

# La práctica docente: una posibilidad para la formación profesional

Delia García Campuzano\*  
Aída América Gómez Béjar\*

Fecha de recepción: 10 de octubre de 2019  
Fecha de aceptación: 12 de noviembre de 2019

## RESUMEN

El desafío de formar para responder a las condiciones y necesidades actuales, coloca a las instituciones de Educación Superior en dinámicas que exigen al profesor asumirse de manera distinta, comprometerse con la mejora de su práctica, transformarla y buscar cambios en el campo educativo. Este trabajo enfoca la atención en la práctica docente que realizan los alumnos del tercer grado de la Licenciatura en educación secundaria de la Especialidad de Español, de la Escuela Normal Superior de Michoacán (ENSM), para desarrollar competencias profesionales.

Este estudio se desarrolló en tres momentos: planificación, aplicación-interacción y reflexión. La intención fue descubrir los significados que la práctica docente tiene para los involucrados, además de identificar ámbitos de oportunidad para recuperar orientaciones pedagógicas que contribuyan a mejorar la calidad en la formación. La perspectiva de investigación fue cualitativa mediante la estrategia de estudio de caso. Los resultados muestran que la actividad docente es un espacio donde las ideas se experimentan de manera reflexiva-creativa y pone en juego la reconstrucción de lo que se aprende en ella, facilitando el desarrollo profesional.

## ABSTRACT

The challenge of training to respond to current conditions and needs, places higher education institutions in dynamics that require the teacher to be assumed differently, commit to improving their practice, transforming it and seeking changes in the educational field. This work focuses on the teaching practice carried out by the students in the third grade of the Bachelor of secondary education of the specialty of Spanish, of Escuela Normal Superior de Michoacán (ENSM), to develop professional skills.

The study was developed in three moments: planning, application-interaction and reflection. The intention was discover the meanings that teaching practice has for those involved, in addition to identifying areas of opportunity to recover pedagogical orientations that contribute to improving the quality of the training. The research perspective was qualitative through the case study strategy. The results show that the teaching activity is a space where ideas are experienced in a reflexive-creative way and puts into play the reconstruction of what is learned in it, facilitating professional development.

\* Profesoras investigadoras de la Escuela Normal Superior de Michoacán

## Palabras clave:

*Práctica docente, formación profesional, Escuela Normal, alumnos.*

## Keywords:

*Teaching practice, professional training, Normal school, students*

## Introducción

La práctica profesional no se limita a la transmisión de conocimientos y saberes dentro de un espacio académico, sino que se expande a la vida cotidiana de los individuos al manifestarse a través de diversos valores, la formación de los docentes ha sido objeto de gran discusión en lo que respecta a las tareas que atañen a este proceso, entre ellas: otorgar suma importancia a esta labor y asumirla con toda la complejidad que adquiere. No obstante, en la actualidad la práctica docente y la formación del profesor representan un binomio estrecho que se analiza en este trabajo al valorar las fortalezas, obstáculos y carencias que los estudiantes normalistas que cursan la Licenciatura en educación secundaria presentan durante las jornadas de práctica docente que realizan en las escuelas de Michoacán, puesto que, en la medida en que son resueltas, permiten reconstruir su actividad, plantearse retos para mejorar su práctica educativa e identificar desafíos como profesores.

Durante estos periodos de práctica se pretende, como intención formativa, que esta sea consciente, que cuestione el contexto en que se desarrolla, así como el propio quehacer profesional en el cual están inmersos diversos significados relacionados con la docencia misma, el conocimiento, el curriculum, la experiencia vivida, el desempeño en el aula, los aprendizajes que adquiere el sujeto, entre otros. De ahí que se considere necesaria la reflexión sobre la práctica porque ayuda a construir conocimientos, así como en la constitución de un espacio para la transformación del sujeto, elemento guía indispensable en el proceso de formación de los docentes.

## Justificación y propósitos

En los tiempos actuales hay que repensar o reconceptualizar la docencia para adaptarla a las necesidades presentes que, por un lado, se centran en el aprendizaje y, por otro, ha de saber utilizar la aportación de las tecnologías de la información y comunicación. En cualquier caso, la nueva docencia sigue considerando que la interacción didáctica entre profesorado y estudiantes es uno de los elementos más importantes. De este modo, se entiende la docencia como una de las grandes finalidades de las escuelas formadoras de docentes, junto con la investigadora y la función social. Por ello, el tema central de este trabajo es la práctica docente mirada a la luz de las posibilidades que esta ofrece para la formación profesional de los futuros docentes de educación secundaria.



