde también hay un desafío cognitivo.

¿Qué necesito para desarrollar mis habilidades en el espacio en el que está teniendo lugar esta práctica? Es una pregunta válida y necesaria, que puede ir acompañada de múltiples respuestas. Una de ellas, tangible y concreta, es la elaboración de un portafolio con herramientas que ayudan a sistematizar y fomentar esa reflexión, y la verificación del progreso, y los ajustes a los que haya a lugar para crecer y avanzar (en todo sentido).

7.1. Soy una docente reflexiva

La reflexión durante la formación es indispensable, pues anima a un proceso de autocrítica que favorece el fortalecimiento de las habilidades y competencias necesarias para dar respuesta a las demandas que se presentan en el ambiente escolar y, a su vez, intervenir de manera positiva en la práctica cotidiana (Rodríguez *et al.*, 2021; Prieto, 2021), como estudiante y desde su experiencia, Paz menciona que

...el docente siempre está reflexionando sobre lo que hace, lo que le funciona, lo que no le funciona; porque en las escuelas siempre trabajamos eso, un docente que reflexiona, un docente que es investigador, que se evalúa a sí mismo. Yo creo que todo esto nos aporta como futuras docentes, pues podemos igualar o mejorar nuestro propio trabajo, pensando en lo que estamos haciendo bien, o en lo que no está funcionando.

Como estudiante en proceso de formación, la reflexión se convierte en repasar y volver a pensar sobre la práctica, en cuestionar los conocimientos que se adquieren y en mantener la disposición para aprender.

Para Mirna, la reflexión ha sido *permanente* y le ha llevado a *transformar* las situaciones complejas en el campo de acción con soluciones.

...creo que es muy diferente la teoría de la práctica. En la normal te dicen, pues que hagas tus planeaciones, que incluyas estrategias, pero ya cuando te incorporas a un jardín es muy diferente todo, porque, por ejemplo, puede ser que no te funcionen esas estrategias que habías imaginado en la planeación, y resulta que las actividades que llevas, pues, no funcionan, los niños están muy distraídos, entonces, siento que nosotras, en las prácticas, bueno, a los jardines a los que vamos, nos hace ser unas docentes más críticas, más reflexivas sobre lo que hacemos, porque todo va cambiando y nosotras igual.

Esto se vincula con lo referido anteriormente sobre la actitud reflexiva y autoevaluada que surge en la futura docente como parte de su intervención en el aula; es poner en evidencia su capacidad para identificar y reconocer los distintos elementos que se relacionan en la acción pedagógica, para luego evaluar y proponer cambios de mejora, que sean idóneos para alcanzar lo que pretende.

Yeni comparte la idea de que durante su formación hay una reflexión continua, ya que el análisis durante y después de estar en la práctica es un proceso *persistente*

...sí reflexionamos, yo creo, en todo momento. Llega ese punto en el que nosotras nos volvemos reflexivas siempre, cuando vamos a observar, cuando estamos en práctica, cuando terminamos la práctica, así es como nos ponemos a pensar si hicimos bien nuestro trabajo,

si algo falló, por qué falló, y eso es algo que está en el perfil de egreso de la licenciatura, que es ser reflexiva. Pienso que es algo que los maestros deben desarrollar, de pronto, un poco más; además, estoy segura de que la reflexión es algo que siempre nos va a acompañar, a veces sin querer vamos a estar reflexionando sobre qué podemos hacer, qué no podemos hacer, qué hicimos bien, qué hicimos mal, si fuimos nosotros, fue el contexto, en fin, muchas cosas, por lo que nunca vamos a dejar de pensar.

De esta manera, la reflexión se convierte en un recurso para *construir un relato* de su contexto, es un ejercicio para pensar, mejorar, reconstruir e *intervenir en la práctica* en la que se podrán desarrollar nuevas herramientas e intervenciones que conlleven a reorientar la experiencia docente y a darle un nuevo sentido (Juárez, 2012).

De acuerdo con Alicia:

...en ocasiones, hasta las palabras que uso, yo misma analizo lo que estoy diciendo en el momento y luego digo “no, no me entendió (el niño o la niña), porque utilicé una palabra con un... o sea, un concepto que él todavía no entiende”; y ya cuando terminamos, luego digo “a ver, qué palabras puedo utilizar ahora, porque hoy noté que, no sé, al decir ésta palabra no me entendió”, pero constantemente, o sea, pero es una reflexión de manera personal, no... no porque lo escuche en alguien más o lo vea en alguien más o alguien más me lo diga; normalmente siempre lo hago yo, porque luego hasta me preguntan “¿por qué cambiaste la mesa sí la cambiaste la semana pasada?”, y yo, “porque así ya no me funcionaba”, y es que me la paso pensando qué si me ha resultado y qué no, cada cosa la voy reflexionando...

Esto es, pues, el proceso de conversación reflexiva, como la llama Schön (1998), entre la estudiante y la situación *in situ*, una reflexión como una forma de conocimiento que orienta a la acción.

El significado a la reflexión también se asume como una autoevaluación para pensar y examinar sus circunstancias y acciones, incluyendo el aspecto de *reafirmar su vocación*; así lo menciona Mirna, para quien

Las prácticas te acercan mucho a lo que vas a hacer, por ejemplo, si a mí de plano no me hubiera gustado estar ahí, frente a grupo, pues yo digo ya mejor me voy, porque así va a ser mi vida; entonces, sí te dan un panorama de lo que vas a ser y a hacer; y también creo que ayuda, porque yo creo que todos los días replanteas tus actividades y si hoy no te salió bien, mañana lo vuelves a cambiar y haces otra actividad y si no te quedó bien, al otro día lo vuelves a hacer. Yo creo que así es estar en constante reflexión de lo que estamos haciendo. Yo siento que ahora estoy lista, porque el conocimiento, de alguna forma, ya lo tengo, experiencia a lo mejor no tengo mucha, pero creo que esa se va ganando día con día.

Durante la formación, la *socialización* de las experiencias entre pares, con las docentes de la escuela normal y con las docentes de los centros educativos donde se realizan las prácticas resultan ser un encuentro con acciones relevantes que, gracias al diálogo, permite el intercambio de estrategias que ayudan a la reflexión personal, Carolina menciona:

...nos tocó una maestra del trayecto de práctica que nos hacía dividir la hoja en escribir tu reflexión del día, tu análisis y cómo es que lo cambiarías; por ejemplo, en mi caso, sí sigo con lo de los experimentos, porque fue lo que también se me quedó marcado, en que a lo mejor, si esta vez yo le digo el procedimiento al niño, qué es lo que tiene que hacer, qué es lo que va a pasar, pues no. Ahora ya hay que analizarlo, del por qué no debo hacerlo, porque

luego no dejo que el niño vaya pensando, no dejo que el niño imagine y también preguntarle ¿qué es lo que va a pasar?, ¿por qué cree que pasa eso?, dejar que ellos reflexionen y ya escribir mi reflexión, mi análisis, poner qué es lo que cambiaría y que, a lo mejor, por ejemplo, que los niños observen, que ellos agreguen, que ellos mezclen, porque incluso llegué a hacer yo el experimento y yo les agregaba las cosas, yo les mezclaba las cosas, entonces, la educadora me dijo “es que tú no tienes que hacer todo por ellos, tú tienes que dejar que ellos sean autónomos”, esas cosas que viví fueron las que luego hicieron que me interesara hasta en el tema de mi tesis del método Montessori, fue como ir reflexionando y pensar en los contextos donde puedes hacer las cosas, a lo mejor en el contexto de la capital hiciste un juego con computadoras, pero si vas a otro pueblo, tienes que cambiar ese juego...

Si bien la reflexión que se hace en la práctica es una experiencia que *fomenta el aprendizaje*, la maestra Giselda, de la escuela normal, resalta que es sustancial realizarla de manera sistemática, pues no se trata de una mera descripción, sino de analizar e interpretar las propias acciones; menciona que debe hacerse un mayor trabajo reflexivo y no caer en lo *anecdótico*.

...llegamos a la asesoría y empezamos a platicar con las estudiantes y me dicen pues “me pasó esto en el jardín con un niño, que se me cayó, que se me salió, que me pasó esto, lo otro” y, entonces, de las estrategias didácticas les pregunto “¿cómo te fue en tu semana de planeación?, ¿cómo resultó?”, y luego es cuando me doy cuenta de que de esa reflexión metodológica nos falta bastante, yo creo que nos falta ahondar y dejar un poco estas cuestiones de paja, de que “me comí la torta que me llevó el niño porque era muy lindo” porque a veces caemos hasta en eso de “hubo convivio porque las madres de familia organizaron” y luego acá, que vivimos en un lugar que tiene muchísimos pueblos y somos bien fiesteros, de todo hacen fiesta, entonces, me cuentan esas cosas y nos perdemos en eso. Por lo que yo les digo “no, a ver, vamos con el análisis de lo que es tu práctica, vamos con

la escritura, vamos a aprender y regresar otra vez a escribir a reflexionar”, porque también eso es algo que sí nos falla, y yo vuelvo al punto, me incluyo, nos falla, y tenemos que regresarnos y saber que tengo que escribir, que es importante, que va a ser un referente y que me va a servir para posteriormente armar mi entramado metodológico y que sinceramente no, lo ponemos a un ladito, es paja.

Uno de los detonadores del proceso de reflexión con las estudiantes resultó la situación de la pandemia por Covid-19, en el que no sólo surgió una reflexión personal, sino también a nivel profesional sobre la propia labor docente, sobre las circunstancias que rodeaban a la comunidad escolar donde se desarrollaban las prácticas y de los *retos* del propio trabajo, de la experiencia de educar en la virtualidad y del uso de la tecnología. Al respecto, Jésica menciona que

...dentro de este periodo de confinamiento, la verdad es que sí ha habido algunas situaciones que, en lo personal, a mí sí me han hecho reflexionar bastante en cuanto a valorar lo que tenemos, valorar mi práctica y cómo influye todo esto en mi formación; ahorita estoy en un jardín de niños en una comunidad donde la mayoría de los padres de familia no cuentan con una conexión a Internet, sino que utilizan datos móviles; entonces, a mí sí se me complica un poco el hecho de mandar evidencias y que los mismos padres de familia respondan a esas evidencias. Yo tengo 31 alumnitos, y de esos solamente máximo me llegan a mandar como 10-11 actividades por día, yo trato de que las actividades no sean tan pesadas para que los padres que no tienen algún tiempo de sobra para realizarlas con sus niños o por algunas cuestiones, puedan realizarlas; de hecho una madre de familia me dijo que si no les podía poner a hacer bolitas de papel crepé, cosas que hacían en la escuela presencialmente. Igual siento que sí es un reto el que estoy enfrentando, porque nunca había tenido más de

27 alumnos en un grupo, nunca me había imaginado esta cuestión de estar a distancia y no verlos, porque a mí, en lo personal, me gustan muchísimo las prácticas, yo disfruto, aunque sé que en las prácticas nos vaya mal o tenga, pues, educadoras que a lo mejor no me brindan su apoyo, o no me sienta cómoda, aun así lo disfruto muchísimo y este impedimento, pues, el estar hasta acá, como a dos horas y media de allá, siento que sí está un poco complicada la comunicación.

