



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

ISSN: 2145-9444

Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte

del Amparo Salinas Quintanilla, Alma Ma.; De La Fuente Rodríguez, Patricia Nalleli

Práctica reflexiva, tarea pendiente en el prácticum del estudiante normalista

Zona Próxima, núm. 34, 2021, Enero-Junio, pp. 163-186

Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte

DOI: <https://doi.org/10.14482/zp.34.371.13>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85370365009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.34.371.13>

Práctica reflexiva, tarea pendiente en el prácticum del estudiante normalista

*Reflective practice, pending task in the
normalist student practicum*

ALMA MA. DEL AMPARO SALINAS QUINTANILLA

Universidad Pedagógica Nacional

Link google scholar: https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=salinas+quintanilla+alma+ma+del+amparo&btnG=

Código ORCID: 0000-0003-4269-025X.

salinasamparo@gmail.com

PATRICIA NALLELI DE LA FUENTE RODRÍGUEZ

Escuela Normal J. Guadalupe Mainero

Link google scholar: <https://www.uv.mx/personal/jedorantes/files/2019/02/Formaci%C3%B3n-Docente-y-Pr%C3%A1ctica-Educ.-Durango.pdf>.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6842-936X>

pati.delafuente23@gmail.com



RESUMEN

Este trabajo presenta el análisis de los procesos de reflexión del estudiante normalista realizado desde la perspectiva teórica postulada por Schön (1992) a través de tres fases: conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción y reflexión sobre la acción. El espacio en el que se realizó la práctica investigativa fue el practicum, que se concibe como un espacio curricular donde se integran los conocimientos y competencias desarrolladas por este a través del trayecto formativo de práctica profesional.

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

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

Palabras clave: práctica docente, reflexión, practicum.

ABSTRACT

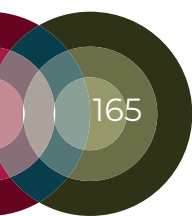
This work presents the analysis of the normalist student's reflection processes carried out from the theoretical perspective postulated by Schön (1992) through three phases: knowledge in action, reflection in and during action, and reflection on action. The space in which the research practice was carried out was the practicum, which is conceived as a curricular space where the knowledge and skills developed by it are integrated, through the training path of professional practice.

The methodological design was a qualitative and interpretive case study in which the answers to the following questions were sought: how do normal students reflect during the development of the practicum? How is the knowledge that normalista students use in practicum development

Como citar este artículo:

Salinas Quintanilla, A. & De La Fuente Rodríguez, P. (2021). Práctica reflexiva, tarea pendiente en el practicum del estudiante normalista. *Zona Proxima*, 34, 163-186.

Recibido: 6 de mayo de 2020
Aprobado: 20 de mayo de 2020



characterized? How is the reflection made by normalista students in and during the development of the practicum characterized? How are the reflections that normalista students use about the development of the practicum characterized? The instruments used in gathering the information were the field diary, self-reflection guide and video record.

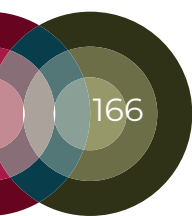
The results made it possible to identify the implicit knowledge, beliefs and theories that normalista students possess; as well as aspects of in situ reflection as components of the reflective exercise in and during the practicum. Reflection was recognized as a continuum that allows the systematization of learning in this process; as well as spaces for innovation and transformation of the practice itself; However, there are pending tasks in this area.

Keywords: teaching practice, reflection, practicum.

INTRODUCCIÓN

Según Dewey (1993), la reflexión está íntimamente ligada a los procesos cognitivos que se ponen en marcha durante el aprendizaje. Se construye la realidad con base en experiencias previas y se busca soluciones a los problemas nuevos con alternativas ya conocidas. El proceso reflexivo se presenta ante la necesidad de resolver algún problema. Schön (1992) continuó la línea epistemológica abierta por Dewey (1993) introduciendo el término “práctica reflexiva”. En este concepto hizo referencia al proceso de análisis que los profesionales realizan sobre su propia práctica. Yanow y Tsoukas (2009) argumentaron que Schön desarrolló ampliamente la epistemología de la práctica reflexiva basándose en los procesos generados a partir de la reflexión sobre la acción; sin embargo, dejó de lado el desarrollo de la reflexión en la acción. Moral (2000) señaló que el proceso de reflexión se puede producir sobre una acción desarrollada o en el desarrollo de esta, que puede darse como un fenómeno individual, pero se enriquece a partir de una acción colectiva y contextualizada. Domingo (2012) definió la práctica reflexiva como una metodología de formación en que los elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre su práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y la mejora de la tarea docente. (Párr. 1)

Por su parte, Meirieu (2002) señaló que en este proceso formativo la reflexión exige la presencia de una situación problema, que haga surgir en el sujeto el deseo de aprender, la curiosidad para encontrar respuestas a interrogantes que le impulsen a buscar, seleccionar y organizar informa-



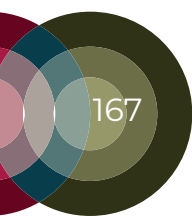
ción para generar sus propias reflexiones y argumentos; y construir un marco conceptual que le permita tomar decisiones de manera autónoma; así como aproximarse al espacio profesional en el que desempeñará su trabajo futuro. Esta acción exige la vinculación de los saberes experienciales con los conocimientos construidos durante el trayecto formativo, el prácticum.

En el contexto mexicano se ha considerado este trayecto como el eje central de la formación del docente. Representa el riesgo de adaptarse al sistema y aceptar lo ya establecido en la realidad; o plantearse nuevos retos profesionales que den continuidad a los procesos formativos.

Zeichner (1980) consideró la situación como una oportunidad de socialización en la contradicción; algo más pesimista es Barquín Ruiz (2001), quien señaló que con frecuencia la estancia en los centros de prácticas no contribuye a reforzar en los alumnos elementos reflexivos deseables, sino que suelen afianzar las ideas más conservadoras. González Sanmamed y Fuentes (2011) consideran que los futuros docentes traen consigo experiencias, creencias y conocimientos previos de la sociedad y de sus propias vivencias como alumnos durante las etapas de primaria y secundaria, y no siempre son positivas, pero que juegan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje durante sus estudios por el paso de la escuela normal.

