

# PROCESO DE FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA DOCENTE REFLEXIVA

Arturo de la Torre Frías  
Verónica Araceli Delgadillo Mejía  
Javier Navarro Robles



# Proceso de formación para la práctica docente reflexiva

Arturo de la Torre Frías

Verónica Araceli Delgadillo Mejía

Javier Navarro Robles



# **Proceso de formación para la práctica docente reflexiva**

Arturo de la Torre Frías, Verónica Araceli Delgadillo Mejía y Javier Navarro  
Robles

## **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN JALISCO**

Prof. y Lic. Francisco de Jesús Ayón López

**Secretario de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco**

Lic. Alfonso Gómez Godínez

**Coordinador General**

Dr. Teodomiro Pelayo Gómez

**Coordinador de Formación de Docentes**

Mtro. Víctor Manuel de la Torre Espinoza

**Director General de Educación Normal**

Mtra. Rosa Elia Medina Cruz

**Directora Académica de Educación Normal**

## CONSEJO EDITORIAL

### ***Dr. Víctor Manuel Ponce Grima***

Director del Consejo Editorial

### ***Mtra. Carolina Hernández Sánchez***

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

### ***Mtro. Rito Partida Gómez***

Escuela Normal para Educadoras de Unión de Tula

### ***Dra. Cecilia Colunga Rodríguez***

Escuela Superior de Educación Física

### ***Mtro. José Luis Arce Lepe***

Escuela Normal para Educadoras de Arandas

### ***Mtro. Jesús Moreno Espinosa***

Escuela Normal Superior de Especialidades Jalisco

***Mtra. María del Carmen Fernández Neri***

Escuela Normal Superior de Jalisco

***Mtra. Guillermina Sulub Ávila***

Escuela Normal Experimental de Colotlán

***Mtra. Bárbara Cristina Caamaño Cano***

Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara

***Mtro. Lenin Montelongo Ávalos***

Centro Regional de Educación Normal

***Mtro. Rafael Bernardo Orozco Hernández***

Dirección General de Educación Normal

***Mtro. Lucio Fregoso Tamayo***

Escuela Normal Experimental de San Antonio Matute

***Mtro. Joaquín Pegueros Sánchez***

Escuela Normal Rural "Miguel Hidalgo" Atequiza

## **ISBN EN TRÁMITE**

Secretaría de Educación Jalisco. Escuela Normal Superior de Jalisco. Diciembre de 2014

## CONTENIDO

---

Resumen.....	12
Introducción.....	14
Capítulo 1. Objeto de estudio.....	17
Construcción del objeto de estudio.....	32
Objetivos de Investigación.....	39
Capítulo 2. Conceptualización.....	48
Perspectiva de la racionalidad técnica.....	50
Perspectiva de la racionalidad crítica.....	53
Perspectiva de la racionalidad práctica.....	56
Marco conceptual.....	63
Momentos en que la practicante construye conocimiento práctico	74
Niveles de reflexión.....	80
Capítulo 3. Construcción metodológica.....	88

## Agradecimientos

El documento que aquí se presenta es resultado de un esfuerzo sostenido durante dos años, lapso en el que como equipo de investigación recibimos el apoyo de distintas personas e instituciones. A riesgo de incurrir en omisiones, no podemos dejar pasar la oportunidad para hacer extensivo nuestro agradecimiento a los diversos actores que formaron parte de éste.

En primer término queremos referirnos a las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, Generación 2005-2009, del Instituto América quienes de manera desinteresada nos brindaron la posibilidad de indagar sobre su proceso de formación como educadoras, de igual forma, a la institución citada formadora de docentes que nos abrió las puertas y dio las facilidades para desarrollar la investigación.

Debemos un reconocimiento a los diversos maestros que acompañaron nuestro proceso en la Maestría en Investigación Educativa en el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales y en especial a Mayela Villalpando Aguilar e Ignacio Ulloa Gómez, asesores de esta tesis, quienes con sus sugerencias y orientaciones permitieron poner en orden las ideas y llevar a buen término la investigación.

A nuestros familiares y amigos quienes, a pesar de ser ajenos algunos de ellos al ámbito del “saber de escuela”, nos alentaron de forma incansable a no desistir y claudicar ante los obstáculos enfrentados. A todos ellos nuestro sincero reconocimiento y agradecimiento.



## RESUMEN

---

Palabras clave: proceso de formación, formación docente, práctica reflexiva, reflexión.

La presente investigación da seguimiento al *proceso de formación para la práctica docente reflexiva* de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar durante la asignatura de Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II (en 7º y 8º semestre respectivamente) en una Escuela Normal. Al tiempo que cursan dichas asignaturas, las futuras educadoras realizan su práctica docente en un jardín de niños y, sobre una situación problemática detectada en el aula deben elaborar su *documento recepcional*, requisito para la obtención de grado. Este espacio curricular tiene como propósito promover el análisis sistemático de la práctica docente mediante la reflexión.

Este trabajo de investigación es de carácter cualitativo con método de estudio de caso. La información recolectada, por medio de entrevistas y análisis de documentos elaborados por las estudiantes, es interpretada por un procedimiento inductivo-deductivo que permite la descripción del proceso de reflexión que lleva a las docentes en formación a construir conocimientos producto de su inmersión en el campo profesional.

El enfoque que sustenta esta investigación es la racionalidad práctica, la cual tiene su origen en el *pragmatismo* de John Dewey, y es llevado al ámbito del desarrollo profesional por Donald Schön. Se parte de la idea de que la reflexión es el medio para desarrollar la práctica, y en el caso de la

formación docente permite un análisis sistemático de las acciones que conforman la práctica docente.

Después del análisis de los datos obtenidos se describe el proceso por el cual las educadoras en formación construyen conocimientos prácticos. Dicho proceso es descrito utilizando estructuras, denominadas *momentos*, que permiten identificar y describir los diferentes conocimientos construidos por los sujetos que conforman el caso. Se identificaron 14 *momentos* en los cuales las estudiantes construyen conocimientos prácticos en torno a las actividades propias del Seminario de Análisis del Trabajo Docente, así como de elementos de su práctica docente en los jardines de niños.

Se encontró que las futuras docentes al enfrentarse con las situaciones problemáticas de la práctica utilizan su reflexión para innovarla y mejorarla, esto les permite avanzar en su capacidad de reflexión de acuerdo a los niveles descritos por Van Manen.

## INTRODUCCIÓN

---

El mercado laboral actual exige a los profesionistas un alto nivel de formación que les permita hacer frente a las condiciones cambiantes del medio, por ende las instituciones de educación superior tienen el compromiso de dar respuesta a las demandas sociales y educativas ofreciendo planes y programas encaminados a la preparación de individuos competentes, es decir, que tengan el dominio de ciertas habilidades, conocimientos y actitudes para la resolución de situaciones.

En México las Escuelas Normales, que generalmente a la par de otras instituciones han sido las encargadas de la formación inicial de docentes para los niveles de preescolar, primaria y secundaria, no pueden sustraerse a estas exigencias de incorporación del enfoque de competencias.

En respuesta a estos factores, el Plan de Estudios 1999 Licenciatura en Educación Preescolar incorpora un perfil de egreso (SEP, 1999) con base en el desarrollo de competencias agrupadas en cinco rasgos (Habilidades intelectuales específicas, Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, Competencias didácticas, Identidad profesional y ética, Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela) que pretende la formación de un docente reflexivo desde la perspectiva práctica.

Dicho enfoque tiene su sustento en los referentes teóricos del pragmatismo pedagógico y en la teoría de la acción de Schön (1998), tendientes a lograr la profesionalización del oficio docente a través de la reflexión permanente

sobre la práctica con la intención de tomar decisiones adecuadas ante situaciones y conflictos dentro de la cotidianidad de la práctica.

Para alcanzar el enfoque del docente reflexivo el Mapa Curricular del Plan de Estudios referido, designa espacios de formación específica que culminan en el séptimo y octavo semestres con el Seminario de Análisis del Trabajo Docente cuya propuesta metodológica para la práctica incorpora a las docentes en formación a centros educativos bajo las condiciones reales de trabajo con un grupo de niños de educación preescolar.

A partir del desempeño con el grupo se propicia la reflexión sistemática de las experiencias obtenidas y con base en ellas, identifican una situación problemática que desarrollan en su *documento recepcional*, requisito para obtención del grado académico.

El *proceso de formación para la práctica docente reflexiva* en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente es el objeto de estudio de la presente investigación que tiene la intención de describirlo en un grupo de alumnas de la generación 2005-2009 de la Licenciatura en Educación Preescolar en una Escuela Normal particular en la ciudad de Guadalajara, Jalisco; basado en la metodología cualitativa y con método de estudio de caso, que queda enmarcada dentro de la línea de investigación *procesos de formación docente* del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS) de la Secretaría de Educación Jalisco.

La descripción de la situación problemática que desembocó la presente investigación, así como los cuestionamientos surgidos de ésta se presentan

en el primer apartado; incluye los objetivos perseguidos y la exposición de los argumentos teóricos que sustentan el estudio.

En un segundo apartado se aborda la conceptualización, enfoques que tratan la formación docente desde la perspectiva positivista, pragmática y crítica. Así mismo se fundamenta la investigación considerando los referentes teóricos y epistémicos que la orientan.

La metodología de investigación, las técnicas y el procedimiento de análisis de datos se construyen en la tercera parte del documento, donde se expresan además los argumentos ofrecidos para su elección. Es en esta sección donde se delimita el caso con sus unidades de observación y análisis.

Respecto al análisis de los datos se expone la información obtenida a partir de la revisión de tres entrevistas, la redacción de afirmaciones descriptivas e interpretativas que fueron contrastadas con la información obtenida de los demás instrumentos por medio de la triangulación. Con base en lo anterior, en la siguiente sección del documento se muestran los resultados obtenidos en el estudio.

Las conclusiones que se presentan se derivan del análisis e interpretación de los datos y de la triangulación de instrumentos. Además de dar respuesta a la pregunta de investigación. Finalmente, se ofrece un panorama general de los estudios que pueden generarse a partir de ésta.