Sin duda, la *reflexión junto a las docentes* que acompañan el periodo de práctica es importante para la adquisición de los aprendizajes de las estudiantes pues, a partir de las situaciones y problemas que se presentan, resultan ser clave para lograr un proceso reflexivo; sobre esto Carolina comparte que

...una vez fue cuando nos pusimos a realizar la planeación, y eso porque yo ocupaba mucho el que recorten y peguen, bueno, no así nada más la actividad, sino que busquen en revistas para que recorten y peguen, y resulta que una vez me llegó un vídeo de un alumno que no podía recortar, entonces la mamá grabó todo ese proceso y regañaba mucho al alumno; luego lo vimos con mi educadora y ella me dijo “hay que ponernos a reflexionar que si tú sigues dejando estas actividades, pensar en los alumnos y ¿cómo es que se la están pasando con los papás?”, porque es muy diferente a que tú estés con los alumnos en grupo y les digas “vamos a recortar “, y que tú observes que el alumno no puede recortar y que te pongas ahí con él, a lo mejor y comenzar con rasgado, o comenzar con todo ese proceso para llegar a recortar ya con las tijeras, puede ser que sea un proceso largo y los papás no tienen esa paciencia, no tienen ese tiempo de llegar con los niños y decirles qué es lo que tienen que hacer, y el ejemplo está en lo que estás observando en la mamá del video. En serio sentí muy feo, porque me quedé como de: no, sí estoy haciendo mal, porque la mamá le gritaba al alumno que hiciera las cosas bien, que eso no, que eso estaba mal, y entonces también el

daño psicológico que le estaría causando al niño, entonces pensé y dije: “no, ya no, ahora sí, mira, yo voy a ayudar de otra forma, vamos a trabajar en actividades que no tengan que ver con el recorte”, a lo mejor y sí habrá momentos en que tengan que recortar, pero si lo puedo disminuir, mucho mejor.

Desde el punto de vista de Ada, la reflexión se promueve desde el inicio de la formación y durante ella han usado herramientas de análisis que les ayudan a mejorar su desempeño profesional:

...ahora sí que, siendo estudiante, es cuando tenemos las bases: lo teórico y lo práctico, creo que durante todo este tiempo, haciendo nuestras prácticas de una semana, de dos o a veces solamente tres días, dependiendo, es como fuimos avanzando... entonces, son experiencias donde creamos un FODA, donde vemos nuestras fortalezas, nuestros obstáculos, nuestras debilidades y nuestras amenazas como estudiantes y como practicantes, y ya frente a un grupo. Por lo que de ahí también nosotros vamos rescatando, vamos haciendo reflexiones y vamos mejorando, sobre todo en la parte de sentirme preparada para mi vida laboral.

Es así como, durante la FID, el proceso de reflexión se genera en los diferentes espacios que estimulan el *intercambio* y la *discusión* entre las estudiantes y en colaboración con otros.

7.2. Qué facilitan los espacios de reflexión con otros

Los espacios de socialización que se construyen en el trayecto de la práctica son valorados por las estudiantes como una acción que contribuye a su propio proceso reflexivo que, desde su dimensión personal e institucional, motivan a *discutir* sobre lo que ocurre en su desempeño, agrupan sus percepciones y retrospecciones relacionadas con su saber ser y saber

hacer en el aula (Chacón, 2008). En el caso de los espacios generados por parte de la escuela normal, Luisa comenta:

Nos juntamos todo el equipo de nuestra asesora de prácticas, que es la misma de tesis, y cualquiera empieza a contar cómo le fue, cuántos nos enviaron evidencias, cómo nos sentimos al respecto, qué esperábamos de alguna de las actividades que planeamos y cómo nos fue en el momento de hacerla con los niños, que hubiera hecho diferente o si tuviste. por ejemplo. algún problema con algún padre de familia.

En la misma línea, Malia refiere sobre los logros durante los encuentros con sus compañeras al compartir sus experiencias y fomentar un diálogo reflexivo:

...por ejemplo, antes de estar en lo virtual, yo me acuerdo de que llegaban los docentes y por lo menos se dedicaban una sesión –no todos, algunos–, por lo menos los que estaban en trayecto de prácticas, se sentaban y decían: “¿cómo les fue?”, y ya levantábamos la mano y empezábamos a opinar o decíamos: “no pues, pasó esto, pasaron estas cosas, estas dificultades”. Y me acuerdo también de que había compañeras que decían “a mí me pasó también en otro jardín”, o así, entonces, también entre nosotras ya luego nos aconsejábamos y ahí estaba el docente en medio y decía “sí, por ejemplo, puedes hacer esto”, entonces ya no sólo se quedaba nada más en la reflexión. Yo me acuerdo de que mis compañeras y yo nos decíamos “es que puede pasar esto, pero es que si lo haces pasa esto”, entonces ya entre todas hacemos un conjunto y nos apoyamos entre nosotras.

No obstante, también refiere que la situación de la pandemia limitó esta práctica de *socialización*:

...también de forma, digamos informal, pues te enterabas lo que le pasaba a la compañerita; por ejemplo, ahorita una compañera me dijo que sus papás se pusieron muy especiales,

incluso sacaron a la maestra de prácticas de la sesión de la normal, porque dijeron que era una señora extraña y que qué tenía que estar haciendo una señora extraña y que no les importaba que fuera docente de la normal, entonces, cosas así y, por ejemplo, eso pasaba en presencial, pero ahorita que pasó esta situación con mi amiga, en este jardín de niños, eso ya no se comentó, porque también esto de ser virtual limita mucho.

Propiciar el diálogo como una forma de reflexión sobre la acción (Schön, 1998), sobre las situaciones que las estudiantes experimentan durante su estancia en el centro escolar y con la comunidad, alienta al desarrollo de una práctica reflexiva. Las preguntas detonadoras de parte del docente de la escuela normal y de las compañeras las hace conscientes de revisar acciones para comprender lo que sucede en el aula y *explicitar las prácticas* de enseñanza. Sobre ello Gabriela menciona:

con nuestro asesor tenemos reuniones; entonces, ése es el momento de reflexión, para ver cómo le está yendo a mi compañera, qué necesita o incluso ver si lo mismo que necesita ella, necesito yo. Nos pone a pensar en otros puntos mejores o que no vemos de nosotras mismas en nuestro trabajo. También nos preguntaba cómo nos había ido y nos escuchábamos, nos ponían a pensar cómo era la práctica, a hablar de alguna situación a las que se enfrentaron, incluso diálogos en los que, a lo mejor tal compañera se sintió de tal manera porque no pudo resolver un problema y al final, pues, no logró lo que esperaba, y ya nosotras en nuestros diálogos y con todas nuestras compañeras, ya dábamos como varios puntos de vista, qué pudo haber hecho o incluso hasta a nosotras mismas qué pudimos haber hecho, si es que nos enfrentamos en una situación así.

Es así como la práctica reflexiva colectiva también promueve la *autoevaluación* de la práctica pedagógica, en la que se comparten experiencias que sirvan de base a otros docentes, como

situaciones de referencia al enfrentarse a situaciones similares. Cuando se realiza sistemáticamente y con un objetivo, los resultados pueden ser efectivos, y es, definitivamente, un ejercicio enriquecedor como metodología para el trabajo con docentes (Camargo y Moreno, 2019).

Desde la experiencia de Luisa en su práctica, dice:

cada día se va a aprender algo y, pues, al fin y al cabo, estamos bajo la dirección de una maestra o abajo de un maestro; en cambio ya frente al grupo, pues, ya ahora sí todas las decisiones las vamos a tomar nosotras, entonces, si bien no es casi lo mismo, pero sí tenemos toda esta experiencia de, pues, dando una clase, y de qué tal si lo fallé en estos primeros semestres, pero yo ya pude reflexionar “¿qué estoy haciendo mal?, ¿por qué no me sale esto?” Entonces ya cuando llegas a tercer o cuarto semestre, ya puedes mejorar todo eso, lo que ya has aprendido, y ahorita sí me siento un poco desilusionada porque yo tenía como muchos planes para mi último año, ya tanto, tanto tiempo en el jardín, casi seis meses, medio año con ellos, ya estás ahora sí, frente a grupo y dije “ya vamos a generar mucho más experiencia y va a ser más enriquecedora”, pero aunque es ahorita la experiencia que tenemos, sí es buena, pero no es lo mismo que si fuera presencial, porque al final de esto puede terminar y vamos a llegar a lo mismo, vamos a volver a lo mismo, presencial.

Respecto a la experiencia de las prácticas profesionales en el contexto escolar, las estudiantes anhelan ser parte de todos los *espacios de diálogo* con la comunidad educativa; a quienes se les permite participar, consideran que los Consejos Técnicos Escolares (CTE) son espacios propicios para lograr la reflexión sobre su práctica docente. Sobre ello Andrea comenta que:

afortunadamente, ahorita por los Consejos técnicos que hemos tenido y que me han dado la oportunidad de participar con ellos, sí ha habido este proceso de reflexión tanto con la

directora como con la maestra titular del grupo, porque, pues, la verdad son como muy abiertas en ese aspecto de compartir, dando lo que ellas saben, ya sea en datos numéricos de los alumnos, de lo que pudieron hacer, como de manera cualitativa de lo que se logró, tanto la maestra en las vivencias que tuvo y que recibió. Y ahí me di cuenta incluso que hay niños que le envían evidencias a la maestra, es decir, sus tareas, pero a mí no.

Con ello se evidencia que en las reuniones de los CTE se espera generar un espacio formal de trabajo colaborativo, y que no sólo se haga una comunicación horizontal, sino que al mismo tiempo se utilice como un momento que aporta a los procesos formativos dentro de las escuelas, en el que se puede aprender a través del trabajo en pares, con la participación activa en los trabajos de análisis, y la reflexión en conjunto de experiencias (García y Arzola, 2018). María la considera como una buena estrategia del gobierno, y menciona:

sí creo que los Consejos técnicos hay espacios en los cuales se promueve la reflexión entre pares, entre maestros también hubo alguna oportunidad de platicar y hacer reflexión con maestros de otros niveles. Creo que también ésa es una como estrategia del gobierno que, pues es importante para propiciar la reflexión, sobre todo porque hay situaciones o estrategias que nosotras implementamos dentro de nuestra aula que le pueden servir, no sé, a todas las que estamos en práctica o a los demás maestros.