En el estudio del conocimiento sobre la formación docente en América Latina, Vaillant (2002) expresó que el “formador latinoamericano dispone de pocas informaciones y conocimientos sobre los cuales apoyar sus actividades de formación” (p. 6). Es por ello que la información sobre los saberes que construyen los profesores en su formación inicial, el conocimiento de las necesidades y dificultades que enfrentan pueden ser referente para la intervención de los formadores en el logro de sus competencias genéricas y profesionales que demanda actualmente el plan y programa de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012). Durante el proceso de formación inicial, los profesores, además de estar influenciados por los docentes de la escuela normal, también lo harán de las experiencias recogidas durante sus prácticas profesionales, las distintas formas de pensar de los docentes de la escuela primaria, las problemáticas en el aula y la manera en que se relacionen con los padres de familia dentro del contexto escolar, siendo esto un punto importante para la reflexión de lo vivido, lo experimentado, la opinión personal y el conocimiento de todos los momentos vividos durante su formación.

El prácticum constituye para las profesoras, durante la formación inicial, una gran oportunidad para enfrentarse consigo mismas y con las fortalezas y dificultades personales. Dado que este se sitúa en la formación del conocimiento y la socialización profesional, la alumna no solo recibe experiencias, acciones y contenidos, también siente; y por ello, el trabajo sobre los sentimientos y emociones se hace necesario, como lo expuso Zabalza Baraza (2011) al señalar que las emociones

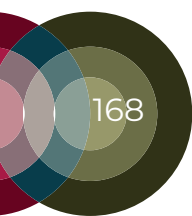


son fundamentales en el prácticum y uno de los pocos momentos en que la formación puede incidir en la dimensión personal de los sujetos. Cuando se ven inmersos en una situación real de ejercicio profesional docente, tienen que enfrentarse a las demandas de otras personas, adaptarse a las reglas de trabajo y a las exigencias del contexto de práctica; todo ello supone un tipo de implicación personal mucho más profunda y polivalente que coadyuva en la construcción de la identidad profesional. En estos espacios se facilita “el proceso por el cual los futuros profesores construyen conocimiento pedagógico, desarrollan en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje y, sobre todo, aprenden a enseñar” (Zabalza Beraza, 2011, p. 14).

Desde estas significaciones, el prácticum demanda un proceso de reflexión constante de las acciones realizadas, en las que intervienen diversos actores en la formación de identidad profesional durante la formación inicial del profesorado. Por lo que, cabe preguntarse ¿Cómo reflexionan los profesores durante el desarrollo del prácticum en la formación inicial? ¿Cómo se caracterizan los conocimientos que utilizan los profesores en el desarrollo del prácticum? ¿Cómo se caracteriza la reflexión en y durante el desarrollo del prácticum que construyen los profesores durante el proceso de formación inicial? ¿Cómo se caracterizan las reflexiones de los profesores sobre el desarrollo del prácticum en el proceso de formación inicial? interrogantes que permitieron cumplir con el propósito del proceso investigativo: analizar e interpretar los procesos de reflexión en el prácticum durante el trayecto formativo inicial del profesor de la Licenciatura en Educación Primaria, desde la perspectiva teórica de la reflexión en la acción a través de tres fases: conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción y reflexión sobre la acción.

CONCEPTUALIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PRÁCTICUM

Schön (1992) señaló que el prácticum “es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica” (p. 45). En otras palabras, es la preparación para el mundo del trabajo y la formación para una ciudadanía activa, que deberían convertirse en los dos objetivos más relevantes de la educación (Martínez, 2008). En tal dirección, la escuela formadora de docentes como institución social es un referente en la recreación de los principios éticos de las profesiones y un lugar donde se aprenden valores y contravalores. Desde esta perspectiva, la formación de los docentes se fundamenta en dos enfoques. El primero, denominado tradicional, en el que el conocimiento profesional es tácito, teóricamente poco organizado, los futuros docentes se incorporan a la cultura profesional organizada institucionalmente sin apoyo teórico y de reflexión sistemática. El segundo, en el que el docente es un profesional reflexivo, la relación teoría práctica es dialéctica, es decir, la teoría explica la práctica y de la práctica se genera teoría (Imbernón, 2008).

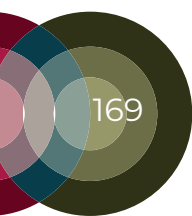


El prácticum no solo es el espacio de encuentro, sino la interconexión entre el mundo formativo y el mundo productivo, a través del cual se desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) propias de un desempeño profesional, gracias a la implicación en actividades profesionales en contextos y condiciones reales. Un proceso permanente de aprendizaje vendría, pues, a contrarrestar el corte entre el medio educativo y el medio profesional, entre el carácter abstracto de la teoría enseñada en la escuela y el carácter concreto de la vida profesional.

En los planes de estudio (SEP, 2012) se estableció que el trayecto de práctica debe contribuir a que la normalista integre los saberes en la acción, que le permita, a partir de la reflexión y el estudio de las situaciones concretas de la instrucción, proponer estrategias más adecuadas para lograr los propósitos que se planteó en su plan de trabajo. Así, esta reflexión sobre la acción posibilita que los alumnos incorporen diferentes formas de trabajo pertinentes e innovadoras. Favorecen la organización de comunidades de aprendizaje en las que tiene valor tanto el conocimiento y experiencia del docente de la escuela normal como del maestro titular de las escuelas de educación primaria y el estudiante normalista, bajo el supuesto de que el saber y el conocimiento solo se movilizan si se colocan en el plano del diálogo, el debate y el análisis conjunto.

Por trayecto formativo se debe entender el conjunto de saberes disciplinares que conforman la malla curricular de un plan de formación y preparación del estudiantado (SEP, 2012). En la escuela normal, el trayecto tiene la finalidad de desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los futuros docentes a través de acercamientos graduales y secuenciales en la práctica docente en el nivel de educación primaria, propiciando la integración de distintos tipos de conocimientos, tanto para el diseño didáctico como su aplicación, manteniendo una relación directa con los cursos de la Licenciatura en Educación Primaria, en particular con los referentes teóricos disciplinarios y didácticos que se desprenden de ellos. Los cursos que integran el trayecto permiten establecer una relación estrecha entre la teoría y la práctica para potenciar el uso de herramientas metodológicas y técnicas para sistematizar la experiencia y enriquecer la formación, proporcionando la mejora e innovación.