## CAPÍTULO 1. OBJETO DE ESTUDIO

---

En este capítulo se plantea el problema de investigación que nos permitió construir el objeto de estudio, así como la enunciación de los objetivos y la revisión del estado del arte.

### *Contexto del proceso de formación para la práctica docente reflexiva en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente*

En las últimas dos décadas la educación en nuestro país ha experimentado una serie de reformas con la intención de hacer frente a las demandas sociales, económicas y culturales, ante los retos del fenómeno globalizador. La actual modificación de planes y programas educativos en el nivel superior tiene dentro de sus objetivos la vinculación entre la escuela y la vida laboral.

Al respecto Díaz Barriga (2006: 8) expresa que: “es conveniente reconocer que en México desde finales de la década de los ochenta, el Colegio Nacional de Formación Profesional (CONALEP) adoptó varias de las propuestas del australiano Andrew Gonczy para la formación de competencias en la enseñanza técnica”. Este modelo se extendió al resto de los niveles educativos a escala nacional.

Respecto a la educación superior se propone en el currículo una formación de profesionistas basada en el desarrollo de competencias, las cuales son promovidas con la finalidad de que el egresado sea capaz de ponerlas en práctica en el ejercicio de su profesión.

Así, en el marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales<sup>1</sup> de la Secretaría de Educación Pública emanado del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en el Plan de Estudios 1999 Licenciatura en Educación Preescolar (PELEP, 1999) se incluyó un nuevo modelo curricular encaminado a formar en competencias un docente, que de manera permanente, establezca una interacción entre teoría y práctica.

El plan de estudios parte de la identificación de un núcleo básico e imprescindible de necesidades de formación de los profesores de educación preescolar, derivadas de los propósitos y de los requerimientos del perfil de egreso, cuya satisfacción les permita desempeñar su función con la calidad necesaria (SEP 1999:19).

El perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) parte de la idea de que al terminar los estudios, los egresados contarán con las competencias necesarias (el conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y valores) que le permitan al individuo solucionar problemas de la práctica profesional.

---

<sup>1</sup> Las Normales son instituciones creadas de manera oficial con la finalidad de formar docentes para la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Fueron creadas a finales del siglo XIX y principios XX tomando como referencia el modelo francés de escuelas normales. Enrique C. Rébsamen, expresó: "...LO QUE CARACTERIZA A LA ESCUELA NORMAL ES LA APLICACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA DE LA DOCTRINA PARA FORMAR HOMBRES Y PARA FORMAR CIUDADANOS, Y ESTA DOCTRINA COMO TAL, DEBE SER CIENTÍFICA Y DEBE SER PRÁCTICA" (Plascencia, F., 1992).

Comúnmente se ha recurrido a la sumatoria de las aptitudes, actitudes, capacidades, conocimientos, habilidades y destrezas para entender el concepto de competencias. Para Coulon (1995: 180), éstas se relacionan con “un conjunto de conocimientos prácticos socialmente establecidos que empleamos en el momento oportuno para dar a entender que los poseemos”. En la actual sociedad de la información las competencias tienen su fundamento en la revaloración del capital humano a partir del uso de las nuevas herramientas tecnológicas.

A decir de Argudín (2005: 34-35):

El concepto de *competencia*, tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa *saberes de ejecución*. Puesto que todo proceso de “conocer” se traduce en un “saber”, entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás (dentro de un contexto determinado).

En el PELEP (SEP, 1999) las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos o rasgos deseables: 1) Habilidades intelectuales específicas; 2) Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, 3) Competencias didácticas; 4) Identidad

profesional y ética; y 5) Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

El Plan expone desde una perspectiva *ideal* la formación de una educadora que sea capaz de demostrar en la acción las competencias que se presume desarrolló a lo largo de su proceso de formación en el plantel educativo.

En el Mapa Curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar (ver Tabla 1) se consideran tres áreas de actividades de formación:

- A) *Actividades principalmente escolarizadas*, realizadas en la escuela normal. El área está formada por 32 cursos de duración semestral, distribuidas a lo largo de los seis primeros semestres.
- B) *Actividades de acercamiento a la práctica escolar*. Se desarrollan en los primeros seis semestres, con una intensidad de seis horas semanales. Mediante la observación y la práctica educativa bajo orientación, estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la realidad y las posibilidades de la educación preescolar. La actividad combina el trabajo directo en los jardines de niños con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas, que se realizan en la escuela normal.
- C) *Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo*. Ocupa la mayor parte de los dos últimos semestres de la formación. En ellos, los estudiantes se hacen cargo de un grupo de educación preescolar con la asesoría continua de un maestro tutor, que será seleccionado por su competencia a partir de un perfil

preestablecido, con el apoyo y seguimiento del personal docente de la escuela normal (SEP, 1999: 33-34).

La distribución de las asignaturas en el Mapa Curricular de la LEP obedece a una lógica de organización de contenidos y actividades (SEP, 1999: 34) que se manejan dos dimensiones: la *Formación común* y la *Formación específica* (ver Tabla 1). La *Formación común* consta de las asignaturas que la LEP comparte con otras licenciaturas de educación básica. La *Formación específica* consta de las asignaturas de formación directamente relacionadas con la educación preescolar (SEP, 1999: 34-35).

Tabla 1. Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar.

	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
A	<a href="#">Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano</a>	<a href="#">La educación en el desarrollo histórico de México I</a>	<a href="#">La educación en el desarrollo histórico de México II</a>	<a href="#">Necesidades educativas especiales</a>	<a href="#">Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I</a>	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II	<a href="#">Trabajo docente I</a>	<a href="#">Trabajo docente II</a>
	<a href="#">Problemas y políticas de la educación básica</a>	<a href="#">Desarrollo físico y psicomotor I</a>	<a href="#">Desarrollo físico y psicomotor II</a>	<a href="#">Conocimiento del medio natural y social I</a>	<a href="#">Conocimiento del medio natural y social II</a>	Gestión escolar		
	<a href="#">Propósitos y contenidos de la educación preescolar</a>	<a href="#">Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje I</a>	<a href="#">Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje II</a>	<a href="#">Pensamiento matemático infantil</a>	<a href="#">Taller de diseño de actividades didácticas I</a>	<a href="#">Taller de diseño de actividades didácticas II</a>		
	<a href="#">Desarrollo infantil I</a>	<a href="#">Desarrollo infantil II</a>	<a href="#">Expresión y apreciación artísticas I</a>	<a href="#">Expresión y apreciación artísticas II</a>	<a href="#">Cuidado de la salud infantil</a>	<a href="#">Niños en situaciones de riesgo</a>		
	<a href="#">Estrategias para el Estudio y la comunicación I</a>	<a href="#">Estrategias para el estudio y la comunicación II</a>	<a href="#">Socialización y afectividad en el niño I</a>	<a href="#">Socialización y afectividad en el niño II</a>	Asignatura regional I	Asignatura regional II		
B	<a href="#">Escuela y contexto social</a>	<a href="#">Iniciación al trabajo escolar</a>	<a href="#">Observación y práctica docente I</a>	<a href="#">Observación y práctica docente II</a>	<a href="#">Observación y práctica docente III</a>	<a href="#">Observación y práctica docente IV</a>	<a href="#">Seminario de análisis del trabajo docente I</a>	<a href="#">Seminario de análisis del trabajo docente II</a>

A	Actividades principalmente escolarizadas
B	Actividades de acercamiento a la práctica escolar
C	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo
	Formación común
	Formación específica

Fuente: SEP (1999:38). Plan de Estudios 1999, Licenciatura en Educación Preescolar.

Con referencia a la organización de las actividades (ver Tabla 1) las asignaturas se agrupan en tres dimensiones: *Actividades principalmente escolarizadas (A)*, *Actividades de acercamiento a la práctica escolar (B)* y *Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo (C)*; el contenido de estas actividades es expuesto con anterioridad en este mismo apartado.

Es principalmente en las áreas de Actividades de acercamiento a la práctica escolar (B) y Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo (A) donde el estudiante<sup>2</sup> tiene contacto directo con el aula de preescolar y debe poner en práctica los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos en su proceso de formación en la LEP.

En la propuesta curricular para la formación inicial de maestros se otorga especial importancia a la observación y a la práctica educativa en los planteles preescolares, procurando el conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales del trabajo docente. De este modo, la formación de profesores no sólo se lleva a cabo en el ámbito de la escuela normal, también ocurre en el ámbito de los jardines de niños (SEP, 1999: 20-21).

En el área de Actividades de acercamiento a la práctica escolar (B) la vinculación con la práctica se tiene presente desde primer semestre a través de la asignatura Escuela y Contexto Social, donde las alumnas visitan planteles de educación preescolar con la intención de analizar las relaciones

---

<sup>2</sup> En su mayoría los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar son mujeres, por lo cual se empleará el sustantivo en femenino para referirnos a éstos.

de la escuela con su entorno. Aquí se parte de la observación empírica que se hace en visitas periódicas al jardín de niños. Más no toda la enseñanza gira en relación directa con la práctica, puesto que la mayor parte de las asignaturas se desarrollan de forma teórica en la Normal.

En segundo semestre se cursa Iniciación al Trabajo Escolar, donde se continúa en interacción con el jardín de niños, además de recibir en el aula conocimientos teóricos la mayor parte del tiempo. De tercero a sexto se cursan las asignaturas Observación y Práctica Docente I, II, III y IV respectivamente, mediante las cuales se vincula lo aprendido con la práctica docente. En el jardín de niños la practicante normalista toma la conducción del grupo en dos jornadas de una semana en los primeros semestres y dos jornadas de dos semanas cada una en sexto semestre. Durante este tiempo implementa estrategias para llevar a cabo la clase y observa las dificultades y problemáticas de su práctica docente. Según el PELEP, en este lapso la estudiante es capaz de movilizar los saberes aprendidos de forma teórica en la Normal y aplicarlos durante su práctica.