De igual manera Jimena refiere:

...igual con lo de los Consejos Técnicos Escolares, es un buen momento para reflexionar sobre lo que hacemos y compartir muchas experiencias con las demás docentes. Entonces, siento que esa parte de los Consejos técnicos sí favorece mucho el aprendizaje entre pares y, pues, incluso ante la propuesta de mejora continua, todo esto aporta mucho a las reflexiones.

Uno de los principales componentes y objetivos de esta investigación es, sin duda, reconocer a la docente reflexiva que con la suma de todas sus experiencias hace una mirada de sí misma para transformar su acción; pero que también hace una autoevaluación junto a otros, y por ello la importancia de los espacios de participación e intercambio de vivencias con otras compañeras, quienes compartían aquello que les ocurría en su práctica como docentes, y que en el marco de la pandemia por Covid19 durante un tiempo, estos espacios fueron escasos o casi nulos. De allí que la puesta en práctica de las estrategias para generar un diálogo interno implicó un desafío cognitivo para las estudiantes.

7.3. Estrategias para la reflexión: diálogo interno y autoconocimiento

La escritura y el relato de historias personales o profesionales son instrumentos importantes dentro de la formación docente “se busca provocar a través de las narrativas, la reflexión sobre el conocimiento práctico y sobre la comprensión e interpretación del contexto de la propia vida” (Anijovich y Cappelletti, 2019, p. 86), es por ello por lo que, durante la práctica, se utilizan diferentes elementos narrativos que estimulan la práctica reflexiva. Al respecto, América menciona:

...nosotras hacemos nuestra reflexión dentro de la práctica, yo creo que cuando a nosotras nos dejan mucho hacer, este... lo del diario, y a lo mejor a veces hasta decimos, “ay, el diario”, a lo mejor hasta nos cansamos. Pero yo creo que ése es un muy buen momento para que nosotras reflexionemos en cuanto a nuestra práctica. Claramente en la normal nos dan ese espacio para hablar y que nosotros podamos reflexionar y hacer las mejoras.

A ello Mirta complementa diciendo:

el diario se va escribiendo de acuerdo con los resultados obtenidos tras haber aplicado alguna estrategia, donde siento que ése es un instrumento que nos va a permitir detectar a lo mejor cuáles fueron nuestras debilidades, nuestras fortalezas y, pues, cómo podemos mejorar. Nos va a permitir saber cómo podemos mejorar nuestra práctica, cómo hacerle para quizás no volver a cometer los mismos errores.

En el diario compartido por Paz, se reflejan las *impresiones* sobre lo ocurrido en una jornada y la valoración de lo llevado a cabo en su planeación:

Este primer día de práctica de actividades donde estaré trabajando la clase virtual, los miércoles realizamos actividades de narración de algunas anécdotas, cada uno de los niños nos habló brevemente. Se conectaron siete alumnos, asimismo, realizamos algunos cuestionamientos sin la información que habían memorizado o explicado momentos antes, asimismo, la educadora titular me apoyó en solicitar la participación de los padres de familia platicando alguna anécdota de ellos. La observación que realizo es el que algunos niños, al momento de hablar, no saben qué decir y son apoyados por sus padres y ellos sólo repiten lo que les mencionan. No realizaron la actividad correspondiente que se pidió para trabajar en clase y no sé realmente si fue porque no me expliqué bien cómo se debía de preparar el material o por otra cosa. Me di cuenta de que en la actividad que realicé no podemos tener su total atención en los alumnos, por diferentes circunstancias, porque el trabajo del tener la atención frente a un dispositivo no la podemos obtener en su totalidad, por ello los observé cansados en la clase, ya que era compartir sus experiencias/narraciones; sin embargo, contestaban a los cuestionamientos que se realizaban, sin embargo, a algunos alumnos se le dificultaba el expresar las opiniones, por ello eran guiados. Considero que debo buscar otras formas de trabajar el campo de formación de lenguaje y comunicación, porque la atención que recibo por los alumnos no es mucha, por lo menos 20 minutos podemos trabajar.

Necesito modificar las estrategias con las cuales no se haga aburrida la clase de los niños, otro aspecto sería el de dar indicaciones claras con ellos al momento de preguntar. Podría intervenir de manera diferente, tal vez incluyendo algunos aspectos didácticos tecnológicos.

El diario de campo es, pues, un instrumento para la reflexión, una ayuda para la obtención de información que permite el análisis y que ejercita distintos procesos formativos como la apropiación del conocimiento, la metacognición, la escritura y el sentido crítico (Azalte, Puerta y Morales, 2008). Sobre esto, parte del diario compartido por Luisa lo integra:

martes 21 de 2019. Me sentía angustiada, llevaba todo mi material listo y la planificación, pero temía que por cualquier circunstancia no me saliera bien, no quería decepcionar a mi educadora. Les repartí el material, hay niños colaborativos, se ofrecen a ayudarme, a repartir, pero mi error fue querer hacerlo todo yo, no me resultó y tardamos más tiempo. Un imprevisto que se me presentó fue que los niños no se pusieron su bata para pintar y ensuciaron su uniforme y las mesas, salimos al receso. Me preocupaba bastante no saberme el nombre de los niños. La maestra fue siempre amable conmigo y me dijo que cualquier material que necesitara se lo pidiera, sin problema me lo facilitaba. La segunda actividad fue un éxito. Al principio no me hacían caso, utilicé el medio de estímulo-respuesta y hubo resultados positivos. Formamos equipos. Ellos solos se pusieron en parejas, les expliqué que por medio de un plástico transparente van a pintar la cara de sus compañeros. Trabajaron lo mejor posible, porque les agradó la actividad. Me dio gusto cuando vi que los niños estaban atentos y se estaba cumpliendo mi propósito. Me surgió un contratiempo, me costó trabajo organizar el espacio y los niños ya tenían que salir al recreo, entonces tuve que adecuar tiempos. Regresaron a terminar la actividad y a comer al último.

Al igual que en el desarrollo del diario, la elaboración de los portafolios de evidencias o el informe de prácticas (que son modalidades de titulación), para las estudiantes hay un *desafío*

cognitivo, en el que no sólo se hace el registro de las propias experiencias, sino que todo lo que le integra debe ser coherente y tener un sentido de lo que representa, pues “la reflexión y el análisis son los procesos que permiten valorar el aprendizaje asociado a la competencia. Se constituye en el núcleo central del desarrollo del portafolio en tanto promueve un ejercicio de evaluación-reflexión-análisis-aprendizaje del conjunto de evidencias seleccionadas y de todas ellas en función de la competencia” (SEP, 2012, p. 20).

Uno de los apartados de la reflexión del portafolio de evidencias de Berenice manifiesta ese análisis sobre su perfil como docente y la competencia en la que quiso *profundizar* en su trabajo; en el portafolio menciona:

Para la elaboración de este portafolio de evidencias fue necesario realizar un análisis y revisión de la bibliografía. La construcción de la identidad docente en la educadora de preescolar resulta un proceso complejo, debido a los cambios sociales y concepciones que se tienen del magisterio, así como las cuestiones culturales, específicamente de género, que identifican la labor de la educadora, caracterizándola como una persona alegre, bonita, amable, con una personalidad extrovertida; sin embargo, se puede apreciar en el portafolio de evidencias que esas cualidades no son una norma general en las características de toda educadora, de manera personal, no puedo describirme como una educadora que cumpla con estas concepciones, no obstante, he de reconocer que estos elementos culturales y sociales fueron parte importante para la elección de mi profesión.

En este mismo documento, Berenice hace una reflexión sobre sus competencias y la aplicación que ello tiene en el aula de clases

...Donde reconozco que tengo habilidades es para la elaboración de diagnósticos, al identificar la dimensión social aplicando la investigación etnográfica para conocer las

características del contexto externo donde se ubique el jardín de niños, también en el nivel áulico, al determinar las características del grupo y, de forma particular, al conocer lo que saben y puede hacer los alumnos, todo lo anterior me permitió mejorar mi desempeño en el aula, al tener seguridad y confianza en lo que enseñaba.

Asimismo, en el portafolio se puede evidenciar el proceso de sistematización, análisis y valoración que Berenice hace de su actividad como docente:

La creación de ambientes de aprendizaje es necesaria para propiciar el trabajo en el aula; considero que tiene mayor relevancia en preescolar, al ser el primer contacto que tienen los niños con la escuela y el inicio de su formación académica, siendo fundamental mostrar una personalidad que sea motivadora, generando un vínculo de afecto con sus alumnos, por ello puedo decir que he mejorado en la creación de estos ambientes, a partir de un correcto diagnóstico y conocer mejor al grupo, al elaborar situaciones de aprendizaje con un dominio en los contenidos del plan y programa de estudio de preescolar, mostrando mayor confianza en los contenidos que enseño; por consiguiente, la cercanía con cada uno de ellos mejoró en los diversos espacios de práctica, incluso a pesar de las condiciones de distanciamiento social. Resulta claro que al volver a clases presenciales y estar frente a grupo, tendré nuevos retos al crear un ambiente de aprendizaje, por la situación del Covid-19, donde las medidas de seguridad limitan en cierta medida la creación de vínculos afectivos; sin embargo, es necesario propiciar y garantizar un ambiente de aprendizaje para los alumnos. En cambio, reconozco que he de mejorar en este aspecto de la evaluación al diseñar instrumentos que sean objetivos para alumnos con necesidades educativas o barreras para el aprendizaje, también al hacer la retroalimentación a los alumnos y padres de familia de los avances y dificultades.

El portafolio, además de una modalidad de titulación para las estudiantes, es una estrategia sistemática del proceso de reflexión a lo largo de su formación, en el que las estudiantes logran hacer un análisis y profundizar sobre sus propias competencias profesionales, pues al vincularlas con las experiencias de su práctica, efectúa una *metacognición* en su propia formación.

En contraste, como se ha hecho referencia, la pandemia por Covid-19 es una situación que marcó el proceso de formación de las estudiantes, en el caso del desarrollo de los diarios de campo, se menciona el cambio que ha tenido su desarrollo y la dificultad de llevarlos a cabo, Andrea refiere que:

Ahora que lo pienso, en este tiempo algo que ha sido complicado cuando tengo que hacer el diario es principalmente el que no tenga la oportunidad de conocer totalmente, de observar lo que está sucediendo, es decir, el limitante del conocimiento sobre ello. Porque no puedo ni valorar ni escribir sobre algo que no veo.