Los propósitos que se consideraron para tal fin fueron los siguientes:

- Descubrir los significados y fundamentos de la práctica que poseen los futuros docentes de educación secundaria para identificar orientaciones pedagógicas que contribuyan en su formación profesional.
- Determinar la incidencia de las jornadas de práctica en el desarrollo de la competencia didáctica de los estudiantes de la Licenciatura en educación secundaria de la ENSM.

## Sustento teórico

En la presente investigación, la práctica docente es definida como el resultado emanado del conjunto de acciones educativas que el profesor (en este caso el estudiante normalista) realiza de manera consciente e intencionada que se desarrollan en un espacio, con interacciones entre los distintos actores involucrados en la formación. Estas interacciones enmarcan una estructura metodológica (presentación del conocimiento, el ambiente de aprendizaje, los contenidos educativos, las estrategias didácticas, los recursos y la evaluación) y todas las actividades dentro de una institución escolar, donde convergen distintos ámbitos (pedagógico, psicológico, filosófico, social-cultural) que determinan un estilo docente, el cual se retroalimenta y renueva constantemente con el propósito de mejora y transformación, cuyo sentido impulsa la formación profesional de los futuros docentes.

Como sustento de este trabajo, se comparte la visión de que en la actualidad la misión de las instituciones de educación superior es “formar ciudadanos capaces de afrontar los problemas de su tiempo” (Morín, 1998, p.27).

La sociedad del conocimiento conlleva a que la enseñanza ya no puede reducirse a la transmisión de conocimientos disponibles en un momento determinado, sino también, y fundamentalmente, a la motivación de estrategias de reflexión propias de cada disciplina para desarrollar las habilidades necesarias para el ejercicio de una actividad profesional. Por tanto, la actividad docente no es una rutina mecánica de gestión, sino más bien un espacio de creación donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creativa que facilita el desarrollo profesional (Rodríguez, 2007).

Se entiende la práctica docente como una práctica social (Angulo 1994; Contreras, 1994; Carr, 1993; Schön, 1997) altamente compleja, condicionada por su propia estructura, institucional y por opciones de



valor, de carácter ético-moral, donde el significado de los intercambios que en ella se producen define el sentido y la calidad de su desarrollo (Sacristán y Pérez, 1998).

En esta práctica, el docente es, de acuerdo con Porlán (1993), un profesional activo, "... deja de ser un mediador pasivo entre teoría-práctica, para convertirse en un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente su propia teoría, y participa, así, en el desarrollo significativo del conocimiento y la práctica profesional". Así, la práctica docente implica acciones intencionales que tienen efectos en un mundo social, por ello puede considerarse que en las prácticas que los docentes realizan, se ponen en juego ciertas intenciones conscientes, pero también deseos, temores, expectativas entre otras. Estos aspectos conscientes e inconscientes participan en la constitución de los significados que los sujetos otorgan a sus prácticas; significados que son diversos y que se construyen tanto durante el ejercicio de las mismas como a distancia, a partir de procesos reflexivos (Porlán, 1993 132).

La práctica docente de los estudiantes de la Licenciatura en educación secundaria de la modalidad mixta de la Escuela Normal Superior de Michoacán, se desarrolla, sobre todo, de acuerdo con Fierro (1999) en una institución escolar (la escuela secundaria), la cual representa para el sujeto-docente el espacio de socialización profesional, a diferencia de la práctica educativa que puede concebirse desde diferentes planos: aula, institución y sociedad. La práctica educativa, entonces, se define como un conjunto de relaciones que se realizan más allá del trabajo en el aula, donde intervienen no solo el maestro y los alumnos, sino padres de familia, autoridades educativas, entre otras instancias.

Los aportes teóricos que se rescatan en relación con la concepción de formación docente y profesional son los siguientes:

Para Hegel (1991), la formación es la transformación de la esencia humana, es la trascendencia que el hombre alcanza a través de su devenir. Es cambio de forma, autoformación a través de mediaciones, entonces, la formación docente es una relación de complementariedad entre la formación práctica y la formación teórica general.

La formación es un movimiento o acción liberadora del sujeto e implica negar y superar momentos, por lo tanto, la escuela no debería ocuparse de la transmisión, sino de la auto-actividad comprensiva, lo cual implica de la potenciación, a la autonomía del sujeto como finalidad (Ducoing, 2002).



Arendt (2003) y Fullat (1982) plantean que la formación debe verse como una praxis, esto es, como una actividad que auto-transforma e implica una acción. Praxis es acción, es tomar iniciativa, es movimiento inacabable y es dialéctica. Formarse desde esta perspectiva, es proyecto y no plenitud, es potenciación lograda desde el interior e implica modificación, cambio de actitudes e intencionalidad propia.