El área de Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo (C), se compone de cuatro asignaturas: Trabajo Docente I y Seminario de Análisis del Trabajo Docente I, en séptimo; y, Trabajo Docente II y Seminario de Análisis del Trabajo Docente II, en octavo semestre. En lo sucesivo denominaremos a las dos asignaturas Seminario de Análisis del Trabajo Docente en singular Seminario, puesto que se trabajan en secuencia, de manera que funciona como una asignatura que dura una anualidad.

En séptimo y octavo semestre las estudiantes realizan tres tipos de actividades:

- 1) el trabajo docente con un grupo de niños y niñas de educación preescolar,
- 2) el análisis y la reflexión sistemática acerca de su desempeño con el grupo de alumnos que atienden, así como sobre el conjunto de experiencias obtenidas en el jardín de niños, y
- 3) la elaboración de su documento recepcional, en el que seleccionan y desarrollan un tema o aspecto relativo al trabajo docente a partir de su experiencia y del análisis y de la reflexión sobre la misma (SEP, 2002b: 9).

Desde su individualidad y en su conjunto, las anteriores actividades que se desarrollan durante el último año de la licenciatura, les brindan a las estudiantes la posibilidad de rescatar evidencias de su práctica docente mediante la utilización del instrumento de recogida de datos denominado *diario de trabajo*, que de acuerdo con Porlán y García, (citados por Santos; 1995: 186) “...es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia. Favorece, también, el establecimiento de conexiones significativas entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, lo que permite una toma de decisiones más fundamentada (...)”.

La asignatura de Trabajo Docente I y II (SEP, 2002a) refiere a la práctica docente que desempeñan las estudiantes normalistas durante periodos prolongados con un grupo de niños, bajo la tutoría en el aula de una educadora experimentada. Este espacio curricular tiene entre sus propósitos el desarrollo de las competencias didácticas, que implica la planeación, aplicación y evaluación de situaciones didácticas dirigidas a “promover” las competencias comunicativas, cognitivas y psicomotrices de los niños en edad preescolar.

Según el PELEP, mediante el trabajo docente que realicen en el jardín de niños se espera que las estudiantes normalistas:

- a. Fortalezcan el desarrollo de su competencia didáctica al diseñar y aplicar secuencias de actividades de enseñanza congruentes con los propósitos de la educación preescolar, las necesidades educativas de los niños del grupo y con la realidad social en que éstos se desenvuelven.
- b. Avancen en el desarrollo de la habilidad para conocer a los niños del grupo y aprovechar dicho conocimiento en propiciar el desarrollo de sus potencialidades.
- c. Mejoren la competencia para comunicarse en forma clara y sencilla con los niños; asimismo, utilicen esa competencia con los padres de familia del grupo, a fin de obtener su apoyo en el fortalecimiento de las capacidades básicas de sus hijos.

d. Profundicen los conocimientos adquiridos sobre las formas en que repercuten la organización y el funcionamiento del jardín de niños en el trabajo docente y en los aprendizajes de los niños. Asimismo, desarrollen actitudes favorables para el trabajo colectivo en el preescolar.

e. Fortalezcan su compromiso profesional al poner en juego la formación adquirida para responder a las exigencias reales del trabajo docente y reconozcan esta experiencia como parte de su proceso formativo (SEP, 2002c: 14).

Uno de los propósitos que se pretende alcanzar con el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II es que las futuras educadoras:

a. Reflexionen de manera sistemática sobre su desempeño al trabajar con el grupo de educación preescolar y al participar en otras actividades propias de la vida escolar del jardín de niños, y comprendan la importancia de esas experiencias reflexivas en el desarrollo de sus competencias profesionales.

b. Fortalezcan sus capacidades para identificar información relevante – tanto en el desarrollo de las experiencias de trabajo como en otras fuentes– y posteriormente sistematizarla, analizarla y utilizarla en el desarrollo de las actividades académicas.

c. Intercambien experiencias con sus compañeras e identifiquen los retos pedagógicos que se enfrentan en el trabajo escolar cotidiano, así como los medios que permiten superarlos.

d. Avancen en el desarrollo de las habilidades para sistematizar de manera reflexiva las experiencias de trabajo docente y para comunicarlas por escrito mediante la elaboración del documento recepcional. (SEP, 2002b: 11).

En estos últimos dos semestres la práctica se vuelve el núcleo central de su formación. Ya no cursan asignaturas en las que se pretenda proporcionar conocimientos teóricos, más bien el conocimiento se da a partir de la práctica.

Es en este momento las alumnas permanecen en las instituciones preescolares por periodos de tiempo que van de una a cuatro semanas en promedio (ver Anexo 1); ahora son ellas las que se responsabilizan del grupo, se enfrentan a las dificultades y “problemas reales” de la práctica y dan soluciones, por tanto deben reflexionar sobre ésta con la finalidad de mejorarla.

Durante los periodos de práctica en el Jardín de Niños, las docentes en formación cuentan con las orientaciones de la educadora (tutora) a cargo del grupo de preescolar; como su tutora durante este proceso, “debe” transmitir sus saberes y experiencias, y la guía respecto a los procedimientos y toma de decisiones apropiadas para el trabajo con el grupo.

En síntesis, la docente en formación se encuentra practicando en condiciones reales de trabajo dentro de un jardín de niños, donde recolecta datos relevantes, y mediante el análisis de sus experiencias, selecciona una situación problemática (la cual trabajará en su *documento recepcional*).

Durante este periodo de dos semestres “se consolida” la formación docente en la Normal, mediante la recuperación de sus acciones, y posterior análisis y sistematización.

*Enfoque utilizado para abordar la formación docente y el papel de la práctica docente*

La formación docente puede ser abordada desde diferentes perspectivas. Gimeno y Pérez (2002) proponen clasificar la función y formación del profesor dentro de diferentes perspectivas, algunas de ellas darán valor al conocimiento surgido de la práctica y otras no. La clasificación es la siguiente:

- a) Perspectiva académica: “resalta el hecho de que la enseñanza es, en primer lugar, un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad” (Gimeno y Pérez, 2002: 400).
- b) La perspectiva técnica: empata con la perspectiva epistémico positivista (racionalidad técnica) tratada en la primera parte de este apartado. Y, al igual que la perspectiva académica, no da valor al conocimiento originado en la práctica.
- c) Perspectiva práctica: la cual propone la formación del docente como la de “un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula” (Gimeno y Pérez, 2002: 410). Bajo esta perspectiva el docente aprende y construye conocimiento a

partir y por medio de su práctica y no sólo por el conocimiento generalizado por la ciencia.

Una cuarta perspectiva es la *crítica* derivada de la Escuela de Frankfurt (Horkheimer, Habermas, Adorno), cuya finalidad de la formación docente es desarrollar en los maestros la conciencia de que el aula de clases es el espacio donde se transforma la realidad social a través de la praxis, la síntesis entre la teoría y la práctica.

Para la construcción y abordaje del objeto de estudio se utiliza la *perspectiva práctica*, debido a que el proceso de formación docente durante el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II se da a través de un afrontamiento con situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas de la práctica docente. Además, da un papel fundamental a la construcción del conocimiento a partir de la práctica, mismo que se construye por medio de la reflexión que el docente hace de su práctica. En el apartado 2.1 *Perspectivas epistémicas de formación docente* se exponen más detalladamente las perspectivas de formación docente y el papel de la práctica docente en cada una.

## CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

---

El proceso de formación docente puede ser entendido como:

- a) Un proceso donde la futura educadora pasa por dos etapas de formación docente: la *formación inicial* y la *formación continua*. Esta perspectiva coincide con la epistemología positivista.

El proceso de *formación inicial* transcurre durante su paso por la Normal, donde cursa distintas asignaturas del currículo para “apropiarse” de las competencias que se describen en el perfil de egreso. El proceso de *formación continua* comienza al egresar de la carrera e incorporarse a la vida profesional, se da a través de cursos de capacitación y actualización docente, a fin de cubrir debilidades o cumplir con las tendencias educativas o enmiendas dictadas a partir de reformas en planes y programas. Desde esta perspectiva los aspectos teóricos son los que aportan los elementos para el desarrollo de la práctica docente.

- b) Un proceso único de formación docente, cuyos límites son difusos. Comienza desde el primer contacto que la estudiante tiene con la práctica docente desde su infancia en su formación básica, se prolonga durante la licenciatura y la incorporación a la vida profesional. Esta perspectiva coincide con la epistemología *práctica*, la cual no hace una división tajante entre la formación en la Normal y la vida profesional; ambas son parte de su proceso de formación docente y aportan elementos para su desarrollo

profesional. Desde esta perspectiva, la práctica es la que aporta y guía los elementos para el desarrollo de la práctica docente.

La perspectiva de un proceso único de formación docente es la que se sigue en esta investigación, puesto que es el que permite entender la relación entre la práctica docente y los conocimientos que se construyen mediante la reflexión a partir de la práctica.

En esta investigación se describe el proceso de formación docente en una Escuela Normal particular, específicamente el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva*, es decir lo referente a la reflexión desde la práctica realizada por las estudiantes durante el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. Como antes se menciona, el *proceso de formación docente* presenta límites difusos y para fijar los que permitan construir y abordar el objeto de estudio, se utiliza las actividades para la *práctica reflexiva* que se llevan en el Seminario; este proceso entendido bajo los límites mencionados, es lo que en esta investigación constituye el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva*.

La *práctica docente* para ser eficaz debe ser reflexiva, es decir que, mediante la *reflexión* de las acciones que realiza una practicante en el desarrollo de lo planeado para las jornadas de prácticas en los jardines de niños, pueda producir *conocimiento práctico*; el cual es aquel que le da la oportunidad de elevar la eficacia de su práctica, porque la hace aprender y desarrollar herramientas de ésta, así mismo tomar recursos preestablecidos pero adaptándolos a la situación, ya que la situación de la práctica es un *terreno pantanoso* (Schön, 1998). La reflexión de su práctica brinda a las alumnas la

posibilidad de construir conocimientos cuya fuente es la práctica misma, además les permite mejorarla y entenderla.