En el caso de Amanda, la situación que comenta se relaciona con su asesora:

... mi asesora de ahorita no me ha pedido diario y el semestre pasado yo tampoco lo realicé porque, por ejemplo, de manera presencial, nuestro diario era así como de anotar los sucesos más importantes que nos ocurrieron durante la jornada de prácticas, porque bueno, entonces de manera presencial sí lo llevaba, pero en el semestre pasado, como yo sólo trabajaba con seis niños y por lo regular el trabajo sólo era envío tarea y recibo, entonces, no sé, hice un diario una semana y sólo decía, “Día lunes envié tarea a las 8 de la mañana y, no sé, sólo un niño me la mandó”, entonces, pues yo sentía que no había como tal un proceso de reflexión, porque no hay una comunicación muy directa. Entonces, ahorita es lo mismo, yo sí mando tarea, pero los niños me la mandan el día sábado, entonces toda la semana pues

no tengo como saber, el proceso de reflexión, porque en realidad yo no sé si los niños la están haciendo día con día o no sé, lo hace el sábado en la mañana y en la noche me lo mandan todo. Entonces, en mi caso, yo ahorita no llevo diario.

De igual manera Leslie refiere:

...pues, en este caso, siento que más las compañeras que hacen videollamadas con sus alumnos son las que pueden como narrar sobre esto, porque, por ejemplo, yo no tengo videollamadas con mis alumnos, entonces, yo nada más mando las actividades y pues en mis diarios yo nada más ponía como, por ejemplo, la fecha, el campo que trabajaba, el nombre de la actividad y hacía una pequeña descripción de la actividad...

7.4. Conclusiones del capítulo

El diálogo interno y reflexivo se fue realizando en el trayecto formativo a través de las distintas estrategias que se utilizaron para explicitar la actividad de las futuras docentes, los diarios, la elaboración del portafolio de evidencias, el informe de práctica e incluso los encuentros e intercambios en reuniones mensuales que se lograron con otras compañeras, permitían analizar lo que hacían, reconocer en qué mejorar y ser conscientes de su formación permanente.

Sea esta la oportunidad para señalar que las estudiantes reflexionaron sobre diferentes aspectos que fueron robusteciendo el análisis de esta investigación. En primera instancia, la reflexión sobre o en acción se vinculó con las situaciones que llegaron a darse como parte de su práctica en el aula de clase; esta reflexión en la acción se mostró en la manera en que lograron manejar las situaciones inesperadas o que no estuvieron a su alcance debido, particularmente, a los cambios por la situación del confinamiento por Covid-19. El proceso

de reflexión alcanzado les dio la oportunidad de comprender el cómo y el porqué de su actuar, y la manera de transformar y adaptarse a las nuevas circunstancias.

Las principales conclusiones de este capítulo se resumen en el siguiente esquema:



Conclusiones y recomendaciones

Esta investigación buscó hacer patente el valor de la experiencia de las prácticas profesionales para las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar y mostrar cómo éstas aportan elementos fundamentales a su formación y a la construcción de su saber docente y su práctica reflexiva. La pregunta central fue ¿de qué manera las experiencias de las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar durante su práctica profesional contribuyen a la construcción de su saber docente y su práctica reflexiva?, de donde se desprendieron otras preguntas secundarias que orientaron el estudio:

- ¿Cómo viven la experiencia de las prácticas profesionales las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar?
- ¿Cómo viven en su práctica la relación con su maestro-asesor y la maestra titular del centro educativo?
- ¿Cuáles son los saberes que resignifican las estudiantes en formación durante las prácticas profesionales?
- ¿Cómo viven el proceso reflexivo las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar durante las prácticas profesionales?

La primera parte de esta investigación tomó como punto de partida la importancia de las discusiones sobre la mejora de la educación para la primera infancia, la calidad de la formación de los docentes y, con ella, de las políticas de formación que se han desarrollado para hacer frente a los cuestionamientos, a partir de preguntas como las siguientes: ¿cómo se

está formando a los futuros docentes? ¿Qué objetivo se busca con su formación? ¿Cuáles son las estrategias y herramientas que se utilizan y se proporcionan en la formación?

En esta búsqueda, la investigación hizo evidente, entre otras cosas, la desvinculación entre la teoría y la práctica, lo cual también se refleja en la percepción de los estudiantes que viven su formación académica de forma desvinculada de su práctica profesional.

En concordancia con la literatura revisada, se reforzó la idea de que cualquier proceso de fortalecimiento de la formación docente y, en particular, del área de prácticas, requiere una estrecha comunicación y colaboración entre las instituciones formadoras (escuelas normales) y los centros escolares (jardines de niños), que son los que reciben a las practicantes, a fin de diseñar estrategias conjuntas de formación, actualización de líneas de trabajo –más aún cuando se viven una constante transición de planes de estudios y reformas–, y la configuración de significados compartidos respecto del conocimiento y el desarrollo de la práctica.

Asimismo, se evidenció el problema de la relación entre la teoría y la práctica, ya estudiada desde tiempo atrás, entre cuya distancia es necesario cerrar la brecha y no mostrar ambos procesos como separados o independientes (Carr, 1996). De hecho, las concepciones sobre la naturaleza de la teoría de la educación son ideas sobre la naturaleza de la práctica educativa e integran la manera en que se utiliza la teoría en la práctica; por tanto, “todas las teorías de la educación son teorías de la teoría y de la práctica” (Carr, 1996, p. 64); pero también del distanciamiento de la comunicación entre teoría y práctica. que se da porque el lenguaje de la teoría no es el mismo que el de la práctica.

De esta forma, una actividad teórica dirigida a influir en la práctica educativa solamente podrá hacerlo si influye en el marco teórico con respecto al cual adquieren sentido esas prácticas. Por lo tanto, la relación entre teoría y práctica no implica que la teoría refleje la práctica, sino que sujete las creencias y justificaciones de las tradiciones prácticas existentes a la crítica racional; la teoría, en este sentido, modifica las formas de experimentarla y comprenderla. El distanciamiento, entonces, no se relaciona con la eficacia práctica de los productos de las actividades teóricas, sino con la mejora de la eficacia práctica de las teorías que utilizan los docentes para construir sus propias actividades (Carr, 1996, pp. 57-59).

En el siguiente capítulo, referente al marco contextual, se mostró evidencia de la situación actual de la educación preescolar en el país, que sigue siendo un tema pendiente en cuanto a cobertura del nivel, así como en la formación, pese a los esfuerzos llevados a cabo para su mejora, y la manera en que las prácticas devinieron en espacios de experiencias formativas que permitieron a las estudiantes conocer los contextos sociales, familiares y culturales de los estudiantes y las familias con las que interactuaron. Asimismo, se brindó un panorama de la escuela normal donde se llevó a cabo la investigación.

El capítulo relacionado a la metodología argumentó los elementos que se consideraron para seleccionar el método y diseño de la investigación, así como la explicación y ajustes que se hicieron como consecuencia del periodo de confinamiento por Covid-19 que incidió en el trabajo de campo.

Cómo se hizo referencia, en México, las investigaciones sobre el trayecto de las prácticas en la formación para el nivel de preescolar son escasas, por lo que se quiso conocer las experiencias de las futuras docentes en las prácticas profesionales que implican un

acercamiento al trabajo del día a día en el aula y con toda la comunidad escolar, es decir, que se inclinó por un trabajo de análisis desde la perspectiva de las mismas estudiantes, esto es, con un enfoque de abajo-arriba.

Los hallazgos de esta investigación muestran que las prácticas profesionales en la formación docente son un componente medular del proceso, en el que es importante articular la teoría y la práctica, desarrollar una actitud reflexiva, crítica y autoevaluativa, y que la práctica se convierte en un espacio que propicia la construcción del propio saber docente y de su identidad.

El hecho de lo inesperado que resultó la pandemia por Covid-19 exigió un esfuerzo extraordinario, particularmente al inicio de ésta, para responder con distintas acciones de manera virtual. Las futuras docentes se enfrentaron a su práctica desde la virtualidad, lo que resultó una manera no explorada tanto para ellas en su rol de estudiantes, como para las docentes asesoras de prácticas, así como para las maestras titulares de los centros escolares que debían acompañarles y tutorarles.

Derivado de lo anterior, a continuación se presentan las principales aportaciones de este trabajo, tomando como punto de partida las preguntas que orientaron el estudio. Al interrogante general: ¿de qué manera las experiencias de las estudiantes durante su práctica profesional contribuyen a la construcción de su saber docente y de su práctica reflexiva?, en voz de las estudiantes, el periodo de las prácticas profesionales es fundamental para la construcción de su saber docente y la reflexión de su acción, ya que les permite integrar los conocimientos y habilidades adquiridas con la realidad de la enseñanza en el aula. Al ocurrir la práctica en un centro educativo (jardín de niños), se da en un conjunto de relaciones con

los diferentes integrantes de la comunidad escolar: docentes, alumnos, familias, autoridades educativas entre otros, donde el significado de los intercambios en los que en ella se da define su sentido. Al verse enfrentadas a situaciones únicas y concretas durante la práctica, las futuras docentes toman decisiones igualmente únicas, que reflejan aspectos personales de su formación, de sus creencias, de sus experiencias anteriores y de la misma cultura a la que pertenecen, es decir, construyen su propio saber y proceder. Relacionado con su trayectoria y con la pregunta: ¿cómo viven la experiencia de las prácticas profesionales las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar?, se encuentra una valoración positiva respecto a las prácticas, y la importancia de este trayecto en la formación por cuanto permite una temprana inmersión en la realidad escolar y un acercamiento al rol profesional docente.

Las estudiantes reconocieron la práctica como un espacio que contribuye a promover procesos reflexivos sobre las complejidades del quehacer docente, aunque a nivel individual más que colectivo. No obstante, se evidenció que persiste una distancia entre el conocimiento académico y los saberes requeridos desde el aula escolar, y se mantiene una línea de enseñanza inclinada a lo técnico-aplicacionista, es decir, primero la teoría, que luego se traslada a la práctica. Sin embargo, la práctica sigue manteniéndose como una fuente de generación del saber docente.

Desde las voces de las estudiantes entrevistadas fue claro que, frente a la pandemia por Covid-19, la comunidad escolar de la escuela normal se vio impactada, develando las carencias en el manejo de las tecnologías y la manera en que se tuvo que recurrir a diversas estrategias didácticas para tratar de equilibrar las brechas digitales por conectividad y equipamiento. Igualmente, tanto para estudiantes como para docentes el acompañamiento emocional resultó ser uno de los factores que mayor demanda generó.

Además de la aproximación que ofrece la práctica a las realidades escolares, para las estudiantes es un gran aporte el que hace su decisión vocacional a la construcción de su identidad como docente, pues la vocación permite conocer el trabajo del día a día y afirmar o decantar las expectativas de la profesión.