Más recientemente, Humberto Quiceno (1996), Rafael Campo y Mariluz Restrepo (1999), afirman que la formación es una permanente y continua tarea por hacer para sí mismo y de sí mismo que no puede dejar de hacerse. Honore (1980), por su parte, compromete en la formación docente todas las dimensiones del desarrollo personal-social del ser humano en un aprendizaje constante cuya orientación fundamental es transformar los sujetos. Esto significa que el ser humano, como ser en desarrollo, está en permanente construcción o en formación.

Formación es, entonces, la acción de dar-se una forma personal, de definirse como tal, lo que hace que algo sea eso y no otra cosa. Formar significa promover el desarrollo de todas las capacidades del hombre, ponerse en posición de ser y de actuar conforme con su naturaleza humana pensante, por lo que la formación se convierte en un proceso de subjetivación y objetivación de carácter dialéctico porque es un proceso de incursión, inmersión del sujeto hacia sí mismo, con sus propios mecanismos, herramientas emocionales, culturales y sociales; no se realiza de manera aislada sino con la ayuda de mediaciones y en relación con otras personas que la posibilitan.

Para Honoré (1980), la formación requiere de un verdadero proceso de reflexión. Por ello, elegir formarse implica, al menos dos procesos básicos: diferenciación y activación. La diferenciación conduce a una actividad reflexiva que hurga y trastoca, que distingue las particularidades de cada elemento y del todo hasta llegar a su origen y función, al reconocimiento de sus formas y a su dinamismo. La activación orienta la energía en el sentido de la intencionalidad y deseo por transformarse y, a partir de allí, crear lo nuevo.

Por lo que respecta a la formación profesional, se concibe como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos. Están delimitadas por el ámbito de incumbencia psicopedagógica, socioeducativa y profesional que permitirán al futuro docente atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la educación obligatoria, de los aprendizajes. De esta manera, facilitan su capacidad de adaptación para enfrentar los desafíos del ejercicio profesional a lo



largo de su vida, y contribuyen a su desarrollo personal y social (Secretaría de Educación Pública, 2017).

## Metodología

El trabajo aquí presentado forma parte del proceso de investigación: Práctica docente innovadora en la formación inicial y continua de profesionales de la educación, cuyo enfoque de abordaje es cualitativo bajo el diseño de estudio de casos. Por lo que corresponde a esta parte de la investigación, se tuvo el acercamiento en donde las jornadas de práctica inciden en la dimensión didáctica de la docencia a través de tres momentos: la planificación, la aplicación-interacción y la reflexión, los cuales se desarrollaron durante el ciclo escolar 2018-2019.

1. Durante la *planificación*, se diseñan estrategias didácticas que atienden el desarrollo de contenidos educativos relacionados con la enseñanza del español en la escuela secundaria, universo donde los estudiantes normalistas realizan sus periodos de prácticas en localidades ubicadas en zonas rurales cercanas a la ciudad de Morelia, Michoacán. Esta fase es necesaria en virtud de los requerimientos competenciales expresados en las asignaturas de Observación y Práctica Docente III y IV, las cuales forman parte del mapa curricular de la Licenciatura en Educación Secundaria y demandan un proceso que implica estudio, observación, práctica, reflexión y análisis, con la finalidad de que las estancias en la escuela secundaria cumplan su propósito formativo y se proporcionen elementos a los estudiantes para que, de manera autónoma, revisen constantemente sus logros y dificultades, con el fin de mejorar continuamente su desempeño.

Además, la planificación juega un papel esencial: “La calidad de la enseñanza no depende tanto de lo que el profesor «sabe» como de lo que «planifica» como objetivos de la materia en función de las necesidades y posibilidades de sus alumnos y lo que «hace» para ofrecer a todos los estudiantes oportunidades para el aprendizaje” (De Miguel, 2003, p.19).

La consigna que se plantea para el momento de planificación es asumir el reto de aprender-enseñar a partir de elementos innovadores. Bajo esta idea, el docente formador, previo a esta tarea, hace que los estudiantes vivan procesos didácticos donde se favorece: la exposición de diferentes experiencias de aprendizaje, se presentan actividades creativas, se estimula para que se presenten preguntas, interrogaciones abiertas, divergentes e incitantes que favorezcan la elaboración de hipótesis, investigación y búsqueda de soluciones, que desarrollen la imaginación, se



abordan núcleos conceptuales que propician relación entre el contenido educativo y el contexto actual, se fomenta la búsqueda de información en distintas áreas del conocimiento, y se trata de mantener un estilo de enseñanza que rompa rutinas, interactivo y ameno.

La planificación atiende a un criterio constructivista propuesto por Pimienta (2007) y toma para su desarrollo como elementos de la misma, los siguientes: Reactivación de conocimientos previos, situación problemática, construcción de significados, organización del conocimiento, aplicación del conocimiento y evaluación del proceso.