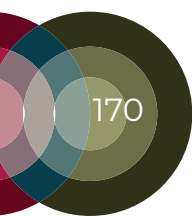
El trayecto formativo del prácticum normalista atendió tres principios básicos: la profundidad, secuencialidad y gradualidad están asociados a la manera en que se conceptualizó y materializó el enfoque por competencias, centrado en el aprendizaje del plan de estudios 2012, en particular en su armonización con los enfoques del plan y programas de estudio para la educación básica, vigentes. Asociando la gradualidad a la creciente amplitud y complejidad con la que se atiende y desarrolla la docencia, en relación con el aprendizaje de los estudiantes. Promoviendo entre los estudiantes aprendizajes secuenciados, particularmente con las competencias que desarrollan en cada uno de los cursos de este trayecto. Desarrollando metahabilidades que permitan mayores



niveles de comprensión para la explicación y argumentación, al momento de sus intervenciones en el aula. Recuperando diversos conocimientos del trayecto formativo para integrar y poder dar respuestas a situaciones problemáticas encontradas en su formación profesional. De esta manera, el prácticum permite analizar contextos, situaciones socioeducativas, para apreciar la relación de la escuela primaria con la comunidad; y aspectos pedagógicos, didácticos, metodológicos e instrumentales asociados a los enfoques vigentes en educación básica, contribuyendo a establecer una relación distinta con la realidad escolar, la teoría y los procedimientos para la enseñanza en concordancia con el enfoque y los principios que sustentan el plan de estudios (SEP, 2012). El futuro docente estará capacitado para construir un equilibrio entre la disciplina científica académica que sostiene su actuar y los diseños más propicios para lograr el aprendizaje con sus alumnos y convertir el aula en un lugar para la generación y aplicación innovadora de conocimientos. Los cursos que integran el trayecto formativo son herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa, observación y análisis de prácticas y contextos escolares, iniciación al trabajo docente, estrategias de trabajo docente, trabajo docente e innovación, proyectos de intervención socioeducativa y prácticas profesionales.

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

Para la adquisición y desarrollo de la reflexión durante el trayecto formativo, se entenderá el prácticum como el procedimiento más adecuado para comenzar a crear saber sobre la realidad contextualizada del mundo laboral, saber hacer y estar entre los medios y recursos que constituyen el escenario profesional. Zabalza Baraza (2009) destacó que este periodo de formación práctica debe implicar saber más (saber cosas que antes no se sabían), saber hacer más, (saber y manejar recursos con la destreza superior a la que se poseía y con mayor capacidad de utilizar estos recursos en contextos reales), ser mejor uno mismo (sentirse más satisfecho, más completo, más próximo a



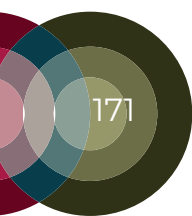
la idea del profesional en el que se convertirá) y estar en mejores condiciones de trabajar y colaborar con otras personas. Estos saberes profesionales son saberes trabajados, elaborados, modelados, incorporados a situaciones profesionales, siendo en cada momento reconstruidos, adaptados y aplicados de forma significativa a cada situación, constituyéndose en saberes de acción, saberes de trabajo (Tardif, 2004).

En este sentido, de acuerdo con Schön (1992), el prácticum debe servir para crear disonancia cognitiva e incertidumbre en los aprendices, de forma que tengan que buscar nuevas respuestas, revisar las propias certidumbres o relativizar los principios que arrastran de los contextos académicos a los contextos de acción profesional real. Permitir con ello, la relación teoría-práctica, entre pensamiento y acción. Con la capacidad de volver la atención a los propios actos y suponiendo una actitud exploratoria de indagación, cuestionamiento, crítica y búsqueda sobre lo que se piensa. Argumentando, buscando explicaciones y relaciones inmersas dentro del trayecto formativo del prácticum, complementando estas consideraciones acerca de la reflexión, imprescindible para transitar durante las prácticas, en contextos reales del trabajo docente.

ENFOQUE METODOLÓGICO

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

Atendiendo a las consideraciones señaladas y las diferentes técnicas subyacentes en la investigación cualitativa, se ha recurrido al estudio de caso como método para desarrollar este estudio. De acuerdo con Ornellas (2007), el estudio de caso permitirá adoptar una mirada holística, a la vez que detallada, del fenómeno investigado en el contexto en el cual se produce al trayecto formativo de las estudiantes normalistas, durante sus jornadas de práctica en las escuelas de educación primaria de la localidad. Este diseño metodológico, le permite a la estudiante, realizar el estudio de la realidad, al mismo tiempo, que recrea los conocimientos construidos durante el trayecto formativo en la escuela normal.



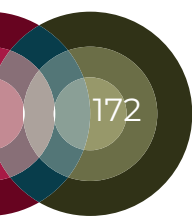
Este proceso se realizó en una escuela normal urbana, la cual permitió a través de la reflexión, que el alumno normalista de cuenta de sus actitudes, de sus logros y de sus fracasos durante su práctica, para mejorar el proceso de enseñanza, y de esta forma acrecentar sus habilidades docentes y que sea capaz de manejar situaciones reales en condiciones reales de trabajo durante su prácticum. Seis alumnas estudiantes del III semestre de la Licenciatura en Educación Primaria trabajaron en esta investigación, la cual se desarrolló dentro de la institución, en los salones de clase y en las escuelas de práctica, recolectando información a partir de la aplicación de actividades, cuestionarios, videos y guías de observación de las jornadas dentro de la asignatura de iniciación al trabajo docente.

En el desarrollo de la investigación se siguieron tres etapas, como lo señalado por Martínez Bonafé (1988): etapa preactiva, etapa interactiva y etapa posactiva. Es importante señalar que para esta investigación se realizaron ajustes entre estas etapas y las fases que Schön (1992) identificó en el ejercicio de la práctica reflexiva, conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

En la *etapa preactiva*, mediante guías de autorreflexión, se revisó el conocimiento en la acción mediante la identificación de los fundamentos epistemológicos que enmarcan el problema del caso que es la reflexión en el prácticum durante el trayecto formativo del estudiante normalista; en esta fase, la información que se dispone, los criterios de selección de los alumnos normalistas, las influencias del contexto donde se han desarrollado los estudios (en este caso en la misma escuela normal y en las escuelas de educación primaria de práctica), los recursos y las técnicas que se utilizaron.