El *conocimiento práctico* es el tipo de conocimiento que surge de la *reflexión* desde la acción, del enfrentamiento del docente con situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores (Schön, 1998). Los *conocimientos prácticos* se pueden clasificar al tomar como criterio los *niveles de reflexión* de Van Manen (1998): *sentido común, reflexión incidental, reflexión sistemática y reflexión sobre la reflexión*.

Durante el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva* la estudiante construye conocimientos que van aumentando en su complejidad y grado de abstracción conforme la practicante avanza en su *nivel de reflexión*. Esto es producto de su enfrentamiento con la práctica y la reflexión que sobre ésta realiza.

Aunque la *construcción de conocimiento práctico* es una parte natural del enfrentamiento con situaciones de la práctica, en ocasiones representa un obstáculo para las practicantes que se enfrentan por primera vez a escenarios reales de la práctica. Así mismo los asesores del Seminario no siempre cuentan con los saberes necesarios para facilitarles la construcción de dichos conocimientos.

A partir de lo expresado se plantea la siguiente pregunta de investigación:

*¿Cómo es el proceso de formación para la práctica docente reflexiva de las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar durante el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II?*

Un primer acercamiento al objeto de estudio se dio por parte de uno de los investigadores, el cual se desempeña como asesor del Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II en una Escuela Normal particular de Guadalajara, Jalisco. En esta Normal se llevó a cabo la investigación, se consideró como sujetos de estudio a las alumnas que cursaron el Seminario en la generación 2005 - 2009.

El *proceso de formación para la práctica docente reflexiva* de las alumnas antes mencionadas será descrito a partir de lo expresado por ellas en entrevistas, la revisión de su *documento recepcional*, la descripción de las condiciones de su práctica e información proporcionada por asesores del Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II.

La presente investigación surge a partir de la detección de una situación problemática en una escuela Normal y que tiene relación con el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva*; además del interés de los investigadores por aspectos relacionados con la formación de profesionistas que realizan prácticas profesionales y a los cuales se les pide construir conocimientos a partir de la *reflexión* sobre éstas.

En la experiencia docente de los investigadores se ha visto que los estudiantes evidencian debilidades que les representan obstáculos para construir conocimientos a partir de su práctica, resolver problemas y reflexionar sobre las acciones que realizan; es decir, no cuentan con los suficientes elementos que les lleven a la mejora permanente de su práctica.

Las herramientas teórico-metodológicas y de estructura conceptual que los estudiantes “adquieren” en la escuela no guardan relación directa con lo demandado en la práctica, donde lo que se requiere es sistematizar la experiencia y reflexionar sobre las acciones para enfrentarla y mejorarla. Esto en el sentido de que los fundamentos teóricos están presentes en la práctica pero no son factores que la determinen, sino herramientas a las que recurre el profesionista al analizar y resolver situaciones problemáticas diversas.

Por esta razón resulta importante investigar sobre los procesos en los cuales se les facilita a los estudiantes espacios para enfrentar, analizar y reflexionar situaciones reales de trabajo como es el caso del Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II en la Licenciatura en Educación Preescolar.

Se revisaron investigaciones sobre cómo son abordados los procesos de formación de profesionistas y la reflexión sobre su práctica. En el caso de México las investigaciones encontradas aluden a procesos de formación docente en educación superior, pero no se encontró alguno que refiera directamente al proceso de formación docente reflexiva en la Licenciatura en Educación Preescolar; ni aspectos que relacionen conocimientos construidos desde la acción con el Plan de Estudios 1999, el cual incorpora la visión de la *práctica* en la formación profesional.

En algunos casos, los asesores del Seminario fueron formados en perspectivas que tienen un mayor predominio de aspectos teóricos y menor énfasis en la práctica, por lo que no necesariamente los saberes que poseen facilitan el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva*.

Así mismo el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar no aporta los suficientes elementos respecto a cómo dar seguimiento a dicho proceso en el área de Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo (ver Tabla 1). Aunado a esto, los textos que hablan sobre la relación de las prácticas con la reflexión tratan el tema de forma general sin enfatizar en cómo la *construcción de conocimiento* desde la práctica permite mejorarla. Y aunque existen investigaciones sobre el tema presentadas en distintos medios o formatos, el acceso a éstas demanda una serie de actitudes y habilidades investigativas que en ocasiones no han sido desarrolladas por los involucrados en el *proceso de formación docente*.

Se consideró conveniente realizar la presente investigación a fin de contribuir a la *comprensión del proceso de formación docente* en un momento en que la educación superior en México es objeto de reformas que pretenden resignificarla, al incorporar a los sistemas de formación profesional aspectos que privilegien la práctica como fuente de construcción de conocimientos.

Este trabajo pretende aportar elementos para la *comprensión del proceso de formación docente* en la Licenciatura en Educación Preescolar específicamente en los aspectos relacionados con la *práctica reflexiva* y en el contexto del Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. La descripción de este proceso, llevado por un grupo de estudiantes de la LEP, muestra elementos que pueden servir a:

- a) los asesores del Seminario como referencia de cómo construyen, los estudiantes en condiciones similares, conocimientos desde la práctica y cómo estos influyen a mejorarla. Así mismo brindar

elementos a los asesores no formados en la práctica reflexiva, para que puedan facilitar en los estudiantes la formación como practicantes y profesionistas reflexivos,

- b) las alumnas que cursan el Seminario al acercarse a las experiencias de otras estudiantes, y fomentar el desarrollo de una actitud de practicante y profesionista reflexiva, y,
- c) profesores y estudiantes de otras áreas de formación profesional como referencia para formar estudiantes y profesionistas reflexivos que valoren la importancia de la construcción de conocimientos desde la acción.

## OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

---

El objetivo general de la presente investigación es describir el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva* de las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar durante el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. Este objetivo se logrará a partir de lo expresado por ellas en entrevistas, la revisión de algunos apartados de su *documento recepcional*; con la finalidad de aportar elementos para la *comprensión del proceso* y construir un referente de orientación a los docentes de esta línea de formación.

Como objetivos particulares se pretende:

- a) Identificar los *momentos* en que la practicante construye *conocimiento práctico* durante el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II.
- b) Describir los momentos en que la practicante construye conocimiento práctico durante el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II.
- c) Describir los *niveles de reflexión* que evidencia la practicante durante el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva*.

### *Antecedentes*

La indagación de conceptos claves de la presente investigación se realizó a través de la consulta en bases de datos electrónicas como Eric, Reduc, Dialnet, Ebsco y con el meta buscador Copernic, además de Google

Académico y Lycos. Se recurrió a consultar los tesauros de UNESCO y ERIC, tomando como descriptores clave que guarda relación con el objeto de estudio, los cuales son: *proceso de formación, formación docente, práctica reflexiva, reflexión, reflexividad, pensamiento reflexivo, Dewey, Schön, reflective practice, conocimiento práctico, y niveles de reflexión*. Esta información permitió construir el estado del arte.

Los 22 documentos encontrados refieren experiencias de diversos países, incluido México, y de manera sucinta se describen. Estos son clasificados en referentes a:

- la práctica reflexiva en la formación de docentes,
- la práctica reflexiva en la formación de diversas profesiones,
- conocimiento práctico en la formación inicial de docentes,
- la formación docente, y,
- la práctica reflexiva.

#### *Referentes a la práctica reflexiva en la formación de docentes*

1. La investigación de Roca y Manchón (2007) gira en torno al ejercicio de la reflexión en el *prácticum* del docente en formación para el área de inglés. Emplearon el método de análisis comparativo para el estudio de las memorias elaboradas por los practicantes a partir del cual es posible identificar los niveles de reflexión y categorizar los temas comunes del análisis, agrupándolos de acuerdo a la clasificación de los *niveles de reflexión* de Van Manen: técnico, práctico y crítico.

2. Fernández, et al. (2005) proponen un *taller permanente* para promover la formación como un proceso de reflexión compartida sobre la práctica y orientada a la formación del docente como investigador de su acción. Esta investigación se fundamenta en la *teoría de la acción* de Argyris y Schön, y en el concepto de acción-reflexión de Schön y Van Manen. Se explican los cuatro *niveles de reflexión sistemática* construidos por Van Manen: pre-reflexivo, reflexión incidental y limitada, reflexión sistemática y reflexión sobre la reflexión.

3. Moral (2000) propone que la construcción personal de significado de enseñanza se lleva a cabo mediante una práctica reflexiva que implica procesos de resolución de problemas (Copeland y colaboradores). Este documento aborda la propuesta elaborada por Marcelo en 1994 de cinco orientaciones conceptuales para entender la formación del profesorado: la orientación académica, la tecnológica, la práctica, la personalista y la social reconstruccionista. Asimismo los principios del profesorado, que la autora propuso en 1997, que se encuentran conectados con el modelo del docente reflexivo. La propuesta de la autora para propiciar la unión entre la teoría y la práctica se sustenta en la utilización de estrategias de investigación, útiles para que el practicante se cuestione lo que hace, cómo lo hace y por qué lo hace.

4. Sayago y Chacón (2006: 55) realizan un ensayo que

(...) introduce algunas ideas para producir un nuevo diario de ruta respecto a unas prácticas que establezcan mecanismos de interdependencia entre la aplicación y la producción de conocimientos... (entre las que proponen)... el balance teórico-práctico

y la interrelación vertical y horizontal con otros componentes del currículum.

5. La investigación de Chacón (2006) está dirigida a indagar qué sucede y cómo se promueve el desarrollo de competencias para la reflexión y la crítica en la carrera de educación básica integral de la Universidad de los Andes Táchira.

6. Labra, et al. (2005) analizan la posibilidad de utilizar la investigación-acción como una metodología para promover el desarrollo profesional y la construcción de conocimiento situado, para mejorar la práctica profesional en el proceso de *formación inicial*.

7. La tesis doctoral de Sanjurjo (2002) es una investigación de corte cualitativo en la que se analizan las prácticas de quienes cursan la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Artes en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, con fundamento en la teoría *crítica* de la práctica reflexiva. Explica diversos enfoques para entender la *práctica reflexiva*. Se trata un estudio de caso y explica cómo llevó a cabo el estudio, la interpretación y análisis de datos, y expone los resultados obtenidos.