2. La *aplicación-interacción* es el momento en que los estudiantes normalistas desarrollan las estrategias didácticas que diseñaron para los grupos que les asignaron para realizar su práctica docente en un tiempo de tres semanas por semestre.

Para el desarrollo de las estrategias didácticas se enfatiza en que los estudiantes normalistas atiendan las necesidades identificadas en el diagnóstico, de manera que sean orientadas a la formación del alumno de la escuela secundaria. Mediante esta lógica, la tarea educativa del proyecto de práctica, se asume como un conjunto de actitudes y de posiciones en busca de sentido de lo que se hace.

Durante las jornadas de práctica, el asesor-formador de la asignatura de Observación y Práctica Docente III y IV realiza el acompañamiento de los estudiantes normalistas en los distintos universos donde fueron ubicados y lleva el seguimiento de cada uno de ellos a partir de un instrumento: Valoración del desempeño de los normalistas, cuyos criterios a evaluar contienen ejes relacionados con la planificación de la enseñanza, el dominio de contenidos y el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje. La valoración de estos ejes es presentada al alumno para su conocimiento, en cada una de las visitas a la escuela secundaria, de manera que, durante el periodo de práctica, el estudiante tenga oportunidad de mejorar, modificar y fortalecer aquellos aspectos que considere importantes para su formación profesional.

A continuación, se presenta el cuadro 1 con los indicadores necesarios para la evaluación de la práctica docente de los estudiantes normalistas:



Indicador
1. Diseña y aplica estrategias de enseñanza-aprendizaje que integran propósitos, competencias, contenidos educativos, técnicas, actividades diversas acordes al enfoque de enseñanza de la Educación Secundaria.
2. El propósito de la secuencia didáctica establece ¿Quién lo hace? ¿Qué?, ¿Cómo? Y ¿Para qué? Y es acorde al contenido temático tratado.
3. Se explicitan los sustentos teóricos que sustentan las actividades de la situación y/o secuencia didáctica
4. Establece un ambiente de aprendizaje basado en el respeto, el gusto por el estudio y el desarrollo de la responsabilidad y autonomía personal.
5. Se plantean actividades de apertura, desarrollo y cierre y se especifican las que realiza el/la docente y los estudiantes.
6. Las actividades de apertura, desarrollo y cierre están relacionadas con el propósito y el contenido educativo y hay congruencia entre ellas.
7. Las actividades que se plantean son innovadoras y propician en el estudiante la motivación por aprender.
8. La secuencia didáctica promueve los conocimientos previos de los alumnos.
9. La estrategia favorece la interacción del estudiante con el objeto de aprendizaje.
10. La secuencia y/o estrategia fomenta aprendizajes significativos.
11. Se fomentan procesos de problematización, exploración, investigación, comparación, análisis, construcción de significados, ejemplificación, demostración, explicación, organización y aplicación del conocimiento.
12. Aplica estrategias que incorporen la diversidad cultural y social como principios didácticos y atiendan las necesidades e intereses de los alumnos.
13. Diseña y emplea recursos didácticos y medios educativos con propósitos específicos y relacionados con las secuencias didácticas y/o de aprendizaje.
14. Se realiza la evaluación de los aprendizajes acordes al proceso desarrollado y a los tiempos requeridos.
15. Organiza los tiempos en cada una de las actividades y tiene dominio en el desarrollo de contenidos.

Construcción propia (García, 2019).

Los estudiantes normalistas, por su parte, llevan el seguimiento de su práctica a través del diario del profesor, considerando tres situaciones básicas: Las acciones del profesor, las acciones del alumno y las interacciones dadas en el aula. Este diario se valora con una lista de cotejo, como se muestra a continuación:



**Cuadro 2: Lista de cotejo para valorar el diario del profesor**

Indicador	Logrado	No logrado
1. El diario ofrece una descripción profunda de lo que se realizó en la sesiones de trabajo.		
2. El diario presenta acontecimientos relevantes para el análisis de algunos de los principios generales y algunas opciones metodológicas para el aprendizaje de la asignatura para la cual se forma.		
3. El diario hace énfasis en las situaciones relacionadas con la actuación del profesor en relación con la aplicación de principios y actividades didácticas para la enseñanza.		
4. El diario hace énfasis en las situaciones relacionadas con la actuación del alumno en relación con la realización de actividades para el aprendizaje.		
5. Se presentan situaciones relacionadas con la comunicación que se da entre el profesor y estudiantes para la enseñanza-aprendizaje.		
6. Se hacen explícitos esquemas de conocimiento profesional (creencias, saberes, concepciones) que establecen relación con lo que se hace en torno a la enseñanza de la asignatura.		
7. Se hacen focalizaciones sobre ciertas problemáticas acerca de la enseñanza de la asignatura y/o objeto de aprendizaje.		
8. Se utilizan esquemas que ejemplifican y orientan el análisis de lo realizado.		
9. El lenguaje empleado en el diario facilita la comprensión y precisión de lo realizado.		
10. Se cuidó la redacción, la ortografía y la limpieza en el diario realizado.		