En esta fase, anterior a la práctica, en la planificación, cobra importancia el pensamiento de las alumnas, su concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, que posiblemente tendrá que modificarse al interaccionar con la realidad. La pregunta de investigación central sirvió para definir las categorías de análisis. De esta manera se establece una relación entre constructos teóricos, categorías generales y específicas (Ragin y Howard, 1992) estableciendo una cadena de evidencias (Yin, 1981).

En el conocimiento en la acción Schön (1992) señaló básicamente dos componentes: el saber proposicional de carácter teórico, que corresponde a lo adquirido por medio del estudio en la normal, lo que coloquialmente puede llamarse el saber del libro y, por el otro lado, el saber en la acción, procedente del prácticum y que es algo tácito, espontáneo y dinámico. De este modo, en este espacio donde se dispone a atender su tarea docente va equipado con todo un bagaje personal de conocimiento teórico, práctico, experiencial, vivencial, fuertemente consolidado, en el que

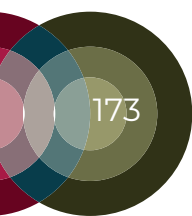


también tienen espacio elementos inconscientes, prejuicios, recursos, vivencias personales, interpretaciones subjetivas, entre otros.

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

Fase postactiva: después de la acción, sobre un hecho ya ocurrido, su importancia radica en su función crítica, pues permite tomar conciencia explícita de los modelos pedagógicos y epistemológicos que sustentan su actuación. Dichos datos llevaron un rigor de credibilidad en la investigación mediante el estudio de casos que permitieron garantizar la credibilidad de los datos mediante la estrategia de triangulación. Esta fase final corresponde, según Schön (1992), al análisis efectuado *a posteriori* sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en este proceso la reflexión simultánea que ha acompañado el acto. Este proceso, consiste en el análisis que *a posteriori* realiza el individuo sobre las características y procesos de su propia acción. Mediante el cual el conocimiento implícito, dado por supuesto e incuestionable, se vuelve explícito. Esta fase de reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del alumno.

Para la selección de los participantes se siguió un criterio no numérico sino estratégico. La intencionalidad ha estado en la búsqueda de datos significativos en el discurso de los participantes. Seis alumnas de la escuela normal cuyo perfil está determinado por ser estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, que realizan su práctica en escuelas de educación primaria de la localidad, fueron consultadas y se ofrecieron a colaborar con absoluta disponibilidad y generosidad, mostrándose receptivas e interesadas en participar en la investigación. Se conocía al grupo de estudiantes como alumnas del trayecto de práctica profesional durante el semestre cursado. Los sujetos participantes fueron seis alumnas que cumplieron con ser alumnas de la escuela normal, estudiantes del III semestre, estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, estudiantes mujeres, participación voluntaria, asistencia a dos jornadas de práctica escolar.



El proceso de análisis de datos implicó que los datos cobraran sentido, se generaron categorías y temas relativos al problema. Analizar los datos cualitativos requirió identificar, conocer y profundizar, buscando el cómo mientras se exploraron opiniones, sentimientos y actitudes. En este análisis de datos se realizó una profunda reflexión para comprender e interpretar los datos. “Todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al alumno y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete” (Mardones y Ursúa, 2001, p. 295).

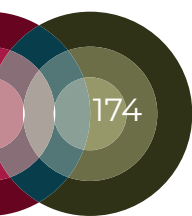
En este análisis se construyeron categorías; para ello se consideraron los elementos de la teoría que fundamentó la práctica de la investigación, así como los contenidos emergentes del campo de trabajo.

CONOCIMIENTOS PRESENTES EN EL PRÁCTICUM

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

Respecto al conocimiento teórico, este fue analizado considerando este tipo de conocimientos que las alumnas han ido construyendo durante el prácticum, y que se relacionan con temáticas de la práctica docente. Así, se indagó acerca de la planeación didáctica, teniendo como referente este instrumento teórico metodológico que se utilizó para aprender, comprender y visualizar con atención el camino viable para el logro del conocimiento teórico de las alumnas; interacción áulica que permitió un análisis de la práctica educativa que se realizó a través de acontecimientos que experimentaron las alumnas dentro de su práctica, incluyendo la intervención pedagógica en sus salones de clase; organización del trabajo en el que las alumnas adecuaron el trabajo a situaciones didácticas que reflejaron diferentes circunstancias dentro de su jornada de práctica; y seguimiento y apoyo de las tareas desarrolladas en la práctica, que consistió en revisar la coherencia y consistencia de acuerdo con los enfoques trabajados en los planes y programas de educación primaria.

Las alumnas expresaron que los modelos teóricos para la evaluación habrán de enriquecer su proceso de formación, y es importante que el docente de la escuela normal les proporcione los medios



para su revisión. Señalaron que, todo proceso debe ser evaluado y que todas estas actividades deben de tener un momento oportuno en el que se reflexione, porque muchas veces los docentes usaron el tiempo de sus clases para realizar otras revisiones que no eran relevantes. El uso del tiempo para este seguimiento y evaluación está en las manos del docente responsable del grupo y de su compromiso con su profesión al ocupar positiva o negativamente el tiempo de clase en la escuela.

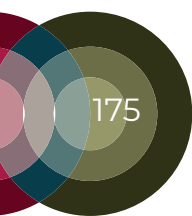
Al concluir con la revisión del conocimiento en la acción, este fue analizado considerando los conocimientos teóricos que las alumnas poseen respecto a la planeación pedagógica, dentro de la cual coinciden que es una herramienta indispensable para su formación docente, la interacción grupal como un proceso de perfeccionamiento constante en el cual es importante que todos los actores de la escuela se involucren; y consideran también que entre los aspectos que debe cumplir un docente, es imprescindible el uso adecuado del tiempo, tomando en consideración todas las actividades que ello implica. Así mismo, manifestaron los docentes de la escuela normal consideran poco relevante que el uso del tiempo para las actividades de seguimiento y evaluación de su práctica al momento de su evaluación.

Según Schön (1992), la necesidad de conocer una situación, de construirla, es un aspecto que se plantea como consecuencia de un desplazamiento en la posición epistemológica. A este conocimiento se le conoce como *conocimiento práctico*.

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

Para explicar estas prácticas docentes cotidianas, Perrenoud (2004), de acuerdo con Bourdieu y Wacquant (1995), señaló la formación de un conjunto de disposiciones interiorizadas conocidas como *habitus*, conformadas por las experiencias pasadas que integran los esquemas de los que dispone el individuo en un momento determinado de su vida. “El profesor llega a la institución, firma su llegada en dirección, pasa al salón, acomoda a sus alumnos y pasa lista” (G2A5).