8. Sánchez, et al. (2005) presentan en este ensayo un breve recorrido por diferentes corrientes filosóficas y pedagógicas que han abordado el pensamiento reflexivo. Sustentan la tesis de que este tipo de pensamiento es una estrategia fundamental para la formación de los docentes. Mencionan que el pensamiento reflexivo avanza por niveles, que caracterizan en: superficial, medio y superior.

9. En este artículo Reyes (1993) expone el problema de la dicotomía entre la teoría y la práctica en el Plan de Estudios SEP 1984 para las escuelas Normales. Distingue dos tipos de formación como fundamento de los planes de estudio: la académica o científica, y la metodológica o pedagógica. Analiza las condiciones en que se realizan las prácticas de los docentes en formación y propone un nuevo modelo para su realización con base en la recuperación y reflexión de las experiencias de los normalistas en las instituciones de práctica. Brinda información sobre las características de las prácticas de los normalistas en los planteles educativos.

10. Tallaferro (2006) aborda el problema de la vinculación entre la teoría y la práctica en la *formación inicial* de profesores. Aborda el concepto de práctica, las características del profesional reflexivo y propone estrategias para el desarrollo de la *práctica reflexiva*.

11. Por su parte, Chacón (2003) expone que durante un seminario de metodología de la enseñanza del inglés, dictado como parte de los cursos de actualización ofrecidos a través de la unidad de postgrado de la Universidad de los Andes Táchira, utilizó la observación a maestros en servicio como estrategia para promover la reflexión crítica en los docentes en formación.

#### *Referentes a la práctica reflexiva en la formación de diversas profesiones*

12. El trabajo de Nolla (2006: 15) tiene como propósito:

(...) hacer un repaso del estado de la cuestión referente al desarrollo profesional de los médicos. Se considera que el proceso de aprendizaje es un proceso constructivista, autodirigido, colaborativo y contextual. Además de los principios de aprendizaje, se trata el proceso de

razonamiento clínico y la importancia de la práctica reflexiva durante toda la vida profesional.

### *Referentes al conocimiento práctico en la formación inicial de docentes*

13. El trabajo de investigación de Granda y Canto (1997) se fundamenta en el supuesto de que los contenidos del currículo de *formación inicial* de maestros-especialistas en educación física, tiene una escasa influencia en la práctica profesional que desempeñan los estudiantes en los primeros semestres de la carrera. En este documento se aborda el concepto de *conocimiento práctico*.

14. Romero (1997) expone los resultados de un estudio de caso con relación a una experiencia llevada a cabo durante la *formación inicial* del maestro especialista en educación física en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Con la intención de que los docentes en formación adquirieran un *conocimiento práctico* se desarrolló un *practicum* con base en distintas fases en que el empleo de los diarios, de las reuniones del seminario y de las entrevistas, permitió reunir las evidencias de los avances de los estudiantes. Se aborda el concepto de reflexión para la práctica y *conocimiento práctico*.

15. Contreras (1987) sitúa a Elbaz como la pionera en la construcción del concepto de *conocimiento práctico*, mismo que define como aquel que adquiere el profesor con relación a la práctica y que lo emplea para darle forma a ésta.

### *Referentes a la formación docente*

16. Mercado Cruz (2007) plantea algunas de las problemáticas que enfrentan los asesores de 7º y 8º semestres de las licenciaturas en Educación preescolar y primaria. Trabaja el concepto de proceso de formación y la clasificación de los saberes de Porlan y Rivero: formales, informales e interactivo-reflexivos.

17. La investigación de Castellanos (2010) se enmarca dentro del proyecto “Escuela Necesaria” de la Organización Fe y Alegría, en Venezuela, cuyo objetivo es estudiar el problema de la formación de profesores y personal directivo en tanto sujetos de los programas de capacitación. Aborda dos concepciones de formación docente de Bar e Imbernón: *formación inicial* y *formación permanente*.

18. Lira, et al. (2009: 16) realizan un estudio de caso con egresados de la Maestría en Intervención Educativa (MEIPE), “(...) aporta conocimiento acerca de los saberes de los egresados, permite comprender de manera cualitativa las condiciones y alcances de la transformación de las prácticas en los profesores mediante estos tipos de maestrías.” Ofrece los conceptos de saber práctico complejo expresado por Porlán y de formación de Ferry y Moreno.

19. Sanjurjo, L., et al. (2007) En esta ponencia se presenta una investigación que aborda el proceso de construcción del conocimiento profesional docente, en la zona sur de la provincia de Santa Fe en Argentina. Se exponen como conceptos centrales la formación y la formación docente. Este último visualizado en cuatro momentos: biografía escolar, la formación de grado, los procesos de socialización profesional y el perfeccionamiento docente.

### *Referentes a la práctica reflexiva*

20. La tesis doctoral de Domingo (2008) versa sobre la problemática de la formación reflexiva y el aprendizaje experiencial detectada en sus alumnos en las asignaturas de *practicum* que imparte en la Universitat Internacional de Catalunya. Describe los antecedentes de la *práctica reflexiva* en los que se remonta a Sócrates, Aristóteles, Rousseau, etc., como figuras predecesoras, además nos ofrece seis modelos de la práctica reflexiva: 1) el modelo de *aprendizaje experiencial* de Kolb, 2) el modelo *reflexivo* de Korthagen, 3) el modelo *ALACT*, 4) el *profesional reflexivo* de Schön, 5) otros modelos basados en el cambio (modelos de *crítica* y de reconstrucción social, y modelos de investigación-acción) y 6) el modelo de Oser y Baeriswyl: *las coreografías del aprendizaje*.

21. Albertín (2003) realiza una investigación de tesis doctoral donde aborda el concepto de *reflexividad* y lo emplea como sinónimo de *práctica reflexiva*; lo expone desde dos perspectivas teóricas: el paradigma de la complejidad (Morin) y la etnometodología. Señala que la *reflexividad* no debe ser confundida con la reflexión. Ofrece el concepto de *reflexividad* de Coulon.

22. Reynaga (1996) hace una breve presentación del proceso de cambio que ha sufrido la formación profesional en el nivel superior en las dos últimas décadas. Organiza dicha trayectoria en dos bloques, las viejas propuestas encabezadas por Dewey y las renovadas posibilidades a partir de los planteamientos de Schön. Recupera de este autor el concepto de *practicum*.

La revisión del estado del arte aportó al presente estudio, en un primer término dar claridad al enfoque teórico seleccionado en su realización y su vínculo con los conceptos centrales de la investigación: *práctica reflexiva*

desde un enfoque práctico, *conocimiento práctico*, con base en la recuperación y reflexión de las experiencias de su práctica con la idea de construirlo, y *formación docente* donde confluyen la *formación inicial* y la *continua*.

Así mismo, brindó orientación en relación con la construcción metodológica atendiendo al enfoque, método y los procedimientos de análisis de la información empleados en dichas investigaciones, al encontrar similitudes y diferencias. Permitió determinar que los niveles de reflexión propuestas por Van Manen eran los pertinentes con el enfoque y que se podían relacionar con la información obtenida mediante las entrevistas.

## CAPÍTULO 2. CONCEPTUALIZACIÓN

---

Durante el siglo XX proliferó una gama de profesiones impartidas en institutos y universidades de todo el hemisferio occidental. En las instituciones educativas los conocimientos científicos desarrollaron una especialización producto de la expansión y profundización de las ciencias. Nuevas ciencias vieron su aparición, mientras las “tradicionales” cambiaron su forma de ser entendidas. Las ciencias naturales enfrentaron problemas epistémicos al tratar de comprender la teoría de la relatividad o explicar los fenómenos cuánticos. Las ciencias del comportamiento tuvieron que cuestionar el paradigma conductista y abrirse a la teoría social. Las ciencias sociales vieron una revolución en sus cimientos a partir de los hechos ocurridos en la segunda guerra mundial y la proliferación de nacionalismos. En el campo de la educación los cambios no fueron menos radicales.

La educación se masificó y comenzó su vinculación formal con la vida laboral. Durante la segunda mitad del siglo XX creció la necesidad de estudiar una profesión para alcanzar un puesto de trabajo. Los docentes en formación entraron en esta dinámica y en la actualidad para ser docente se exigen estudios de nivel superior. Aquí surge la pregunta, ¿cómo formar docentes que se desarrollen de forma eficaz en su vida profesional?; la respuesta a dicho planteamiento se ha dado al menos a partir de tres perspectivas: la *racionalidad técnica*, la *racionalidad práctica* y la *racionalidad crítica* (ver apartado 1.2 *Enfoque utilizado para abordar la formación docente y el papel de la práctica docente*).

### *Perspectivas epistémicas de formación docente*

Las tres perspectivas de formación docente que aquí se exponen, permiten:

- a) explicar la relación entre la formación de profesionistas y la vida profesional, y,
- b) proponer modelos de educación profesional.

En la actualidad estas tres perspectivas de formación docente influyen de forma distinta en los diversos modelos de educación profesional, dependiendo del país y el enfoque adoptado en los distintos centros de formación.

Estas perspectivas son analizadas en este documento tomando en cuenta tres aspectos:

- i. la base epistémica que sostienen: el valor que le dan al conocimiento, la fuente de donde proviene y cómo se construye,
- ii. la teoría filosófica que las enmarcan y
- iii. cómo explican la relación entre la escuela y la vida profesional.

## PERSPECTIVA DE LA RACIONALIDAD TÉCNICA

---

La perspectiva de la *racionalidad técnica* ha “dictado” la estructuración de los programas educativos en México durante el siglo XX. La base epistémica de ésta se fundamenta en la idea de que el conocimiento tiene su fuente en la teorización de los hechos, el conocimiento se construye a partir de la experimentación que se da en la práctica. La práctica es el espacio de aplicación del conocimiento, más no la fuente de éste.