Construcción propia (García, 2019).

3. La *reflexión*. Es la oportunidad que tiene el estudiante normalista de examinar y pensar sobre las propias creencias y prácticas que ha realizado. En este momento se abre el espacio para que se perciban a sí mismos como agentes activos y aprendices a lo largo de la vida en su marco académico y profesional.

A través de esta fase, se establece una manera precisa y deliberada de establecer conexiones entre lo que está ocurriendo y las consecuencias que siguen. De este modo, pensar reflexivamente puede interpretarse como un proceso de observación, investigación, sugerencia y actuación. La reflexión exige en primer lugar, el deseo, interés, la disposición del sujeto. En segundo lugar, implica la comprensión de los procedimientos mediante los cuales los recursos y actitudes naturales pueden desarrollarse provechosamente, de ahí que, pensar reflexivamente lleve a orientar las tendencias naturales del sujeto hacia su mejor realización (Dewey, 1989).



Esta fase toma en cuenta el modelo de Ryan (2013), respecto a un perfil de actividades de enseñanza para la promoción de los niveles de reflexión:

**Cuadro 3: Modelo de Ryan para promover los niveles de reflexión**

Perfil de reflexión	Estrategias y tareas para su desarrollo
Informar y dar respuesta	Escritura reflexiva. Las actividades favorecen la toma de conciencia (de lo que hay o lo que falta), en relación con los temas, acciones y competencias que se proponen desarrollar. Que observe, exprese su opinión, haga preguntas: ¿Por qué es relevante para mí?
Relación	Escritura de la experiencia. Las actividades deben favorecer la relación o la conexión del relato del alumnado con el conocimiento impartido en la materia, con las propias habilidades o con la propia experiencia profesional y personal.
Razonamiento	La escritura y reescritura reflexiva. Las actividades deben favorecer la justificación de las propias respuestas en el relato. Explicar por qué son significativas e importantes
Reconstrucción	Las actividades deben favorecer la proyección en la práctica futura, repensarla y mejorarla.

Fuente: Ryan (2013)

Este proceso reflexivo se apoyó en técnicas como la V heurística e incidentes críticos, además del registro reflexivo de la práctica para valorar los logros. El diario del profesor, referido anteriormente, se ubica en los perfiles de reflexión de informar, ofrecer respuestas y establecer relaciones. Mientras que los incidentes críticos, la V heurística y el registro reflexivo de la práctica se enfocan en los perfiles de razonamiento y reconstrucción.

## Resultados

La riqueza que proporcionaron cada uno de los instrumentos empleados durante el seguimiento de la práctica docente de los estudiantes normalistas da cuenta de una serie de avances que tuvieron respecto a su formación profesional, entre otros, se muestran los siguientes:



a) Mayor dominio de la competencia didáctica: Asumen la planificación y evaluación como procesos fundamentales de la práctica, que requieren estudio, discusión, reflexión y toma de decisiones. Diagnostican procesos cognitivos de los estudiantes y los propios para comprender, planificar y desarrollar experiencias de aprendizaje significativas. Desarrollan estrategias didácticas que integran contenidos educativos —realidad— asignatura. Reconocen la importancia de incorporar una lógica transdisciplinaria en la enseñanza. Piensan su quehacer docente y analizan críticamente las situaciones que emergen en el aula.

b) Desarrollo de creatividad en el diseño de estrategias didácticas y la elaboración de materiales educativos.

c) Se buscan distintas maneras de favorecer la atención y motivación por el aprendizaje: problematización, exploración, investigación, comparación, análisis, construcción de significados, ejemplificación, demostración, explicación, organización y aplicación del conocimiento.

d) Dinamicidad en las sesiones (actividades más activas) y ambiente de trabajo (disciplina, responsabilidad, respeto). Más interacción e integración grupal.