Por su parte, Connelly y Clandinin (1990) consideraron que las escalas del tiempo son producto de la particular cultura e historia de las instituciones educativas, y como tales regulan la vida

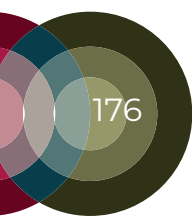


institucional, aunque cada docente transita de diferente manera en los ciclos escolares. Lo planteado por estos autores permite pensar que los docentes realizan su trabajo de manera mecánica y rutinaria, lo cual les limita los espacios para la reflexión. Situación que demanda el desarrollo de habilidades docentes que permitan el análisis e innovación del trabajo docente.

Describir las habilidades docentes de la práctica no es tarea fácil, implica adentrarse a un proceso de reflexión en torno a las relaciones que la atraviesan transversalmente; sistematizar las habilidades docentes del estudiante normalista requiere de la consideración de muchos aspectos. Significa que la práctica del docente trasciende la función de quien se dedica exclusivamente a utilizar técnicas de enseñanza en un salón de clase, debido a la compleja trama de relaciones que la docencia implica. Se trata de la habilidad del docente que va más allá del salón de clases, en la que se engloban los valores personales con los institucionales. Vollmer (2004) señaló que el docente tiene la oportunidad histórica no solo de desarrollar competencias para el mundo profesional y laboral, sino para su desarrollo personal y ciudadano, lograr capacidades para la autonomía, la autorrealización y la capacidad de comprensión y acción ante los problemas sociales. “Transmite valores, técnicas y conocimientos generales o específicos a las materias asignadas, es el encargado de facilitar el aprendizaje para el alumno” (G2A2). Desde este entramado, la tarea docente es compleja y exige la revisión constante de la realización de diversas actividades y estrategias que coadyuven para el logro de los objetivos señalados en los documentos normativos que forman parte del contenido del prácticum.

Por lo que, el análisis y reflexión en el prácticum no está directamente relacionada con un aspecto o momento en particular, ni de manera exclusiva con la asignatura o contenido académico, sino que es considerada una tarea multidimensional y dinámica. Es como un fenómeno que fluye en diferentes contextos y que inicialmente es amplio, ambiguo, incompleto e incluso conflictuante; sin embargo, al ser intencionado de manera tutorada va facilitando en el estudiante el desarrollo de habilidades individuales para una reflexión más consciente y completa a nivel personal y académico (Domingo, 2012).

En el ejercicio del prácticum, las alumnas van construyendo experiencias a partir de los aprendizajes adquiridos en el transcurso del trayecto formativo, mismas que les permitirán mayores habilidades en el desarrollo de la práctica docente. Los saberes prácticos les aportarán la seguridad necesaria para tomar decisiones y probar nuevas formas de enseñanza a través del uso y organización del tiempo escolar. El ejercicio reflexivo de esta acción es una tarea indispensable.



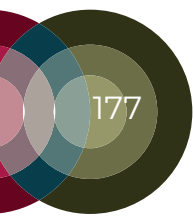
REFLEXIÓN EN Y DURANTE EL PRÁCTICUM

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

La reflexión *in situ* es la acción delimitada a unas condiciones de la práctica, del hacer cotidiano, que para el futuro docente representa una alternativa para revelar sus destrezas en un campo que será su contexto, donde estará inserta la escuela y la práctica. La docencia, entendida como elemento que lleva a comprender, reflexionar e intervenir en la singularidad de las prácticas pedagógicas, implica considerar los contextos escolares en las dimensiones de espacio y tiempo como factores que intervienen en la definición de los modelos y estilos de docencia de los futuros profesionales de la educación. Considerando este aspecto, el pensamiento reflexivo en y durante la acción ha de propiciar en los estudiantes normalistas la problematización de la práctica docente, su fundamentación e innovación, identificando algunos elementos y relaciones que pueden ser eje para atender y reflexionar acerca de las contingencias, los imprevistos y la resolución de conflictos que conducen a los futuros docentes a tomar decisiones en la complejidad de las aulas.

La reflexión del trayecto de práctica docente es una modalidad de formación que rescata la propuesta de diversos estudios, tales como Dewey (2007), Schön (1992), Stenhouse (1987), Elliot (1991) y otros más que con sus debidas diferencias plantean que la docencia no es una actividad que se pueda planificar rígidamente ni someter prescripciones absolutas. Como afirmaron Chehaybar y Kuri y Ríos Everardo (1996), el profesor no puede ser un simple técnico que aplica las estrategias y rutinas aprendidas en los años de su formación académica, debe necesariamente convertirse en un investigador, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica.

Partiendo de esta idea se puede reconocer que cuando al estudiante normalista se le solicita que genere una reflexión acerca de su práctica, el primer problema que enfrenta es ¿cómo realizo la reflexión? En esta investigación, las estudiantes realizaron ejercicios de reflexión en los que se les facilitó hablar de los docentes titulares, los compañeros, los alumnos; sin embargo, cuando se trató de reflexionar acerca de la propia práctica, presentaron dificultad, no sabían qué escribir. “Yo entiendo que el trabajo del docente es trabajo de trato directo con otras personas, pero en cuestión de organizar actividades y reportes, no alcanza el tiempo para ver todos los contenidos” (VRA1). Al reflexionar, la alumna analizó su propia experiencia y observó el trabajo del docente responsable de grupo, considerando el tiempo como un recurso importante para el docente, en el cual deberá poner más atención en una buena organización de sus actividades.



El papel del docente es muy complejo, pues difícilmente se encuentra dos situaciones similares en el aula y puede reaccionar de diferentes maneras, generando prácticas siempre diferentes. Sin embargo, es importante mencionar que la reflexión que el estudiante debe hacer sobre su práctica fortalecerá su visión sobre su profesión. La pertinencia teórica de Schön (1992) ayudó a mejorar la práctica pedagógica genuinamente reflexiva cuando el estudiante normalista atiende ciertas zonas indeterminadas de la práctica como la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores que pasan desapercibidos para los cánones de la racionalidad técnica. “La maestra del grupo casi no está al pendiente cuando estoy dando mis clases, se sale y regresa cuando ya es la hora de la salida, y la mayor parte del tiempo yo estoy sola con los niños” (VRA3).