Todo esto lleva a desvalorar el conocimiento que se genera *desde la acción* y sólo considera a la práctica como el lugar donde se “prueban” los conocimientos que la ciencia teoriza, sistematiza y generaliza. Al considerar la práctica como el lugar donde se aplican los conocimientos producidos por la ciencia, ésta pierde su capacidad de generar conocimiento.

La *racionalidad técnica* tiene su fundamento en el pensamiento filosófico de Augusto Comte, el que se arraigó en las universidades occidentales y ha estado de fondo en casi todos los programas educativos en México desde finales del siglo XIX. Esto llevó a la instrumentalización de la ciencia, a la utilización del conocimiento con un fin que no fuera el conocimiento en sí mismo, al tiempo que la razón también es instrumentalizada y tecnificada. En palabras de Schön (1998: 39-40):

(...) la racionalidad técnica es la herencia del positivismo, la poderosa doctrina filosófica que arraigó en el siglo XIX como resultado del surgimiento de la ciencia y la tecnología y como un movimiento social que aspiraba a la aplicación de los logros de la ciencia y la tecnología

para el bienestar de la humanidad. La racionalidad técnica es la epistemología positivista de la práctica.

Dentro del marco de la *racionalidad técnica*, el profesionista que aplica el conocimiento a su práctica es formado bajo un esquema que conlleva tres componentes (Schein, citado por Schön, 1998: 33-34):

1. Una *disciplina subyacente o ciencia básica* componente sobre la cual descansa la práctica, o a partir de la cual se desarrolla.
2. Una *ciencia aplicada*, o componente de “ingeniería”, de la cual se derivan muchos de los procedimientos de diagnóstico cotidianos y las soluciones a los problemas.
3. Un componente de *habilidad y actitud* que concierne a la real ejecución de los servicios al cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente.

Desde esta perspectiva el docente en formación debe de conocer los fundamentos básicos de la ciencia, las técnicas de aplicación y, por medio del desarrollo de *competencias*, aplicar lo “aprendido” a su práctica. Específicamente este modelo pide a las estudiantes de la LEP el estudio de la ciencia básica, herramientas de aplicación, desarrollo de *competencias*, para llevar estos conocimientos al Jardín de Niños. En pocas palabras la practicante debe aplicar la teoría a las situaciones de la práctica profesional.

El Plan de Estudios de la LEP se fundamenta en gran parte en esta perspectiva, ya que en los primeros semestres se cursan asignaturas de ciencia básica (ver apartado *1.1 Contexto del proceso de formación para la*

*práctica docente reflexiva en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente*), y posteriormente de aplicación y diseño de actividades, que mediante el desarrollo de *competencias*, aplicarán en la práctica en los últimos semestres.

Esta perspectiva no permite construir y describir el objeto de estudio, puesto que el conocimiento que facilita a las estudiantes alcanzar una práctica profesional eficiente surge en la acción, y no en la teoría. Así mismo, la práctica es un lugar para construir conocimientos y aplicarlos. Las habilidades y actitudes para una práctica profesional eficiente no se aprenden de forma teórica, sino a través del enfrentamiento con situaciones reales.

## PERSPECTIVA DE LA RACIONALIDAD CRÍTICA

---

En los programas educativos de nuestro país la perspectiva de la *racionalidad crítica* ha aportado elementos de estructuración “transversal”. Son pocas las instituciones de formación profesional que expresan abiertamente formar a sus alumnos como individuos *críticos*, aunque en la mayoría existe de manera informal la intención de algunos profesores para desarrollar este tipo de sujetos, es por esto que se presenta en los programas “transversalmente”.

Para Sanjurjo, la *racionalidad crítica*

(...) supera las visiones parciales de los planteamientos positivista e interpretativo, que al dar prioridad a la teoría (el primero) y al entendimiento práctico (el segundo), han obturado la relación dialéctica entre la teoría y la práctica. La teoría social crítica integra la teoría y la práctica en un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y acción política (...) La articulación teoría-práctica no sólo persigue la comprensión y la interpretación, sino también la toma de conciencia de las condiciones reales y los contextos que posibilitan la acción para el cambio (Sanjurjo, 2002: 22-23).

Desde esta perspectiva, el conocimiento tiene su fuente en la *praxis*, síntesis de teoría y práctica. El conocimiento es construido a través del trabajo creativo dentro de un marco ideológico que busca llevar a la sociedad su desarrollo a través de un proceso *crítico*. La *racionalidad crítica* busca en la reflexión, encontrar el alcance de las acciones de la práctica en la realidad social.

La *racionalidad crítica* tiene su origen en la Escuela de Frankfurt, y en la actualidad uno de sus principales teóricos es Jürgen Habermas. Este enfoque parte de la idea de transformar la realidad, así como que cada una de las acciones del profesionalista debe tener en cuenta el plano ético y social.

La filosofía *crítica* hace una revisión del marxismo, y de éste toma la idea de que todas las acciones que se realizan tienen como objetivo transformar la realidad. Los profesionistas “deben” encaminar sus acciones hacia el cambio social. El conocimiento que producen no debe quedarse únicamente en el aspecto profesional, sino llevarse al plano político: a la construcción de una sociedad racional y democrática.

El profesor en formación debe ser consciente de que lo aprendido en la escuela y en la práctica debe servir para transformar la sociedad. Su aplicación se da a partir de una síntesis de lo teórico-ideológico, aprendido en la teoría y la práctica. El aula de clases es el espacio donde se transforma la realidad, el profesor debe buscar siempre lo mejor para la sociedad, sus acciones son instrumentos políticos que deben guiarse por una ideología basada en este fin.

La *racionalidad crítica* incluye la valorización de las acciones e intereses de la humanidad (Sanjurjo, 2002) y propone formar un docente que se ocupe del desarrollo social a partir de su práctica. El docente educado bajo esta perspectiva debe cuestionar la realidad y tener en cuenta la trascendencia de sus acciones en el aula, al tiempo que busca la emancipación de sus educandos.

Se considera que el enfoque de la *racionalidad crítica* no da elementos suficientes para construir y describir el objeto de estudio. No se aborda la realidad a partir de la *dialéctica* objeto-interpretación, donde la fuente de conocimiento es la *praxis*. El interés de esta investigación es el conocimiento construido a partir de la práctica, la acción como fuente de éste. Así mismo se pretende ver la práctica de la estudiante y su forma de mejorarla para sí misma, y no la trascendencia política e ideológica de ésta.

## PERSPECTIVA DE LA RACIONALIDAD PRÁCTICA

---

Al considerar al hombre como un *ser humano* desde una aproximación organicista en la educación, con capacidades para construir sus propios métodos de aprendizaje y desarrollo de habilidades, se inició la tendencia a debilitar la postura que caracterizó al enfoque mecanicista (positivista), la cual no brindaba importancia a la reflexión sobre lo aprendido sino a su aplicación.

En la última década del siglo XX, en las escuelas Normales de nuestro país se adoptó el *modelo por competencias* y en los planes de estudio se incorporaron espacios para que los estudiantes realicen su *práctica docente* en planteles educativos, dando a ésta un papel fundamental en su proceso de formación. La perspectiva de la *racionalidad práctica* ve en la práctica la fuente del conocimiento así como el espacio para que el profesionista la desarrolle y mejore.

Este modelo de profesionalidad, según Elliot (1991: 76), tiene implicaciones para la formación de profesores por considerar que:

- a) Todo aprendizaje valioso es experiencial.
- b) El currículo del aprendizaje profesional debe consistir básicamente en el estudio de situaciones prácticas reales y problemas.
- c) La pedagogía, para apoyar el aprendizaje profesional, ha de tender a proporcionar oportunidad para que los aprendices desarrollen las capacidades fundamentales para una práctica reflexiva competente.

Mientras en el enfoque de *racionalidad técnica* la práctica es el espacio para aplicar lo aprendido en la formación teórica (la teoría es la fuente de conocimiento y los hechos son lo que le proporcionan material para desarrollar conocimiento), en el enfoque de *racionalidad práctica* la teoría es sólo herramienta y es la reflexión el medio principal para producir conocimiento: *conocimiento desde la acción*. Este conocimiento aparece por medio de la *reflexión desde la acción*.

La *reflexión* se genera mientras se actúa, se piensa y se encamina la práctica profesional en el momento en que sucede. Esta *reflexión* supone un nuevo nivel de conocimiento, un metaconocimiento que nos permite conocer la acción y tomar decisiones de manera consciente.

El enfoque de la *práctica* se basa en la *reflexión sobre la acción*, la cual pretende superar el enfoque tradicional de lo que se ha entendido como *práctica* y de los enfoques que no dan valor al conocimiento construido a partir de ésta. Para Fernández, et. al. (2005), la adquisición de conocimiento ha de proceder de forma interactiva, reflexionando sobre situaciones prácticas reales.

Schön (1998: 54) sostiene que “nuestro conocimiento es de ordinario tácito, está implícito en nuestros patrones de acción y en nuestra sensación respecto a las cosas que estamos tratando. Parece correcto decir que nuestro conocimiento se da desde la práctica”. Para Schön (1998) la práctica se vuelve fuente del conocimiento, más no se queda, como lo mencionamos en el enfoque práctico tradicional, en la acción, sino que pasa a otro nivel: la *reflexión*. Podemos conocer *desde la acción*, y aunque en ocasiones no

podemos explicar el fundamento de nuestro saber en la acción, está fuera de duda que sabemos cómo hacerlo.

Este enfoque tiene su fundamento filosófico y epistémico en el empirismo y el pragmatismo, el cual surge como una respuesta a los excesos del positivismo que duda de la validez del conocimiento originado en la práctica. Uno de los primeros interesados en devolver la validez al conocimiento surgido de la práctica fue Dewey, que plantea un desafío a las filosofías tradicionalistas al anteponer como principio la experiencia reflexiva como fuente de *construcción de conocimiento*.

Dewey (1993) introduce el concepto de *reflective action* (*pensamiento reflexivo*), el cual implica: 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad.

Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las cuales tiende (Dewey, 1993: 25).