Otro de los aspectos fundamentales dentro de la práctica profesional es el trabajo combinado entre la coordinación de prácticas de la escuela normal y las docentes titulares de los centros educativos. Se señaló que la comunicación es un factor esencial, por lo que se vinculó con la siguiente pregunta del estudio: ¿cómo viven en la experiencia de su práctica la relación con su maestro-asesor y la maestra titular del centro educativo? Las estudiantes reconocieron que dicha relación es un elemento determinante en el desarrollo de su práctica, pues los formadores de docentes son una compañía y guía que, utilizando mecanismos de seguimiento, convierten las prácticas en espacios de reflexión para que se aprovechen al máximo (INEE, 2015).

Los docentes que cumplen estos roles son figuras que necesariamente deben favorecer el trabajo con otros, por lo que las estudiantes, al igual que los docentes encargados de supervisar las prácticas en las escuelas normales, esperan construir un proyecto en conjunto con los centros educativos y sus docentes, para contrarrestar la insuficiencia que perciben o han experimentado las estudiantes durante sus prácticas.

Sin duda, las estudiantes que participaron en esta investigación reconocen y valoran altamente el papel que cumplen las docentes, tanto de la escuela normal, como de las instituciones donde realizan sus prácticas, así como sus características personales de apoyo y empatía. Lo anterior se deriva de que su función debe ir encaminada a estimular la reflexión

sobre la práctica y el trabajo colaborativo, pues cuando se generan comunidades de tutores y de guías, se construye un “sentido de propósito profesional, con lenguaje y formas de trabajo compartido que permite responder a las exigencias del rol que desempeñan en el proceso de la práctica” (Vanegas y Fuentealba, 2019, p. 131).

Otra de las líneas de análisis relacionada con las preguntas de este estudio es entorno a la construcción del saber docente y la pregunta de investigación fue: ¿cuáles son los saberes que resignifican las estudiantes en formación durante las prácticas profesionales? En voz de las estudiantes se dejó entrever el gran conjunto de experiencias, creencias, ideas, expectativas y concepciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que ellas tienen cuando inician su camino de formación. En la investigación se hizo visible que a lo largo de las relaciones que tienen las futuras docentes en su entorno familiar, en la escuela, en los espacios de convivencia, en su formación profesional y de las propias experiencias en sus prácticas, fueron resignificando su actuación en el salón de clases y frente a la comunidad escolar. Así, su saber se transformó, incorporó, movilizó de forma paulatina, y junto al proceso reflexivo, abonó en la construcción de su propia identidad como docente; este aspecto va en concordancia con Tardif y Gautier (2005), quienes refieren que el saber parte de las vivencias y se va transformando en las relaciones con otros saberes.

En relación con la reflexión y la pregunta: ¿cómo viven el proceso reflexivo las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar durante las prácticas profesionales?, una de las metas de la formación es que este proceso se fortalezca en el trayecto de práctica y se direcciona en una línea crítico-reflexiva que permita a las estudiantes replantear su docencia utilizando los conocimientos teóricos y técnicos; sin embargo, en el estudio se muestra que esta finalidad queda aún como una intención o un propósito ideal, puesto que la reflexión se

refleja más como acción descriptiva e incluso anecdótica, sin que muestre, necesariamente, una articulación entre los conocimientos adquiridos durante la formación y las experiencias a la realidad en el aula.

Desde la visión de Van Manen (1977), la reflexión que se identificó se inclina más hacia un nivel técnico, más afín a resolver problemáticas o situaciones inmediatas, como por ejemplo, las que se presentan en el salón de clases. Hay que considerar que el confinamiento trastocó varios de los procedimientos de las prácticas, y la práctica reflexiva requiere de la mediación de otro y de herramientas que la sitúen, así como de tiempo y espacio para la reflexión junto a formadores que apoyen este proceso; por ello el proceso reflexivo no puede contemplarse como espontáneo, sino que requiere de un andamiaje para fomentar un desarrollo más profundo que conduzca al desarrollo de habilidades que puedan aplicarse sobre la acción en la práctica y en el saber.

En la voz de las estudiantes, les resultó importante retomar y abrir espacios de reflexión entre pares, ya que a través de las experiencias que se fueron generando en su práctica se fomentó la comunicación, el conocimiento de la profesión y las habilidades de enseñanza. Por ello hay que considerar que la reflexión en y sobre la acción docente se integra en una práctica individual y grupal, que necesita promoverse desde el inicio de la formación a través de un acompañamiento que permita a la estudiante transformar su experiencia práctica en conocimiento profesional.

Las herramientas que logran este propósito reflexivo y que se revisaron en este estudio fueron el diario, el portafolio de evidencias y el informe de prácticas, que son modalidades para la elaboración del trabajo de titulación en las escuelas normales con el Plan de Estudios 2012,

e implica el análisis y reflexión de su formación y el desarrollo de competencias profesionales (perfil de egreso) vinculadas con su práctica. La experiencia en el desarrollo de estos documentos demostró el nivel de análisis, reflexión y la motivación de profundizar o transformar su trabajo en el aula.

Uno de los elementos que resalta nuevamente para el éxito del proceso reflexivo es la acción tutorial para estas modalidades, ya que el apoyo a nivel personal y profesional se conjunta para hacer consciente el impacto de la tarea formativa como docente.

Los anteriores cuestionamientos brindaron elementos para concretar las conclusiones de las preguntas planteadas y reafirmar la importancia del trayecto de prácticas profesionales como el espacio donde se establecen los conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y saberes para el desempeño profesional docente; que éste necesita consolidarse como parte del proceso formativo; que requiere mayor vinculación entre las instituciones formadoras y los centros educativos para fomentar los procesos reflexivos y que demanda acciones de tutoría y acompañamiento con lineamientos más claros para los docentes que están involucrados en este proceso.

Desde el análisis de los datos, se hace menester ahondar en el conocimiento de los estudiantes en formación, reconociendo sus motivaciones, intereses y expectativas al elegir la docencia como profesión. Además, la exploración de las condiciones sociales que rodean a las estudiantes y la promoción de intercambios formativos con los docentes coadyuvarán a enriquecer su preparación y a mejorar su desempeño ulterior en el ámbito de las aulas de educación preescolar.

Se reconoció la importancia de la práctica como un “saber hacer” preciso, que privilegia el conocimiento experimental y tácito, en el que el estudiante se va formando y desarrollando a través de la práctica. La experiencia en el rol de docente practicante les permitió internalizar su identidad docente y adoptar una postura comprometida y profesional. Además, se identificó que la imitación llega a ser una estrategia segura para llevar a cabo la práctica pedagógica, lo que revela la influencia de modelos y referentes profesionales en la formación docente.

En términos generales, estos hallazgos destacan la importancia de considerar tanto los aspectos teóricos como los prácticos en la formación. Con frecuencia, la formación inicial docente se caracteriza por su naturaleza predominantemente teórica, lo cual puede dificultar la transición al ámbito de las aulas. Por tanto, es imperativo incorporar en los programas de formación un componente práctico sólido, sustentado en ejercicios y ejemplos que reflejen la realidad cotidiana que los docentes enfrentarán en sus labores educativas y en el que se fomente la reflexión crítica y el desarrollo de habilidades pedagógicas contextualizadas. Además, se debe trabajar en la construcción de una identidad profesional consistente y en la promoción de un ambiente de aprendizaje que estimule la creatividad y la autonomía del estudiante en su práctica docente.

La formación inicial docente es un proceso complejo y multifacético que requiere una visión a largo plazo, con la comprensión de que la calidad de la educación se construye de manera gradual y sostenida. Para lograr avances significativos, es necesario establecer una política educativa consistente y comprometida, que brinde apoyo y recursos adecuados a las escuelas normales, así como una infraestructura curricular flexible que permita la adaptación y la mejora continua.

Se debe trascender de la mentalidad de buscar soluciones inmediatas como enfoque para abordar la problemática existente en la formación docente; la mejora sostenible de este ámbito requiere un enfoque integral que involucre una atención continua a las escuelas normales y un eje curricular en constante transformación, que trascienda las fluctuaciones derivadas de los cambios de gobierno.

Se hace necesario, entonces, reconocer que la formación inicial docente no es un proceso estático, sino que debe ser objeto de revisión y actualización constante, en respuesta a las necesidades cambiantes de la sociedad y los avances en la investigación educativa. Esto implica fomentar una cultura de aprendizaje y desarrollo profesional entre los formadores de docentes, de manera que estén preparados para enfrentar los retos y desafíos emergentes en el ámbito educativo.

Asimismo, se requiere promover una mayor coordinación y colaboración entre las instituciones formadoras de docentes, las escuelas normales y las autoridades educativas. Esto permitirá generar un diálogo constructivo y enriquecedor que contribuya a la actualización de los programas de formación, la identificación de buenas prácticas y la difusión de experiencias exitosas.

En resumen, y en la misma línea, este trabajo de investigación contribuye a reafirmar la importancia del trayecto de prácticas profesionales como el espacio donde se establecen los conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y saberes para el desempeño profesional docente; que necesita consolidarse como parte del proceso formativo; que requiere mayor vinculación entre las instituciones formadoras y los centros educativos para fomentar los procesos reflexivos y que demanda acciones de tutoría y acompañamiento con lineamientos más claros para los docentes que están involucrados en este proceso.

Una de las finalidades de este estudio fue la de identificar elementos o aspectos que permitan una mejora en el trayecto de las prácticas profesionales en las escuelas normales en México, de tal manera, que, desde la academia, pueda darse un aporte a la política educativa sobre el proceso de formación de estudiantes que tienen a cargo la responsabilidad de tener niñas y niños, en calidad de cuidadores de la primera infancia.

Cabe señalar que una de las limitaciones en los resultados del análisis de la formación inicial y que deben seguir explorándose es la desarticulación que se refleja entre los programas de formación docente y el utilizado en los centros escolares, ya que esto no sólo genera malestar en las estudiantes, sino también en las docentes de la escuela normal, quienes por diferentes medios buscan la actualización con tiempo para incorporarlo en la formación y en la práctica.

Considerando los hallazgos de esta investigación, a continuación se sugieren algunas recomendaciones tanto a los hacedores de política encargados de diseñar e implementar mejoras en la formación inicial docente, como a las mismas normales y sus directivos y docentes.

Recomendaciones

- i. Atender con mayor énfasis el reto que aún representa la atracción de estudiantes que buscan formarse como docentes, si bien hasta hace poco se recuperó la matrícula en las escuelas normales, la profesión docente sigue sin ser atractiva, y con la idea permanente de ser una carrera accesible y que requiere valorizarse.
- ii. Articular la vinculación entre las escuelas normales y los centros educativos donde se realizan las prácticas para que se promuevan estrategias de colaboración precisas

y claras entre docentes titulares, estudiantes y docentes coordinadores de prácticas de las normales.