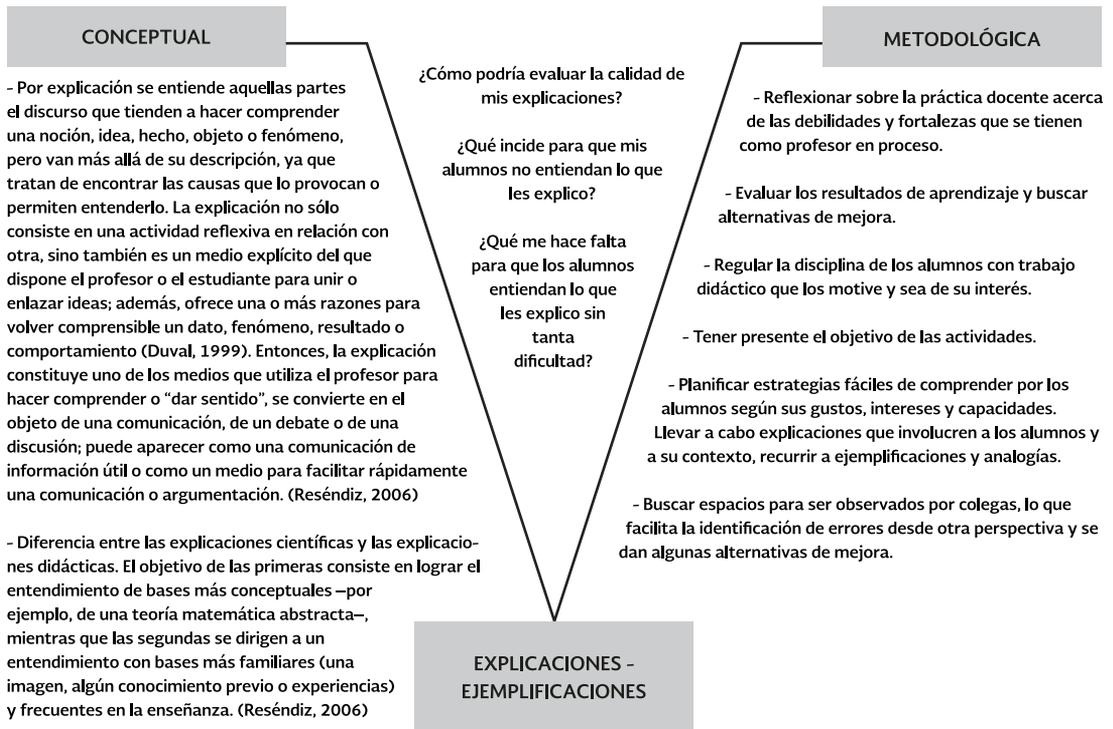
e) Preparación para la improvisación. Organización de actividades complementarias a la formación que aprovechen las capacidades de los alumnos: retos cognitivos, ejercicios de vocabulario, actividades motivadoras para fomentar la lectura, para producir textos, actividades para vincular contenidos de diferentes asignaturas, entre otras.

f) Se fortalece la competencia de dominio de contenido: Reconocen la complejidad de los contenidos educativos, los vinculan con procesos didácticos, con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos. Relacionan un contenido con otro y llevan una secuencia. Mayor seguridad y actitud frente al grupo.

g) Reflexionan el sentido de la práctica. Identifican y toman conciencia de lo que existe y lo que falta en relación con las competencias a desarrollar, sus procesos, dificultades y áreas de oportunidad. Esto se aprecia, tanto en el análisis de los incidentes críticos como en el desarrollo de las V heurística. Como muestra de ello se presenta un ejemplo:



### Imagen 1: V heurística representativa de la reflexión de la práctica docente



Fuente: Construcción propia. Estudiante normalista de VI semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria en la especialidad de Español (Verduzco, 2019).

En este ejemplo se aprecia cómo el estudiante normalista percibe que realiza su práctica docente respecto a la dimensión didáctica, concretamente con la calidad que su discurso explicativo tiene.

- Se establecen relaciones entre teoría y práctica y se visualizan opciones de cambio no solo desde el hacer del profesor, sino de la incorporación del otro (colegas). Dichas relaciones entre los aprendizajes de la práctica y la experiencia profesional y personal, se manifiesta mediante el registro reflexivo de la práctica docente:

**Cuadro 4: Registro reflexivo de la práctica docente**

Indicadores	Reflexiones (sentido de lo que se dice y aprende, transferencia de la reflexión al escenario profesional actual, en el presente y futuro)
Algunos problemas que detectas actualmente en tu práctica docente.	-Factores que inciden en la participación de los alumnos. -Formas de propiciar la participación. -Estrategias para regular las participaciones. -Optimización del tiempo. Dominio de contenido de la asignatura.
Algunos aciertos en tu práctica docente.	-Fomento del trabajo cooperativo. - Se propició el andamiaje en el aprendizaje a partir de los conocimientos previos de los alumnos. - La sorpresa que presentan alumnos que se niegan a trabajar y, después, las actividades que realizan son gratas para ellos y fuente de satisfacción para mí.
Tus mayores preocupaciones en tu práctica como profesor(a).	-Motivar al estudiante para aprender. - Errores que cometemos como profesores. Planear en vacío: sin conocer al alumno, no tomar en cuenta sus necesidades e intereses. ¿En realidad aprende mi alumno en la manera en la que enseño? ¿Cumplo con todas y cada una de las necesidades académicas de los estudiantes? Mientras enseño... ¿Mi alumno en realidad aprende?
Lo que piensas de tu labor como profesor.	-Desarrollar mecanismos de enseñanza innovadores y que cumplan con las necesidades que actualmente los alumnos de educación secundaria demandan. La postura que debemos mostrar va más allá de los estereotipos, está el respeto y la sana convivencia con los adolescentes. -Darle un sentido a la práctica docente y ver siempre por el bien de nuestros estudiantes, ser docente no solo en las horas de clase, sino en todo momento, estar dispuesto a enseñar con amor y sin distinción alguna. -Nuestra función es reflexionar para formar alumnos, porque nosotros somos los responsables de que ellos sigan escribiendo el futuro.
Tus expectativas como profesor(a)	-Seguir diseñando y creando estrategias didácticas que me brinden resultados mayores y mejores. -Buscar alternativas para la enseñanza innovadora, desarrollar a la par otras habilidades que no he adquirido como docente. -Complementar nuestros saberes, tomar conciencia y fortalecer nuestra identidad como docentes.
Las satisfacciones que tienes en tu práctica profesional.	-Ver el esfuerzo y dedicación de mis alumnos. -Ser capaz de sensibilizar a los alumnos para que pongan interés en su estudio. -Me alegró mucho verlos tan contentos y entusiasmados, todos bailando y celebrando, tuvimos la oportunidad de platicar con algunos y de fomentar una mejor relación con ellos, pudimos conocer, platicar y convivir con ellos. -El reconocimiento, por parte del maestro titular, por el desarrollo de mi trabajo en la práctica.

Fuente: Construcción propia. Estudiante normalista del VI semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria en la especialidad de Español (Díaz, 2019).



Mediante este ejercicio, el estudiante normalista desarrolla habilidades reflexivas (se da cuenta de lo piensa, lo que expresa y lo que instrumenta). Con este referente, se desprenden indicadores para orientar la actividad de aprendizaje en una continua reflexión sobre lo que se aprende, cómo se aprende y cómo se reconstruye lo aprendido. Finalmente, podemos concluir sobre:

- a) Expresiones de pensamiento crítico y transformador (demostrar nuevas ideas, tomar decisiones, proyectarse en la práctica futura) para la reflexión transformadora y la reconstrucción del pensamiento y del aprendizaje.
- b) Fortalecimiento de la identidad profesional (comprenden la trascendencia de sus funciones como profesionales docentes, usan los resultados de la práctica educativa para reconstruir quehacer docente, reconocen la necesidad de comprometerse con la innovación y las transformaciones educativas, asumen que la actualización y superación es una necesidad permanente e identifican retos de formación profesional).

## Conclusiones

Los ejemplos que se presentan sobre la reflexión de la práctica y cómo esta incide en la formación profesional de los estudiantes normalistas reflejan que dicha formación es una relación de complementariedad entre la práctica y la teoría, cuyo propósito cambia a medida de mayor experiencia frente a grupo y donde se identifican áreas de oportunidad para el crecimiento y desarrollo profesional desde aquellos rubros que identifican limitantes para reorientarlas en función de la intencionalidad y actitud de cada uno de los estudiantes. Así, resulta interesante lo que Connelly y Clandinin (1984) señalan sobre el conocimiento práctico del profesor: se aprende a partir de la propia experiencia y no tanto en los libros, de tal modo que, según Tardif (2004): los saberes de los practicantes de la enseñanza son saberes pragmáticos, es decir, situaciones concretas del oficio del docente: representaciones concretas, específicas, en prácticas orientadas al control de las situaciones, a la solución de problemas y a la realización de objetivos en contexto, por lo tanto, no corresponden a un conocimiento teórico.

Por otra parte, los sujetos se reconocen en aprendizaje constante y con un compromiso de formación que genera expectativas sobre cómo quieren ser docentes y para qué, de tal modo que la concepción de práctica docente no es estática, se configura al enfrentar los desafíos del ejercicio profesional a lo largo de su vida, donde se reconocen las



relaciones que construyen sus prácticas profesionales, tales como el conocimiento de la disciplina y la reflexión sobre su misma práctica, de tal manera, que se preocupan más por el porqué de la enseñanza.

Hoy en día, la formación profesional se funda en la idea de generar y desarrollar competencias. Desde el punto de vista institucional, es el medio a través del cual las competencias que se transmiten adoptan una forma curricular especializada y se expresan a través de diferentes programas de formación, en diversos campos del saber y de la práctica profesional.