Es en la década de los años ochenta del siglo XX que Schön retoma las ideas de Dewey con la intencionalidad de mantener una postura alterna al enfoque de la *racionalidad técnica* al asignarle mayor credibilidad a la importancia que tiene la práctica para el profesional en la *construcción de conocimiento en y desde la acción*.

El enfoque de la *práctica* fundamenta amplias áreas del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, especialmente las actividades B y C (ver Tabla 1). En estos espacios la estudiante tiene un acercamiento gradual con la práctica docente, hasta que en séptimo y octavo semestre queda por periodos largos de tiempo a cargo del grupo de alumnos en la escuela en la que fue asignada. Se parte de la premisa de que la *reflexión sobre la práctica* proporcionará elementos para mejorarla a través de los conocimientos que construya y reporte en su *documento recepcional*. Ahora bien, es necesario tener en cuenta que la construcción de *conocimiento desde la acción* no es exclusiva de los estudiantes, sino que es parte de la vida profesional.

La *racionalidad técnica* pretende formar al docente como un profesional que sea competente en la aplicación de técnicas “pre-diseñadas” a problemas concretos de la práctica. La *racionalidad práctica* pretende formar docentes *desde la acción*, docentes que reflexionen *en y sobre la acción*, con la finalidad de producir *conocimiento práctico*<sup>3</sup> que lo lleve a resolver los problemas concretos que ésta le presenta.

En este sentido, Moral (2000: 9) expone que

---

<sup>3</sup> El *conocimiento práctico* surge de la práctica del docente, por lo cual el docente debe tener una formación práctica, obtener conocimientos a partir de ésta, y es la práctica la que debe guiar dicha formación. En este sentido Elbaz es la primera en acuñar el concepto de *conocimiento práctico*, que permite conjuntar los saberes que se construyen desde la práctica, y que le dotan al individuo de elementos útiles con las que vuelve a ésta para mejorarla. Elbaz (1983, citado por Zamudio, 2003: 91) lo describe como un “conjunto de conocimientos complejos, orientados a la práctica que (los profesores) utilizan activamente para conformar y dirigir el trabajo de la enseñanza”.

La reflexión se pone a la cabeza de todos los programas de formación del profesorado que pretenden desterrar los aspectos mecanicistas que consideran que el alumno que se forma para llegar a ser un profesor es un recipiente pasivo que acumula conocimiento. Desde esta perspectiva se reconoce la naturaleza dinámica del conocimiento del profesor, el cual se obtiene desde la acción y desde la reflexión sobre la práctica.

Esta perspectiva permite construir y describir el objeto de estudio, es decir el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva* de las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar durante el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. Para esto se necesita identificar el *conocimiento práctico* y cómo estos son construidos, así como la forma en que desarrollan su *reflexión*, dentro del contexto de su práctica y específicamente en las actividades del Seminario.

#### *Perspectiva epistémica seleccionada: la racionalidad práctica*

El enfoque epistémico que brinda sustento a esta investigación es el de la *racionalidad práctica*, puesto que el interés es conocer la forma en que la docente en formación actúa dentro de *su* realidad (ver Cuadro 2). Una realidad que interpreta a partir de su práctica en el aula y obtiene conocimientos a partir de sus acciones.

No se pretende describir la manera en que las futuras docentes aplican la teoría en el aula, puesto que no es el objetivo de las actividades del Seminario. Aún más, el que las técnicas provenientes de la teoría puedan ser aplicadas a la práctica de forma directa, puede ponerse en duda. La realidad

no es única ni objetiva (ver Tabla 2), por tanto se deja de lado el enfoque de la *racionalidad técnica*.

Por último, se considera que el enfoque de la *racionalidad crítica* no aporta los elementos suficientes para construir y describir el objeto de estudio. No se aborda la realidad a partir de la *dialéctica* objeto-interpretación (ver Cuadro 2), donde la fuente de conocimiento es *síntesis* entre la teoría y la práctica. El interés es el conocimiento a partir de la práctica: la acción como fuente de conocimiento.

Tabla 2. Comparación de los diferentes enfoques epistémicos de formación docente

<b>Enfoque epistémico</b>	<b>Conocimiento de la Realidad</b>	<b>Fuente de conocimiento</b>	<b>Objetivo del profesionista</b>	<b>Paradigma filosófico</b>
<i>Racionalidad técnica</i>	Objetiva	La teoría	Dominar la Realidad	Positivismo
<i>Racionalidad práctica</i>	Intersubjetiva (Interpretativa)	La práctica	Actuar dentro de <i>su</i> realidad	Pragmatismo

<i>Racionalidad crítica</i>	Dialéctica	Relación dialéctica entre la teoría y la práctica	Transformar la realidad	Teoría Crítica
-----------------------------	------------	---	-------------------------	----------------

Fuente: Elaboración propia.

## MARCO CONCEPTUAL

---

En este apartado se abordan los términos que se manejan en esta investigación y su conceptualización. La estructura de exposición presenta el orden siguiente:

- a) Conceptualización de los términos que permiten describir el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva* en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II:
  - i. *Proceso de formación docente*
  - ii. *Práctica docente reflexiva*
    - a. *Práctica docente*
    - b. *Práctica reflexiva*
  
- b) Conceptualización de los términos que permiten identificar y describir los *momentos* en que la practicante construye *conocimiento práctico*:
  - i. *Construcción de conocimiento práctico*
    - a. *Construcción de conocimiento*
    - b. *Conocimiento práctico*
  - ii. *Momentos*
  
- c) Conceptualización de los términos que nos permiten describir los *niveles de reflexión* que evidencia la practicante:
  - i. *Reflexión*
  - ii. *Niveles de reflexión* de Van Manen (1998)
  - iii. Caracterización de los *niveles de reflexión* de las practicantes

### *Proceso de formación para la práctica docente reflexiva*

El *proceso de formación para la práctica docente reflexiva* es la secuencia de actividades formales e informales con que la estudiante se encuentra en el Seminario, y que le permiten desarrollar sus capacidades, habilidades, y actitudes, a través de la *construcción de conocimiento* desde la acción acerca del rol del docente. Este proceso tiene como punto de partida una situación que sorprende a la practicante y la lleva a ser consciente de las acciones realizadas.

El proceso se da gracias a un componente del currículo que permite que los estudiantes asistan al aula a observar y practicar en espacios especialmente dedicados para que estos se acerquen a situaciones reales de trabajo. Dichas situaciones implican construir *conocimiento desde la acción* y se vuelve a ésta para desarrollarlo. Durante el proceso de la *práctica docente reflexiva* se cuenta con la ayuda de profesores tutores en el jardín de niños y asesores en la Normal. Este proceso no sólo se genera en el aula, sino en todos los espacios con los que guarda relación: *en y sobre la acción*.

*Proceso de formación docente y práctica docente reflexiva*, son términos elaborados para construir y describir el objeto de estudio. El primero alude al proceso, que con miras a formar a la alumna como docente, se da durante su estancia en la Licenciatura en Educación Preescolar; en esta investigación se describe únicamente la parte de este *proceso* correspondiente a la asignatura de Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II de la Licenciatura en Educación Preescolar. El segundo refiere a la práctica, que como parte del Seminario la estudiante realiza como docente en un jardín de niños. Respecto a esta práctica se abordan los aspectos en los que la

estudiante utiliza la reflexión. Estos dos constructos se desarrollan en seguida.

*Proceso de formación docente.* En términos generales, para Ferry (citado por Lira, et. al., 2009: 98) la *formación* se entiende como “un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades”. Este concepto es ampliado en la referencia que de la obra de 1997 de este mismo autor, hace Sanjurjo, (2007: 2) donde la *formación* se puede entender como:

... una dinámica que activa en cada persona un proceso de desarrollo individual para encontrar sus propias formas. Implica necesariamente de la existencia de otros, que se constituyen en “mediadores”, ya sean humanos -formadores, relaciones y experiencias con otros- o saberes, conocimientos, contenidos, o las temáticas de un programa que apuntalan, constituyendo soportes. La formación es “un trabajo sobre sí mismo”, situación que requiere de espacios, tiempos y un distanciamiento con la realidad del quehacer profesional y del sí mismo.

Diker y Terigi (1997: 170) señalan que la *formación de docentes* es “un proceso de construcción colectiva, que debe remitirse no sólo a los problemas del aula, sino también a la definición de los objetivos pedagógicos, políticos, éticos de las instituciones educativas y del sistema en su conjunto.”

Respecto al trayecto de *formación docente*, Sanjurjo señala cuatro momentos fundamentales: “la biografía escolar, la formación de grado, los procesos de socialización profesional (tanto en la institución formadora como en el lugar de trabajo) y el perfeccionamiento docente” (Sanjurjo, 2002: 41).

El *proceso de formación docente* es asociado con la idea de moldear, capacitar al individuo para que sea capaz de poner en práctica habilidades, conocimientos, actitudes, etcétera. Este proceso inicia “mucho antes de nuestro ingreso a la institución formadora, en nuestras propias experiencias escolares, y que continúa durante toda la vida profesional” (Sanjurjo, 2002: 40). En este sentido podemos hablar que al describir el *proceso de formación docente* debemos realizar un corte conceptual por cuestiones expositivas, donde se abordará de este *proceso* lo referente a lo que ocurre en el marco del Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. En este se aborda la socialización profesional, es decir, procesos “a través de los cuales se va construyendo un conocimiento en acción acerca del propio rol profesional” (Sanjurjo, 2002: 41).

*Práctica docente reflexiva*. Para esta investigación se entiende por *práctica docente reflexiva* el proceso cuyo origen es una situación que sorprende al practicante y lo lleva a ser consciente de las acciones realizadas. Este proceso se propicia gracias a un componente del currículo que permite que los estudiantes asistan al aula a observar y practicar en espacios especialmente dedicados para que estos se acerquen a situaciones reales de trabajo, periodo en el cual reciben orientaciones de la tutora como maestra experimentada a cargo del grupo. De igual forma el asesor del seminario las acompaña en el proceso con sugerencias sobre su práctica.