- iii. Considerar atentamente el perfil de los formadores de los futuros docentes de las escuelas normales, para que su experiencia dentro del nivel preescolar conecte con las situaciones reales del aula a las que se enfrentan las estudiantes. Los mecanismos de ingreso deben ser claros y más tarde someterse a una evaluación permanente.
- iv. Abordar en el proceso formativo el trabajo con familias y la atención a la diversidad para la creación ambientes inclusivos, así como los procesos de ingreso al servicio profesional docente.
- v. Implementar sistemas de apoyo enfocados a los docentes noveles y a su proceso de inserción profesional.
- vi. Dar continuidad a la experiencia de educación a distancia, con un acompañamiento cercano y puntual en el trayecto de las prácticas profesionales.
- vii. Garantizar un proceso de reflexión de la práctica para que no quede incompleto y como una estancia en las aulas.

Líneas futuras de investigación

Como parte de las futuras líneas de investigación que se desprenden de esta investigación se identifican las siguientes.

- i. Explorar con mayor profundidad la relación entre las estudiantes, las docentes de práctica en la escuela normal y las maestras titulares de los centros educativos.

Esto es, estudiar la manera en que docentes, maestras titulares y futuros docentes reconocen y se apropian de su rol, en el caso de los dos primeros para acompañar, mediar, articular e interpretar la realidad de las aulas, y en el caso de las estudiantes para construir y movilizar su saber y acciones como docente.

- ii. Identificar los aprendizajes y las dificultades durante el primer año del ejercicio profesional de las docentes noveles, es decir, tener un seguimiento que permita identificar los elementos que es necesario ajustar o reforzar dentro de la formación y, en particular, en el último trayecto de la práctica.
- iii. Ahondar sobre el perfil de los formadores de docentes en las escuelas normales tomando en consideración la voz de las estudiantes practicantes pues, como ha sido patente, este perfil les resulta fundamental en el trayecto de la práctica profesional.

Referencias

- Agoff, C., y Herrera, C. (2019). Entrevistas narrativas y grupos de discusión en el estudio de la violencia de pareja. *Estudios Sociológicos de El Colegio De México*, 37(110), 309-338.
- Alheit, P. (2012). La entrevista narrativa. *Plumilla Educativa*, 10(2) 11-18.
- Andreucci, P. (2013). La Supervisión de Prácticas Docentes: Una Deuda Pendiente de la Formación Inicial de Profesores. *Estudios Pedagógicos XXXIX*(1), 7-26.
- Alliaud, A., y Vezub, L. (2014). Cuadernos de Investigación Educativa, 5(20), 31-46.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de los maestros inexpertos: biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-13.
- Alliaud, A., Suárez, D., Feldman, D., y Vezub, L. (2011). Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. *Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional*, 1-11.
- Almeida, M., y Garrido, S. (2014). *Estados supervisados en formación docente*. Sao Paulo: Ed. Cortez.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2019). Documentos narrativos y práctica reflexiva en la formación de profesores. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (28). 37-58.
- Arredondo, M., Uribe, M., y Wuest, T. (1989). *Notas para un modelo de docencia*. En M. Arredondo y A. Díaz Barriga (comps.) *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (s.f.). *Anuario estadístico. Población escolar en la educación superior. Ciclo escolar 2017-2018*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.
- Ávalos, B. (1997) Investigación, políticas y prácticas. El caso de la formación inicial de docentes. *Pensamiento Educativo*, 20, 437-455.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Chile: Ministerio de educación. Santiago de Chile.
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1) 10-20.
- Ávalos, B. (2013). La profesión docente en la literatura internacional: temas y marcos conceptuales. En B. Ávalos (ed.). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Aravena Domich, M. A. (2006). *Formación inicial docente en Investigación Educativa. Estudio de caso de la formación en investigación en las escuelas de pedagogía básica chilenas*. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Argentina.
- Aravena, M., Zúñiga, J., Kimelman, E., Micheli, B., y Torrealba, R. (2016). *Investigación educativa*. Santiago de Chile: Universidad Arcis.
- Armengol, C., Rodríguez-Gómez, D., Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-243.

- Atkinson, P., y Coffey, A. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Azalte, T., Puerta, A., y Morales, R. (2008). Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo. *Revista Iberoamericana de Educación*, (4) 1-10.
- Ballesteros, B. (2014). Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Barragán, D. (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En A. Acosta, *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas* (pp.19-37). Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2018). *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington: BID.
- Benítez, I., Dema, P., Lucero, C., Martínez, S., y Pacheco, A. (2010). Las narrativas autobiográficas: espacio de construcción de la identidad de docentes en ejercicio. Argentina: Instituto de Formación Docente Continua Villa Mercedes.
- Beillerot, J. (1998). Naturaleza y concepción de los saberes. En *La formación de formadores entre la teoría y la práctica* (pp. 1-136). Buenos Aires: Novedades educativas.
- Bermúdez, J., y Fandiño, Y. (2015). Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente. En A. Muñoz (ed.). *Práctica y experiencia. Claves del saber pedagógico docente*, (pp.63-87). Bogotá: Universidad de la Salle.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: Educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-23.
- Blázquez, F. (2000). Las funciones del tutor en el centro educativo. *Campo abierto*, 18, 69-86.
- Blomm, B. (1964). *Stability and change in human characteristics*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Burns, B., y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington D. C.: Banco Mundial.
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., y Wyckoff, J. (2009). Teacher Preparation and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4) 416–440.
- Branda, S. A. (2018). El lugar de la práctica en la formación docente inicial. Las residencias como dispositivo de reflexión. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12(13) 1-11.
- Brubacher, J.W., Case, C.W. y Reagan, T.G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(1), 19-29.
- Bruno, A., y Dell'Aversana, G. (2018). Reflective practicum in higher education: The influence of the learning environment on the quality of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 348-358.
- Bruner, J. (1994). *Actos de significado*. Madrid: Gedisa.
- Birgin, A. (2004). La difícil tarea de aprender a enseñar. *Informe periodístico para su publicación número 22*. Buenos Aires, Argentina.
- Bucci, P. (2002). *Teacher knowledge, beliefs, and practices of classroom assessment: From the perspective of five elementary teachers*. Toronto: Universidad de Toronto.

- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle, Good y Goodson (coords.). *La enseñanza y los profesores, I, La profesión de enseñar*, (pp. 99-165). Barcelona: Paidós.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 12(2) 117-128.
- Camargo, K., y Moreno A. (2019). Desarrollo profesoral en educación superior. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del pedagogo*, 28, 183-202.
- Cardemil, C., y Román, M. (2014). Presentación de la sección temática: la importancia de analizar la calidad de la educación en el nivel inicial y preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 9-11.
- Cárdenas Pérez, A. V., Soto-Bustamante, A. M., Dobbs-Díaz, E., y Bobadilla Gold Schmidt, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Educación*, 15(3) 479-496.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Castillo-Cedeño, R., Ramírez-Abrahams, P., y Ruíz-Guevara, L. (2017). Necesidades de formación profesional en el ámbito de la primera infancia: Percepción y aportes del estudiantado. *Revista Electrónica Educare*, 21(1) 1409-4258.
- Cisneros, C. (2003). Análisis cualitativo asistido por computadora. *Sociologías*, 9(5), 307.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la educación*, 35. 131-164.
- Cochran-Smith, M. (2001). The Outcomes Question in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 527-546.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A., Abraham, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T., y Stern, R. (2016). Research on teacher preparation: Charting the landscape of a sprawling field. En D. H. Gitomer, C. A. Bell (eds). *In Handbook of Research on Teaching*. Washington: American Educational Research Association.
- Cometta, A. L. (2017). La Didáctica y su compromiso con la práctica. Una reflexión sobre los saberes docentes. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(11), 1-18
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2017). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Correa E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*. 50(2) 77-95.
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: Vía de profesionalización. *Educar*, 51(2), 259-275.
- Chacón, M.A. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere*, 12(41), 277-288.
- Chase, S. (2011). Narrative Inquiry. Still a Field in the Making. En Denzin y Lincoln. (eds.) *The Sage handbook of qualitative research*, (pp. 421-434) California: Sage.
- Chapa, M., y Flores, M. (2015). La Formación inicial de profesores en las Escuelas Normales. *Revista de Investigación Educativa de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua*, 6(10) 28-35.

- Chavarría, O. (2016). Prácticas pedagógicas de las maestras del preescolar del colegio Heladia Mejía. Entre lo instituido y lo instituyente. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Chisvert, M. J., Tarazona, M. J., Palomares, D., y Soto, M. D. (2018). Las metodologías narrativas como activadoras del pensamiento reflexivo. En M. Sabariego (coord.). *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior*, (pp. 28-34). Barcelona: ICE, Ediciones Octaedro.
- Creswell, J. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, California, USA: Sage.
- Domingo, Á. (2011). *Niveles de reflexividad sobre la práctica docente Niveles, Activadores y Pautas*. España: Práctica reflexiva.
- Clandinin, J. (2013). *Engaging in narrative Inquiry*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Clandinin, J., y Connelly F. M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. California: Sage.
- Dewey, J. (1989). *¿Cómo pensamos?* Barcelona: Paidós.
- Diker, G., y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- DOF (1984). *Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura*, México, Diario Oficial de la Federación, 23 de marzo de 1984.
- DOF (2002). *Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3º., en su párrafo, fracciones III, V y VI y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Diario Oficial de la Federación, 12 de noviembre de 2002.
- DOF (2013). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*, México, Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre de 2013.
- DGESPE (2018). *Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación*. Recuperado diciembre 8 de 2018.
- Domínguez, M. C., González, R., Medina, M., y Medina, A. (2015). Formación inicial del profesorado de Educación Infantil: claves para el diseño innovador de planes de estudio. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2). <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Egido, I., y López, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre la teoría y la práctica en el Prácticum de Magisterio: Algunas evidencias a partir de TEDS-M. *Estudios sobre Educación*, 30, 217- 237.
- Escobar, J., y Bonilla-Jiménez, F. (s.f.). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67. <http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/gfocal-03122015.pdf>