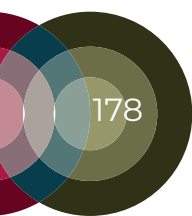
Es fundamental el acompañamiento por parte del maestro titular de grupo como del maestro responsable de la práctica; sin embargo, el desempeño profesional de la alumna, así como su experiencia profesional, van de la mano con todas estas situaciones que enfrenta en las prácticas profesionales, las cuales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

Reflexionar la acción cotidiana áulica en todos sus ámbitos implica repensar el conocimiento después de la acción, con la finalidad de reflexionar y superar los obstáculos epistemológicos que frenan una educación de calidad. Schön (1992) argumentó que en la reflexión en la acción, el hecho de volver a pensar sobre alguna parte del conocimiento en la acción lleva al individuo a la experimentación *in situ* y a pensar más allá, y esto afecta lo que hacemos. “Me siento muy insegura aún en algunos contenidos. Me gustaría recibir alguna revisión por parte de mi maestro titular para mejorar” (VRA4).

Cabe señalar que es de gran valía y experiencia profesional las recomendaciones que en algún momento les puedan dar a las alumnas practicantes sus maestros titulares en dichas sesiones de trabajo. Ellos les ayudarán a fortalecer sus competencias profesionales y les dará más seguridad para el desempeño de su trabajo.

Haciendo referencia al acto de reflexionar durante el mismo momento de la acción. Schön (1992) rescató el carácter experimental de la reflexión en la acción y estableció que los profesionales realizan una secuencia consistente en: acción rutinaria, incidentes no esperados, sorpresas imprevistas, reflexión y nueva acción. “A veces los padres de familia se acercan a mí para preguntarme de sus hijos, cómo se portaron o cuál fue la tarea. Esto me ha hecho más segura de mi misma y puedo entablar ya una conversación en ellos” (VRA5).

La opinión expuesta por la alumna da cuenta de su evolución favorable del desempeño al tratar con otras personas y perder sus miedos, reconociendo que trabajó sus áreas de oportunidad



obteniendo resultados favorables. Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en contexto práctico; de esta manera, las alumnas normalistas reflexionan durante el ejercicio de su práctica sobre diferentes pensamientos profesionales y creencias que experimentan dentro del salón de clase.

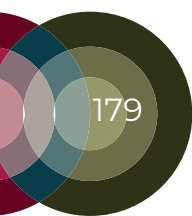
Concretar una reflexión a partir de las creencias de las estudiantes normalistas, más que un compromiso y una orientación socializante, exigió un compromiso con la reflexión y la investigación. En este sentido, las alumnas actuaron como un profesional reflexivo, cuyas opiniones llevaron a la apropiación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

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

Las estudiantes como individuos con sus propias historias construyeron y reconstruyeron los significados sobre la docencia en las jornadas reales de trabajo que se ubicaron en diversos sentidos y perspectivas según los escenarios. Desde ahí los espacios de saberes construidos se definieron como instrumentos que por medio de videograbación pusieron en práctica y probaron su eficacia, buscando el éxito como futuras docentes frente a grupo. Entre lo que saben y lo que es posible aprender, las valoraciones explícitas de las estudiantes se ordenaron articulando sobre una visión de la dinámica escolar construida en la historia particular de cada uno de los grupos de práctica en las escuelas primarias de la localidad.

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

La alumna valoró la atención de mantener ocupados a los alumnos en actividades que consiguen mantener la atención y el interés de los niños. La posibilidad de trabajar actividades, realizar ejercicios de reforzamiento es tarea y preocupación diaria del docente en formación dentro del periodo de prácticas.



Cohen (1997) argumentó que los niños tienen una personalidad definida, temperamento y ritmo de trabajo diferente. Se trata en este caso de principios de razonamiento sobre cómo aprenden los niños, de atributos valorados respecto a la posibilidad que representan para la realización de las acciones propuestas y el control de grupo. En este sentido, la alumna intentó dar dignidad y estatus al conocimiento práctico que debe poseer acerca de la tarea que realizaba. La validez y la pertinencia de la experiencia docente en otros momentos puede ser vista como una debilidad, pero aquí es considerada como fundamental y una fuente válida de conocimiento y reflexión.

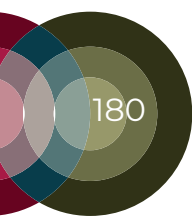
Según Elbaz (1990), las rutinas y el conocimiento que poseen los docentes de cómo hacer su trabajo (explicar los contenidos, enseñar estrategias, crear un clima de trabajo en clase, relacionarse con los padres de familia y con otros compañeros) constituyen el conocimiento del oficio.

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

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

Cuando el proceso de aprendizaje está mediado por una reflexión activa, intencionada e instrumentada, se ve significativamente enriquecido al integrar más dimensiones vivenciales y emocionales, la experiencia, la intuición, las vivencias, los sentimientos, los valores, la creatividad y la singularidad de cada persona. Las habilidades reflexivas aportan los elementos que le añaden valor, significado, funcionalidad (Ausubel, 1975) y relevancia (Pérez Gómez, 1988).

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



Alma Ma. del Amparo Salinas Quintanilla,
Patricia Nalleli De La Fuente Rodríguez

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

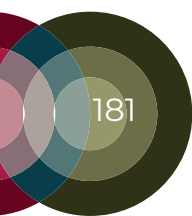
Estos procesos reflexivos que experimenta la alumna permiten la construcción de pensamientos de forma consciente dentro del prácticum. Cuando estos interactúan con concepciones previas, movilizan estos conocimientos, son cuestionados o corroborados, fluyendo, de esta forma, a un proceso satisfactorio que permite la construcción de aprendizajes significativos.

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

El análisis que realizó la alumna respecto a su propia práctica permitió reconocer la aplicación de diversos modelos teóricos, estrategias y actividades en las que se conjugan comportamientos intuitivos y experiencias vividas.

El enfoque de estas teorías implícitas asume que los futuros docentes regulan su práctica, en gran medida, influidos por ellas (Bruner, 1997), cumpliendo con cierta función de cohesionar para comprender o construir el escenario, a través del cual organiza su práctica educativa. Por su parte, Domingo (2013) señaló que la existencia de un conocimiento implícito que se activa con la acción del prácticum y permite el conocimiento instantáneo de situaciones problemáticas y respuestas intuitivas son características de una práctica profesional experta.