Pero también la formación integra el conocimiento, la investigación, las propuestas teóricas y prácticas a la luz de la didáctica y la cultura institucional en la cual, los docentes en formación o en ejercicio, se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones que les permiten intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, a la vez, favorecer su crecimiento y transformarse. De aquí la necesidad de rescatar esta perspectiva en la formación docente, la cual implica deconstrucción de prácticas de pensamiento y acción profesional.

Así, la concepción de los futuros docentes de educación secundaria, acerca de la enseñanza, puede ubicarse entre un modelo didáctico con enfoque interpretativo y crítico porque les posibilita de analizar dicha práctica para su transformación, no solo desde lo que ocurre en el aula, sino a partir de lo que ellos conciben, desean, visualizan, diseñan, aplican y piensan de lo que operan y sobre lo que instrumentan. Bajo esta idea, resulta relevante lo que Tochon (1991), señala acerca del análisis de los saberes profesionales los cuales podrían orientarse hacia el estudio “de las características importantes de la competencia profesional que no deriva del pensamiento lógico sino de la producción de ideas nuevas, de la creación de soluciones originales en situaciones paradójicas” (1991, p.44)

Otro modelo conceptual, que está presente en estas concepciones es el del “practicante reflexivo” de Schön (1998), que caracteriza el pensamiento de un profesional experto como una reflexión en acción, ya que el pensamiento práctico de un profesional solo puede comprenderse a la luz de tres conceptos básicos: a) conocimiento en la acción, b) reflexión en la acción y c) reflexión sobre la acción.

Desde esta perspectiva, la recuperación de la experiencia de la práctica posibilita analizar su desempeño, resolver problemas y generar estrategias. El reto es identificar las habilidades y los conocimientos que entran en juego en la práctica profesional desarrollada una vez que los profesores se encuentran en su ejercicio permanente.



## Referencias

- Angulo, F., y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículo*. Granada: Aljibe.
- Arendt, H. (2003). *La condición Humana*. Madrid: Paidós.
- Campo, R. y Restrepo, M. (1999). *Formación integral. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Editorial Diada.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1984). El método narrativo, la filosofía personal y las unidades narrativas en el estudio del enseñante. En C. Marcelo, (1989). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Contreras, J. (1994) *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.
- De Miguel, M. (2003) Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*. núm. 331. pp.13-34.
- Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, V. (2019). *Reflexión de la práctica docente*. Producto del VI semestre. ENSM. Morelia, México.
- Ducoing, P. (2002). *Sujetos, actores y procesos de formación*. México: COMIE.
- Duval, R. (1999). *Argumentar, demostrar, explicar: ¿continuidad o ruptura cognitiva?* México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Fierro, C. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Fullat, O. (1982). *Las finalidades educativas en tiempos de crisis*. Barcelona: Hogar del libro.
- García, D. (2019). Instrumento para el seguimiento de la práctica de los normalistas. Guía Didáctica de Observación y Práctica Docente III y IV. Semestre V y VI, modalidad escolarizada. México: ENSM.
- Hegel, G. (1991). *Escritos pedagógicos*. Madrid: FCE.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Dinámica de la formatividad. Madrid: Narcea.
- Morín, E. (1998). Sobre la reforma de la Universidad. En Porta, J. y Llandosa, M. (coords.). *La Universidad en el cambio de siglo*. (pp.19-28). Madrid: Alianza.
- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. México: Pearson Educación.
- Porlán, F. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Diada.
- Quiceno, H. (1996). Rousseau y el concepto de formación. *Revista Educación y Pedagogía*. vol. 7, núm. 14-15. pp. 66-92.
- Reséndiz, E. (2006). La variación y las explicaciones didácticas de los profesores en situación escolar. *Revista Latinoamericana de Investigación Matemática Educativa*. vol. 9, núm. 3. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/relime/v9n3/v9n3a6.pdf>
- Rodríguez, R. (agosto, 2007). Mejora continua de la práctica docente universitaria: una experiencia desde el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 10, núm. 1.
- Ryan, M. (2013). The pedagogical balancing act: teaching reflection in higher education. *Teaching in Higher Education*. vol.18, núm. 2. pp. 144-151.
- Sacristán, J., y Pérez, A. (1998). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. España: Akal.



- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica*. México: SEP.
- Schön, D. (1997). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los Profesionales: Temas de educación*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *La formación del profesional reflexivo*. Barcelona-México: Paidós.
- Tardif, M., (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tochon, F. (1991). *L'enseignement stratégique*. Tolosa: EUS.
- Verduzco, J. (2019). Reflexión de la práctica docente mediante la V heurística. Producto del VI semestre. ENSM. Morelia, México.