- EPT/PRELAC (2007). Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Buenos Aires, Argentina: UNESCO.
- Frabonni, F., y Pinto, F. (2006). *Introducción a la pedagogía general*. México: Siglo XXI.
- Feo, R. (2011). Una mirada estratégica a la formación docente de calidad, *Revista Iberoamericana de Educación OEI*. <http://www.rieoei.org/deloslectores/4132Feo.pdf>
- Fernández, M. A., y Herrera, L. (2018). Las prioridades educativas y su espejo presupuestal en la Cuarta transformación. *Revista Nexos. Blog de educación*. www.educación.nexos.com.mx
- Fernández, B. (2010). Formación Docente y Calidad de la Educación en el Siglo XXI. *Desafíos de la formación docente integral en el siglo XXI*. Trabajo no publicado, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- FuenteAlba, R., y Galaz, A. (2008). La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las redes pedagógicas locales. En J. Cornejo y R. FuenteAlba (eds). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docentes ¿qué las hace eficaces?*, (pp. 141-168). Santiago: Ediciones UCSH.
- Fuentealba, R., y Sánchez, G. (2013). Los tutores como posibilitadores del tercer espacio en la formación práctica, ¿utopía o realidad? En E. Correa Molina, M. Cividini, R. Fuentealba e I. Boerr (eds.). *Formación e inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente*, (pp. 65-89). Santiago de Chile, Chile: OEI.
- Foucault, M. (1976). La arqueología del saber. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Flick, U. (2013). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1996). La escuela que queremos. Buenos Aires: Amorrortu.
- García-Huidobro, J. (2011). Formación de educadoras(es) de párvulos en Chile. Serie en foco, *Expansiva*, (80), 1-26.
- Garrido, S. (2012). O Estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?, São Paulo: Editora: Cortez
- Garrido, S., y Lucerna, M. (2006). *Estadio y docencia: diferentes concepciones*. *Revista Poiesis* 3(3-4)
- Gatti, B., y Davis, C. (2016). *El papel de las instituciones de educación superior en la formación de profesores en América Latina*. Washington: Banco Mundial.
- Gibb, A. (1997). Focus group. *Social Research Update*, 5(2), 1-8. sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html - 23k
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giner, A., Iglesias, M., y Lozano, I. (2018). La realidad escolar a través de la programación didáctica en la educación infantil: Reflexiones a través del trabajo fin de grado. *Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 22(2) 427-446.
- Gimeno, S., y Pérez, A. (1993). *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- González-Garzón, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. España: Publicaciones de la Universidad de la Coruña.

- González, M. A. (2021). Aportes para un modelo de formación docente en la Nueva Escuela Mexicana. En F. Monroy y R. Mercado (coords.). *Formación Docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*, (pp. 115-126). México: Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.
- González-Garzón, Ma. L., y Laorden, C. (2012). El practicum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de educación infantil y primaria. El punto de vista de profesores y estudiantes. *Revista PULS*, 35, 131-154
- Gustems, J., Portela, A., y Calderón, C. (2017). Aproximaciones metodológicas a la investigación en artes. *Educación y Pedagogía*, 17, 79-95.
- Guzmán, C., y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York. Teacher College Press.
- Hasan, A., Sadia, M., Hossaina, S., Tasdik, M., Uddin, H., y Sikder, T. (2020). The impact of Covid-19 pandemic on mental health & wellbeing among home-quarantined Bangladeshi students: A cross-sectional pilot study. *Journal of Affective Disorders*, 277, 121-128.
- Hernán-García, M., Lineros-González, C., & Ruiz-Azarola, A. (2021). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*, 35(3), 298-301.
- Heimer, L., y Winokur, J. (2015). Preparing teacher of young children: How an interdisciplinary curriculum approach is understood, supported, and enacted among students and faculty. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4) 289-308.
- Hirmas, C., y Cortés, I. (2015). *Investigaciones sobre la formación práctica en Chile: Tensiones y desafíos*. Santiago: OEI.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. España: Biblioteca de Aula.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*, México: INEE.
- INEE (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: INEE.
- INEE (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.
- INEE (2018). *Políticas para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. Documentos ejecutivos de política educativa*. México: INEE.
- Jarillo, B. (2014). *Listos para aprender y listos para enseñar. La educación preescolar en México. Los Invisibles*. México: Mexicanos Primero.
- Jiménez, E. (2019). Creencias de los profesores de educación superior sobre su práctica docente. *UARICHA*, 16, 15-25.
- Junqueira, C., Sarubbi, V., Gallo, P., Rolim, M., y Olavo, A. (2014). Narrative interviews: an important resource in qualitative research. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 48(spe2), 184-189.
- Juárez, H. (2012). La reflexión sobre la práctica en la formación inicial de docentes. *Revista Electrónica Praxis Investigativa*, 4(7) 71-75.

- Krueger, R., y Cassey, M. (2014). *Focus Group: A practical guide for applied research*. Londres: SAGE Publications.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lindseth, A., y Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18, 145-153.
- Lozano, I. (2016). Las trayectorias de los formadores de docentes en México. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 1(16) 1-25.
- Liotard, J. F. (1996). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Argentina: Red Editorial Iberoamericana.
- Lucio, G. R. (2018). *La formación docente: Horizontes y rutas de innovación*. Buenos Aires, CLACSO.
- Madrid-Vivar, D., Mayorga-Fernández, M. J., y Del Río-Fernández, J. L. (2013). Proyecto interdisciplinar de innovación para la formación inicial del maestro en Educación Infantil. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 107-131.
- Mansilla, J., y Beltrán J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, 35(139) 25-39.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo*, 8, 1-34.
- Martínez, F. (2019). *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Marcelo, C. (2008). El profesor principiante. Inserción a la docencia. Octaedro. Barcelona.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para un cambio. Madrid: Narcea
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 329-366). Barcelona: La Muralla.
- Mata, A., Hernández, P., y Centeno, G., (2018). La práctica reflexiva en los docentes de posgrado, comprender para transformar. *Innoeduca International Journal of Technology and Educational Innovation*. 4(1), 36-43.
- Mc Ulloch, G. (2003). Towards a social history of educational research. En Sikes, Nixon y Carr (eds.). *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry, and values*, (pp. 18-31). Inglaterra: McGraw-Hill, Open University Press.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2008). *Investigación Educativa*. España: Pearson Educación, S.A.
- Mejoredu (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación) (2022, noviembre). Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Edición 2022: cifras del ciclo escolar 2020-2021, 3(1).
- Mercado, E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33) 487-512.
- Mexicanos Primero (2017). *La Escuela que queremos: Estado de la educación en México*. México, Mexicanos Primero.
- Mexicanos Primero (2018). *La Escuela que queremos: Estado de la educación en México*. México: Mexicanos Primero.

- Molina, P. (2008). Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico. En J. Cornejo, R. FuenteAlba (eds). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docentes ¿qué las hace eficaces?* (pp. 13-28). Santiago: Ediciones UCSH.
- Molina, E. (2010). *Proyecto Docente. Practicum de la titulación de Pedagogía. Análisis comparado de la formación derivada del Practicum*. España: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada.
- Moreno, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios, Revista de la Facultad de Humanidades* (16), 105-129.
- Moreno, N., Rodríguez de Moreno, A., Torres, J. C., Mendoza, N., y Vélez, L. (2006). *Tras las huellas del saber pedagógico*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Montero, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del grado de maestro en educación primaria. *Education Siglo XXI*, 36(2) 303-330.
- Montero, M. (2000). *Elección de la carrera profesional: visiones, promesas y desafíos*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Murray, J. y Wishar, J. (Eds.) (2011). *Teacher Education in Transition: the Changing Landscape across the UK*. Bristol: ESCalate.
- Olave, J. M., Sierralta, E., y López, L. (2017). Las narrativas en el aula, superando la brecha en el campo de las didácticas. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 15(18) 91-110.
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de Educación*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- OCDE (2014). *TALIS 2013 Results. An international perspective on teaching and learning*, París: OCDE.
- Paquay L., y Wagner, M. (2005). Formación continua y video formación: qué habilidades se deben priorizar». En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (2010). *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias* (pp. 222-263). México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez-Gómez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*, (pp. 128-148). España: Narcea.
- Pérez-Gómez, A. (1994). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza*, (pp. 398-329). Madrid: Morata.
- Pérez-Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 37-60.
- Peralta, M. V. (2005). *Nacidos para ser y aprender*. Buenos Aires: Ediciones Infantojuvenil.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: Muralla.
- Pizarro, P., y Espinoza, V. (2016). ¿Calidad en la formación inicial docente? Análisis de los nuevos estándares de la educación de párvulos en Chile. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 55(1) 152-167.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. Nueva York: Double day and Company.

- Prieto, M. N. (2021). La reflexión en el proceso de formación docente: una cuestión tan necesaria. *Revista Huellas*, 25(1) 93-110.
- Ramírez, P. (2010). *Concepciones de aprendizaje, Creencias y conocimientos declarativos sobre la práctica profesional*. Barcelona: UAB.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Ángeles: Sage.
- Robalino, M., y Körner, A. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente: estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. París: UNESCO.
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C., y Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, (376) 229-251.
- Rodríguez, D., Garcés, M., y Prieto, R. (2021). La reflexión en la formación inicial del profesorado: una mirada desde las experiencias de estudiantes universitarias. *Revista RUNAE*, (6), 101-114.
- Russell, T. (2017). Improving the quality of practicum learning: Self-study of a faculty member's role in practicum supervision. *Studying Teacher Education*, 13(2), 193-209.
- Rust, F., y Burcham, J. G. (2013). Early Childhood Teacher Education: Why Does It Matter? How Does It Matter? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(1), 1– 6.
- Saiz-Linares, Á., y Susinos, T. (2017). Problemas pedagógicos para un practicum reflexivo de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 993-1008.
- Santos-González, C., y Sarceda-Gorgoso, C. (2017). Desarrollo de Competencias Docentes en Educación Infantil. Una Experiencia Interdisciplinar en la Formación Inicial de Profesores. *Formación Universitaria*, 10(6) 39-50.
- Sauma, P. (2012). *Cuarto informe del estado de la educación. Informe final. Perfil de la población de 0 a 6 años y escenarios para su atención dentro y fuera del sistema educativo*. San José de Costa Rica: Programa Estado de la Nación.
- Sabariego Puig, M., Sánchez Martí, A., y Cano Hila, A. B. (2018). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813-830.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: Subsecretaría de Educación Básica.
- SEP (2012). *Práctica profesional. Plan de Estudios 2012*. México. SEP
- SEP (2015). *Plan Integral. Diagnóstico de las Escuelas Normales*. México: Subsecretaría de Educación Superior (DGESPE).
- SEP (2017a). *Ruta de implementación del Modelo Educativo*. México: Subsecretaría de Educación Pública.
- SEP (2017b). *Mensaje del secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, durante la presentación de la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de Escuelas Normales, en la Ciudad de México*, México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2018). *Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales*. México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2019). *Estrategia Nacional de mejora de las Escuelas Normales*. México, Secretaría de Educación Pública.
- Soto-Hernández, V., y Díaz, C. (2018). Formación inicial docente en una universidad chilena: percepciones de sus egresados. *Praxis & Saber*, 9(20) 115-134.

- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Serie Temas de educación. Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo, cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Smith, J. (2012). Reflections on using life history to investigate women teachers' and career decisions. *Qualitative Research*, 12(4), 486–503.
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Shulman, L. (1987). *Teaching as community property: Essays on higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tardif, M., y Gauthier, C. (2005). El maestro como “actor racional”: racionalidad, conocimiento, juicio. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 309-354). México: FCE.
- Tardif, M., Borges, C. y Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : DeBoeck
- Turra-Díaz, O., y Flores-Lueg, C. (2019). La formación práctica desde las voces del estudiantado de pedagogía. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(103) 385-405.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 185-206.
- Vaillant, D., y Marcelo G. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.
- Vanegas, C. M., y Fuentealba, A. R. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115–13
- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum: Qualitative Social Research Social Forschung*, 2(10), 1-26.
- Vezub, L. (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.
- Vezub, L. (2016) Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14
- Vegas, E., y L. Santibáñez (2010). *The Promise of Early Childhood Development in Latin America and the Caribbean*. Washington: The World Bank.
- UNESCO (2013a). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNESCO-OREALC (2013b). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago de Chile: CEPPE-UNESCO.
- UNESCO-OREALC (2014). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPPE-UNESCO
- UNESCO-OREALC (2015). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en*

- América Latina y el Caribe*. Pardo, M. y Adlerstein C. (coord.) Estrategia regional sobre docentes.
- UNESCO-OREALC (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional sobre Docentes*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. (2011). El practicum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, (354) 21-43.
- Zapata, B., y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1069-1082.
- Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.
- Zeichner, K. (1999). Action research and the preparation of reflective practitioners during the practicum. *Practical Experience in Professional Education*, 3(1), 1-26.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 123-149.
- Zuluaga, O. L. (1986). Historia epistemológica de la pedagogía o historia del saber pedagógico. En *Seminario Nacional de Investigación en Educación*. 3. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, ICFES (Serie Memoria de Eventos).
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Anthropos - Siglo del Hombre. Universidad de Antioquia.

Anexos

Anexo 1. Carta de consentimiento

Universidad Iberoamericana

Departamento de Educación

Investigación: Formación inicial docente: Análisis de la formación práctica profesional de las estudiantes de la licenciatura de preescolar.

El propósito de esta carta de consentimiento es proveer a los participantes que intervienen en este estudio una clara explicación de su naturaleza y objetivos.

La presente investigación es conducida por la Mtra. María del Pilar Gómez Vega, quien es estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana con sede en la Ciudad de México, y tiene como objetivo conocer el valor de la experiencia de las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar durante su trayecto de prácticas profesionales y cómo contribuyen a la construcción de su saber docente y el desarrollo de la práctica reflexiva.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Su participación será anónima; en todos los casos la investigadora categorizará el anonimato. Usted puede elegir participar o no hacerlo. Usted puede cambiar de idea más tarde y dejar de participar aun cuando haya aceptado antes.

Si usted accede a participar, será por medio de una entrevista, después de la cual se le puede solicitar profundizar en algunos de los temas que se consideren más relevantes en entrevistas posteriores o por medio de un escrito en el que describa su experiencia al respecto. Lo que se converse durante la sesión se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

El tiempo aproximado de la entrevista será entre 30 a 45 minutos. Las entrevistas donde se busque profundizar sobre un tema pueden llegar a durar una hora. En el caso de la descripción sobre su experiencia, el formato será libre.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación a la investigadora o bien comunicarse con el Dr. Luis Medina Gual, Coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación sede CDMX, al teléfono 55 5950 4000 ext. 7546 o en las instalaciones de la Universidad Iberoamericana.

Igualmente, puede retirarse en cualquier momento sin que eso tenga consecuencias o le perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o no responderla.

Si así lo solicita, las transcripciones de su(s) entrevista(s) le serán compartidas antes de ser utilizadas con el fin de que puedan ser omitidas o modificadas en algunas partes.

Asimismo, es posible que se presente en foros abiertos a la comunidad académica, como encuentros y publicaciones científicas, en cuyo caso todos los datos de identificación de los participantes serán omitidos.

Le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación. Entiendo que se realizarán entrevistas conducidas por la Mtra. María del Pilar Gómez Vega en el marco de la investigación sobre el análisis de la formación práctica profesional de las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar. Entiendo que se me puede solicitar realizar un escrito sobre mi experiencia y se podrá compartir información sobre el diario de campo que realizo como parte de mi práctica.

Sé que no se me recompensará ni económica ni materialmente. Estoy consciente de que puedo desistir de participar en cualquier fase de la investigación.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada si la solicito. He leído la información proporcionada o me ha sido leída. He tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me ha contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado. Consiento voluntariamente ser parte de esta investigación como participante y entiendo que tengo el derecho de retirarme en cualquier momento sin que me afecte en ninguna manera.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha
(Día/mes/año)

Anexo 2. Guiones para el desarrollo de los grupos focales

Guion para grupos focales con estudiantes

Introducción: Buenos días/tardes. Mi nombre es María del Pilar Gómez. Soy estudiante de posgrado en la Universidad Iberoamericana. Estoy realizando un estudio sobre las prácticas profesionales de docentes en su formación inicial en las normales. Agradezco mucho el tiempo que me brindan para conocer de primera mano, con ustedes hoy aquí, cómo viven su experiencia de las prácticas profesionales.

Esta entrevista grupal tiene la intención de ser un espacio de confianza. Les pido su autorización para grabar el audio de esta sesión. Aunque les pido su nombre para poder interactuar y moderar esta entrevista, les comento que la entrevista es anónima, por lo que sus nombres serán cambiados en el escrito que yo resuma para resguardar su identidad. La entrevista, más a modo de charla, tendrá una duración de una hora, hora y media como máximo.

¡Gracias de nueva cuenta por aceptar participar en esta entrevista!

1. Primero que nada, me gustaría que me contaran un poquito de ustedes, qué semestre cursan, cuánto les falta para terminar la licenciatura, porqué decidieron estudiar esta carrera etcétera.
2. Ahora, quisiera que me contaran más de su carrera, si ya se sienten casi listas para trabajar frente a grupo, y de manera particular: ¿cómo sienten que ha sido su experiencia como estudiantes en el trayecto de la práctica profesional? ¿Cómo se imaginaban la experiencia de la práctica profesional? Y, en realidad, ¿cómo ha sido esta experiencia?
3. ¿Qué ha sucedido en el espacio de las prácticas profesionales que les ha sido significativo/importante a ustedes?, ¿cómo es que las prácticas les ayudan en su formación?
4. ¿Han enfrentado algún tipo de obstáculo o barrera para realizar sus prácticas profesionales, particularmente en este contexto de pandemia por Covid-19? ¿Cómo ha cambiado la pandemia su proceso de práctica profesional? (2 tipos: personal y laboral)
5. ¿Consideran que la formación que han recibido en la escuela normal les permite ser las docentes que quieren ser?, ¿por qué?, ¿qué le hace falta a su proceso de formación inicial?, ¿qué le sobra-qué le quitarían?
6. En que sienten/creen que les ha ayudado lo que han aprendido a lo largo de su formación para afrontar lo que será su vida como docentes de preescolar?

7. Desde su punto de vista, ¿qué aspectos influyen en la construcción de su identidad como docentes? (aspectos familiares, de la EN)
8. ¿Cómo es su relación con su asesor de prácticas en la EN? ¿Cambiarían algo de ella?
9. ¿Cómo es la relación con la educadora del jardín de niños donde realizan la práctica? ¿Cambiarían algo de ella?
10. ¿Consideran que durante el trayecto de práctica profesional hay espacios de reflexión permanente?, ¿en qué momento se dan estos espacios de reflexión?
11. Desde su punto de vista, ¿qué favorece y qué obstaculiza el proceso de reflexión en las prácticas profesionales?
12. ¿Desean agregar algo más?

Guion para grupo focal con docentes

Introducción: Buenos días/tardes. Mi nombre es María del Pilar Gómez. Soy estudiante de posgrado en la Universidad Iberoamericana. Estoy realizando un estudio sobre las prácticas profesionales de docentes en su formación inicial en las normales. Agradezco mucho el tiempo que me brindan para conocer de primera mano, con ustedes hoy aquí, cómo viven la relación entre maestro-asesor, las y los docentes de la escuela normal que acompañan a las estudiantes durante el trayecto de la práctica profesional. Esta entrevista grupal tiene la intención de ser un espacio de confianza. Les pido su autorización para grabar el audio de esta sesión. Aunque les pido su nombre para poder interactuar y moderar esta entrevista, les comento que la entrevista es anónima, por lo que sus nombres serán cambiados en el escrito que yo resuma para resguardar su identidad. La entrevista, más a modo de charla, tendrá una duración de una hora, hora y media como máximo. ¡Gracias de nueva cuenta por aceptar participar en esta entrevista!

1. Desde su punto de vista, ¿qué incidencia tiene el proceso de práctica profesional en la formación docente de sus estudiantes y en su práctica en las escuelas una vez que comienzan su trayectoria?
2. ¿Cómo ha afectado la situación de la pandemia el proceso de las prácticas profesionales? Ahora en la pandemia, ¿qué acciones han tenido que implementar para desarrollar las prácticas profesionales de sus estudiantes?
3. Desde su punto de vista, ¿qué y cómo deberían aprender las estudiantes cuando realizan sus prácticas?

4. ¿Cuáles son las competencias que ustedes promueven en las estudiantes durante el proceso de práctica profesional?
5. ¿Cómo viven o describen su relación con las estudiantes durante su trayecto de práctica profesional?
6. Desde su punto de vista, ¿qué habilidades sociales y emocionales desarrollan las alumnas en el trayecto de la práctica profesional?
7. ¿Qué acciones desarrolla para promover la actitud reflexiva y crítica en las estudiantes durante el trayecto de la práctica profesional?
8. Si tuvieran oportunidad de hacer cambios al trayecto de las prácticas profesionales en la Normal, ¿cuál (es) sería (n)? ¿Por qué sugieren dichos cambios? ¿Éstos en virtud de la pandemia, o en general?

Índice de tablas y figuras

Figura 1. Formación y práctica docente.....	13
Figura 2. Dimensiones del perfil de ingreso.....	48
Figura 3. Línea del tiempo de los programas e iniciativas para la mejora de la FID.....	53
Figura 4. Perfil de ingreso.....	57
Figura 5. Perfil de egreso.....	59
Figura 6. Perfil para docentes.....	64
Figura 7. Malla curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Preescolar.....	66
Figura 8. Ejes del Saber Docente.....	77
Tabla 1. Saberes docentes.....	81
Figura 9. Ejes de la práctica pedagógica.....	86
Figura 10. Relación entre saber teórico y saber práctico.....	92
Tabla 2. Técnicas de investigación cualitativa.....	113
Tabla 3. Participantes en las etapas de investigación.....	116
Tabla 4. Fases de la entrevista narrativa.....	122