El prácticum debe ser una guía que oriente la búsqueda constante de conocimiento, de información y de fortalecimiento en los procesos de reflexión de la práctica pedagógica de las futuras docentes. Mediante las teorías implícitas de las alumnas se van entretejiendo conocimientos, aprendizajes y saberes educativos. “Dentro de mis jornadas de práctica utilizó el castigo como estrategia para dejar a varios niños sin recreo, porque no terminaban su trabajo. Yo sé que suena horrible, pero eran muy inquietos y no me quedaba de otra”. (VRA2). Respecto a esta reflexión, la alumna se siente culpable del castigo que impone a los niños al dejarlos sin recreo. El castigo forma parte



de la educación desde hace mucho tiempo; y ella lo utilizó como herramienta para controlar o detener el comportamiento inadecuado de alumnos que no quieren trabajar.

Por su parte, Korthagen (2001) asumió que la reflexión es un proceso mental que intenta estructurar y reestructurar una experiencia, un problema o un conocimiento.

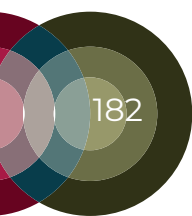
VRA3.: La relación con mis alumnos no fue regular, tuve algunas dificultades con los niños y con los padres de familia porque la maestra de grupo me exigía que revisara quién había pagado el uniforme. La situación fue muy incómoda para mí, porque los llevé a la dirección y el director los regresó a su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

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

El análisis de la tarea realizada permitió recrear la situación, al mismo tiempo que permite la visualización de posibles escenarios que posibiliten un ejercicio continuo de la práctica docente acorde con las necesidades de los alumnos y del contexto en los que se inscribe esta tarea. Visibilizar a la práctica reflexiva como un *continuum*, que exige orden y permanencia en el cambio permanente, constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del docente. En este caso, según Domingo y Gómez (2014), el conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento con el cual el alumno normalista analiza las situaciones que vivió en la práctica y su contexto. Un proceso permanente de aprendizaje, experimentación, comunicación y reflexión compartida, docente y alumno. La experiencia de la reflexión sobre la acción se logra a partir de la reflexión de las alumnas para mejorar fortalezas y debilidades de lo que ellas planifican, se ejecutan los resultados obtenidos. La alumna, consciente y crítica de su labor formadora, la construye y transforma. Schön (1992) considera que

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

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



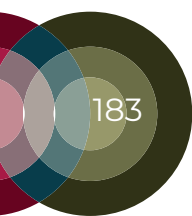
SISTEMATIZACIÓN DE LA REFLEXIÓN

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

En relación con esta cuestión es necesario hacer referencia a aquellos imprevistos ocurridos durante la práctica profesional y que obligan al operador a dar una respuesta para poder resolver la situación y continuar con la acción. En general, este tipo de incidentes rompen con las acciones rutinarias, crean duda y sorpresa en los profesionales y generalmente provocan reflexión. De esta manera, la capacidad de improvisar hace referencia a este conocimiento tácito, del que hablamos en la etapa interactiva.

Al finalizar la jornada de práctica docente en las aulas de la escuela normal se reunieron a las estudiantes para analizar sus experiencias de observación y práctica vividas en la escuela primaria, con el fin de propiciar la reflexión y la confrontación de puntos de vista entre ellas y con los planteamientos de algunas lecturas revisadas durante el curso. Se aseguró el sentido formativo de esta experiencia por medio de dos categorías de reflexión para el autoanálisis: aprendizajes durante el prácticum y momentos para innovar durante este proceso, mismas que orientaron a las estudiantes a la reflexión y a la discusión de experiencias, contando los acontecimientos más relevantes ocurridos en cada salón de práctica en lo particular, las actividades y problemas comunes que los docentes enfrentan en el trabajo con los niños, las relaciones entre las actividades del maestro de grupo y ciertas característica, tales como sus formas de comunicación y de trabajo, los contenidos escolares que abordan y los recursos educativos con los que contaron en el aula.

La tarea del docente demanda, además de un sólido dominio de los contenidos y de las estrategias de enseñanza, habilidades y actitudes para interpretar los sucesos en el salón de clases y tomar decisiones adecuadas que permitan organizar el trabajo en las jornadas de práctica de todos sus alumnos, atender especialmente a aquellos que lo requieren y resolver conflictos que se presentan



durante la jornada en las escuelas primarias, para alcanzar las competencias profesionales. “A través de mis prácticas he aprendido que no siempre se lleva al pie del cañón nuestro plan de trabajo, pues siempre suceden factores que nos atrasan” (DCA2).

Según, Zabala Vidiella (2000), la planeación pedagógica tiene un antes y un después que constituyen las piezas y ejes centrales en toda práctica educativa; la planeación y la evaluación son una parte inseparable de la actuación docente; la intervención pedagógica nunca se puede entender sin un análisis que contemple las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración. Este conjunto de prácticas requiere que la estudiante normalista posea una gran capacidad de comunicación para expresar con claridad a los alumnos las instrucciones, explicaciones o preguntas y para escucharlos e interpretar las ideas que expresan, identificando sus reacciones en la clase.

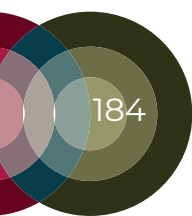
“Aprendí que soy capaz de solucionar algunas situaciones que no conocía de mí. Noté que me faltaba prepararme más para dar bien la clase de los temas que explicaré” (DCA3). La alumna forma y elabora su propio juicio acerca de su dominio de contenidos mediante el cual juzga su propio desempeño. Desarrollando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

La acción reflexiva obliga a considerar el activismo, la perseverancia y la consideración persistente que se requiere para innovar. Uno de los propósitos fundamentales del trayecto formativo de la práctica profesional, dentro del programa de la Licenciatura en Educación Primaria, señala que, al concluir las jornadas de práctica, el alumno normalista será capaz de desarrollar la capacidad para aprender de las experiencias obtenidas, al tratar contenidos de enseñanza con grupos escolares en las escuelas primarias y proponer nuevos retos a través del análisis y la reflexión de la práctica.

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

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

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



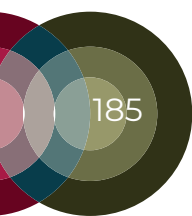
Es muy común que al calendarizar las jornadas de práctica dentro de la escuela normal destinen un día para la solicitud de contenidos, en el cual las alumnas asisten a la escuela primaria, y mucha de las veces el maestro del grupo no le entrega en tiempo y forma dichos contenidos.

“Como futura docente tengo la responsabilidad de buscar nuevas estrategias para motivar a mis alumnos e inducirlos por el camino del saber” (DCA2). Se advierte que la alumna consideró que ser docente implica la responsabilidad de conocer estrategias para trabajar con el grupo de práctica. Utilizar estrategias de representación, de información o de conocimientos, de acuerdo con las necesidades e intereses de los alumnos. “Note que me hace falta trabajar con más dinamismo en las actividades con mis alumnos y poner más atención a las relaciones afectivas con los que me rodean” (DCA3). El claro objetivo de la alumna es animar la participación de los alumnos, y consideró que no posee esa habilidad, pero le interesa promover la interacción de sus alumnos. La falta de atención de sus alumnos en su clase le obliga a pensar qué está mal en ella y a realizar una introspección acerca de las relaciones afectivas que observa a su alrededor.

“Fue un gran reto, un reto que me gustó y que logré concluir con mucha satisfacción. Solo que es importante considerar que el maestro frente a grupo esté de acuerdo en recibir al practicante en su salón” (DCA4). La alumna practicante logró establecer conexión con el maestro del grupo. Cabe mencionar que previo a ello se establece una vinculación entre autoridades educativas de la escuela normal y autoridades educativas del nivel básico. Para ello, es importante que los alumnos reciban retroalimentación por parte de los docentes de la práctica y los docentes del grupo, ya que les permite corregir el rumbo de sus acciones.

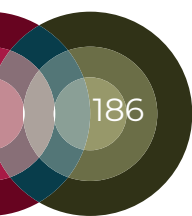
CONCLUSIONES

Considerando, la reflexión como un *continuum* que permite el aprendizaje durante el prácticum del profesor de la Licenciatura en Educación Primaria, se pudieron identificar vacíos que inhiben la consecución de esta tarea. Existen espacios en los que se promueve la reflexión, sin embargo, no se explicitan, y cuando se realiza esta tarea, solamente se refieren a evidencias empíricas carentes de fundamentación teórica. Existe la necesidad del acompañamiento en el ejercicio de la práctica reflexiva como un proceso de formación en el que las estudiantes normalistas, docentes de la escuela normal y profesores responsables de los grupos en los que realizan las prácticas profesionales conformen una comunidad de aprendizaje. Temáticas que representan áreas de oportunidad en la sistematización de las prácticas profesionales que permitan la creación de espacios para el análisis y la reflexión.



REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1975). Cognitive structure and transfer. How students learn. Institute for Research and Development in Post Compulsory Education.
- Barquín Ruiz, J. (2001). La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado. *Revista de Educación*, 357, 267-283.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. J. D. (1995). Respuestas por una antropología reflexiva. Grijalbo.
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Visor.
- Cohen, D. (1997). Cómo aprenden los niños. SEP/Fondo de Cultura Económica.
- Connolly, F. M. y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14.
- Chehaybar y Kuri, E. y Ríos Everardo, M. (1996). La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas. CISE-UNAM.
- Dewey, J. (1993). Educación comparada. Unesco.
- Dewey, J. (2007). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Paidós.
- Domingo, A. (2012). Práctica reflexiva. <https://practicareflexiva.pro/que-es-la-practica-reflexiva/>
- Domingo, A. (2013). Práctica reflexiva para docentes: de la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Publicia.
- Domingo, A. y Gómez, M. V. (2014). La práctica reflexiva, bases y modelos. Narcea.
- Elbaz, F. (1990). Knowledge and Discourse: The Evolution of Research on Teacher Thinking. Ch. Day y P. Denicolo (Eds.), *Insights into teachers thinking and practice*. The Falmer Press.
- Elliot, J. (1991). El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata.
- González Sanmamed, M. & Fuentes, E.J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(6), 623-637.
- Imbernón, F. (2008). Perspectivas, enfoques y modelos en la formación inicial del profesorado. Material de la Estancia Académica Gestión y Dirección de Instituciones formadoras de Docentes.
- Korthagen, F. A. (2001). La práctica, la teoría y la persona en formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, (24,2), 88-101
- Mardones, J. M. y Ursúa, N. (2001). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. Anthropos.
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de la ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. Octaedro.



Alma Ma. del Amparo Salinas Quintanilla,
Patricia Nalleli De La Fuente Rodríguez

- Martínez Bonafé, J. (1988). Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2002). Aprender, sí. Pero ¿cómo? Octaedro.
- Moral, C. (2000). Formación para la profesión docente. Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 37, 171- 186. Recuperado de: http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=118065&orden=64129
- Ornellas, C. (2007). La formación permanente del profesorado de secundaria en tecnologías de la información y la comunicación: El caso de cataluña. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pérez Gómez, A. (1988). Currículum y enseñanza. Málaga. Universidad de Málaga
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó.
- Ragin, Ch. & Howard, B. (1992). What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry. Cambridge University Press.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2012). Lineamientos para la evaluación de los estudiantes en los planes y programas de estudio. El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. Plan de estudios 2012. DGESPE.
- Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Morata.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea.
- Vaillant, D. (2002) Formación de formadores: estado de la práctica, en Cuadernos de PREAL, 25.
- Vollmer, M. I. (2004). Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar y la profesionalización de los docentes. Revista Iberoamericana de Educación, 5. OEI. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie05a01.htm>
- Yanow, D. & H. Tsoukas, H. (2009). What is Reflection-In-Action? A Phenomenological Account. Journal of Management Studies, 46, 1340-1364. doi:10.1111/j1467-6486.2009.00859.x
- Yin, R. (1981). The Case Study Crisis: Some Answers. Administrative Science Quarterly, 26, 58-65.
- Zabala Vidiella, A. (2000). La práctica educativa. Cómo enseñar. Grao.
- Zabalza Beraza, M. A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. Revista de Educación, 354, 21-43.
- Zabalza Beraza, M. A. (2009). Prácticum y formación: ¿en qué puede formar el prácticum? En M. Raposo et al. (Coords.), El prácticum más allá del empleo. Formación vs. Training. Actas del X Symposium Internacional sobre Prácticum y prácticas en empresas en la formación universitaria (pp. 45-65). Imprenta Universitaria.
- Zeichner, K. (1980). Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education. Journal of Teacher Education, 31(6), 45-55.