Este constructo tiene dos elementos, *práctica docente* y *práctica reflexiva*, los cuales son abordados a continuación.

Carr (2002: 88), teórico de la educación, en una de sus obras dice que:

En educación, como en otros ámbitos, la idea de “práctica” se utiliza de formas diferentes y, a veces incompatibles. Por ejemplo, se emplea para aludir tanto a una actividad emprendida para adquirir determinadas capacidades o destrezas (“práctica docente”) como a una actividad que demuestra que estas competencias y destrezas ya se adquirieron (“buena práctica”). Por regla general esta ambigüedad no provoca confusión: el contexto en que aparece la idea basta para indicar el sentido en que se usa.

Al considerar la complejidad de los distintos actores, factores, procesos intervinientes en la *práctica docente*, el trabajo que realiza el maestro está influido por el paradigma presente en el sistema educativo, que se hace transparente en la oferta curricular (planes y programas), la función del maestro es la de un mediador entre el proyecto educativo y sus destinatarios (estudiantes).

Fierro, et. al (1999: 20) exponen que la *práctica docente*:

(... ) trasciende la concepción técnica de quien sólo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases. Entendemos la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso-maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-

institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro.

En lo que se refiere a la formación académica dentro del proceso enseñanza aprendizaje, en el currículo existen espacios especialmente dedicados para que los estudiantes se acerquen a situaciones reales de práctica en planteles educativos, donde tendrán oportunidad de adquirir experiencias. A esta forma de trabajo se ha dado en llamar *prácticum*.

De acuerdo con Schön (1987: 45), en el contexto de la formación de profesionales, “un *prácticum* es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real.”

Sacristán, en entrevista con De Quevedo (1996: 102), expone que en el campo educativo el *prácticum* es:

(...) un componente del curriculum. Los alumnos tienen que asistir al aula a observar y practicar. Son ayudados por los profesores del centro de formación, quienes fungen como tutores y también por los profesores del sistema educativo (...), quienes los reciben en sus aulas. Es decir, la poca formación práctica, el conocimiento de la realidad, lo obtienen los alumnos por este contacto directo, más que por las asignaturas de su plan de estudios.

En esta investigación se entiende por *práctica docente* el componente del currículo que permite a los estudiantes asistir al Jardín de Niños a observar y practicar en espacios especialmente dedicados para que éstos se acerquen a situaciones reales de trabajo, con la ayuda de profesores tutores y la asesoría de los docentes a cargo del Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. La *práctica docente* no sólo se da en el aula, sino en todos los espacios con los que se guarda relación.

Respecto a la *práctica reflexiva*, los orígenes del concepto pueden remontarse a los pensadores griegos como Sócrates en su mayéutica, seguido por Platón y Aristóteles. En épocas más recientes se pueden mencionar a Rousseau. Pero no fue hasta inicios del siglo XX con la obra de Dewey que se comienza un proceso de formalización y sistematización de lo que implica pensar de manera reflexiva.

El concepto de *práctica reflexiva* ha sido empleado en diferentes contextos y perspectivas lo que le da una connotación particular, así para Bárcena (1994: 128)

La enseñanza es «práctica», aunque no puede quedar encerrada en ella. Es la teoría –con sus correspondientes lentes conceptuales– la que literalmente debe permitir *verla inteligentemente*, para que finalmente quede constituida como práctica reflexiva, permitiendo el paso al educador desde la simple «corazonada teórica» hasta la teorización reflexiva y el saber pensado.

Para otros como Barnett, citado por Brockbank y McGill (2002: 86-87), es un medio por el cual puede:

“(...) estimularse [a los estudiantes] para que desarrollen la capacidad de observarse a sí mismos y de emprender un diálogo crítico con ellos mismos en relación con *todo* lo que piensen y hagan... es un procedimiento reflexivo en el que el alumno/alumna se interroga sobre sus pensamientos o acciones. El resultado deseado del aprendizaje *de cada uno* de los estudiantes es el del profesional reflexivo.

Para el análisis de la *práctica reflexiva* existen diferentes modelos teóricos del aprendizaje experiencial que pueden ser de utilidad en su estudio, en opinión de Domingo (2008), entre ellos destacan:

- a) *el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb,*
- b) *el modelo reflexivo de Korthagen,*
- c) *Modelo: ALACT,*
- d) *el profesional reflexivo de Schön,*
- e) *otros modelos basados en el cambio (modelos de crítica y de reconstrucción social, y modelos de investigación-acción)*
- f) *modelo de Oser y Baeriswyl: las coreografías del aprendizaje.*

De los anteriores, y acorde con las características del objeto de estudio de esta investigación, se seleccionó el de Schön.

Respecto al concepto de *práctica reflexiva* el cual se aborda en la presente investigación, dependerá del enfoque epistemológico utilizado para que se le vincule o no con alguna corriente de pensamiento. Así, para algunos

autores puede entenderse como sinónimo de *investigación-acción*, *reflexividad*, entre otros.

En relación con la *investigación-acción*, Elliot (1993: 68) dice que “este tipo de reflexión simultánea sobre la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas constituye una característica fundamental de lo que Schön ha denominado práctica reflexiva y que otros, entre los que me incluyo, investigación-acción”.

Ibáñez (citado por Albertín, 2003: 36) referente a la *reflexividad* expresa que: “Se trata de una relación circular en que el sujeto al verse con los ojos de los demás y en los ojos de los demás desarrolla un tipo de conciencia de sí mismo que permite la reflexividad”. Y en palabras de Sánchez (2005: 148) ésta “(...) permite la contemplación de mi propio pensamiento, me hace consciente de mis actos, porque es la conciencia lo que hace a los actos de los hombres propiamente humanos.”

Morin (2008) en su bitácora electrónica cita a Bolton, quien define la *práctica reflexiva* como “(...) un proceso de aprendizaje y desarrollo a través del examen de nuestra propia práctica, abriéndola al escrutinio de otros, y estudiando textos de otros desde una esfera más amplia.”

Schön (1998) al referirse a la *práctica* expone que es un término que implica cierta carga de ambigüedad, que dependerá de la disciplina u oficio con el que se relacione para poder entenderla, así se podrá hablar de práctica deportiva, práctica musical, etcétera. Él mismo distingue entre tipos de *práctica*, la *convergente* y la *divergente*. La primera refiere a la práctica en *terreno superficial* que hace el profesional que se apega a la *racionalidad técnica*. Para este profesionalista la práctica es el terreno donde se aplican

técnicas preestablecidas para solucionar problemas estandarizados. La *práctica divergente* es la *práctica en terreno pantanoso* que se desenvuelve en situaciones problemáticas, únicas y en un enfrentamiento de valores.

Desde la teoría de la acción expuesta por Schön (1998), la *práctica divergente* es un proceso cuyo punto de partida es una situación que sorprende al practicante y lo lleva a ser consciente de las acciones realizadas, las condiciones en que las ha hecho y del conocimiento implícito en éstas con la intención de emprenderlas de nuevo.

Schön, Zeichner y Liston (citado en SEP 2000: 32-33) expresan que la *práctica reflexiva* puede presentarse en dos momentos distintos:

- a) *Reflexión sobre la acción*: “puede darse antes y después de la acción, (...) En la enseñanza, ésta se da antes de la clase cuando planeamos y pensamos en lo que impartiremos, y después de la instrucción al evaluar lo ocurrido.”
- b) *Reflexión desde la acción*: “la reflexión también puede darse durante la acción. Con frecuencia, los profesionales se acercan de forma reflexiva a la resolución de problemas, esto es, intentan definirlos y resolverlos en el momento en que éstos surgen.”

Romero (1997: 2) enuncia que:

A los dos tipos de reflexión descritos por Schön, reflexión sobre la acción y reflexión en la acción, Killion y Todnem (1991) añaden un tercer tipo, reflexión para la acción, siendo una forma de dar salida a las dos anteriores, es decir, mientras examinamos nuestras acciones

pasadas y presentes, generamos un conocimiento para nuestras acciones futuras.

Para Perrenoud (2006: 25) “la reflexión en la acción es el modo de funcionamiento de una *competencia* de alto nivel, mientras que la reflexión sobre la acción es un recurso de autoformación y de evolución de las competencias y de los conocimientos profesionales”.

En síntesis, se entiende por *práctica reflexiva* el proceso cuyo punto de partida es una circunstancia que le genera incertidumbre a la practicante y la conduce a darse cuenta de lo realizado en la acción. Se da en dos momentos *en y sobre la acción*. Además implica construir *conocimiento desde la acción* y regresar a la práctica para aplicarlo.

## MOMENTOS EN QUE LA PRACTICANTE CONSTRUYE CONOCIMIENTO PRÁCTICO

---

Los *momentos* en que la practicante construye *conocimiento práctico* son modelos que permiten identificar y describir el *conocimiento práctico* que las estudiantes construyen por medio de un proceso que la educadora realiza para construir un conjunto de saberes *desde la acción* y proporcionan elementos útiles con los que vuelve a ésta para dirigirla y mejorarla.

Este constructo posee dos elementos, *construcción de conocimiento práctico* y *momentos*, los cuales se desarrollan a continuación.

*Construcción de conocimiento práctico.* La *construcción de conocimiento práctico* se da a través del proceso que la educadora transita para construir saberes *desde la acción*, los cuales proporcionan elementos para innovar y mejorar su práctica. Este proceso comienza con una idea preconcebida acerca de cómo manejar situaciones de la práctica, de aquí se enfrenta a alguna duda o problema, observa y obtiene datos del problema, interpreta lo obtenido, experimenta, relaciona y crea nuevas conexiones entre sus ideas.

Este constructo se forma de dos elementos, *construcción de conocimiento* y *conocimiento práctico*, los cuales son abordados en seguida.

Respecto a la *construcción de conocimiento*, se debe tomar en cuenta que el conocimiento no es algo dado, revelado o adquirido, sino que el sujeto construye en su enfrentamiento con el mundo. Vásquez (2004: 69), comentando a Dewey, dice que “el mundo es un lugar peligroso e inestable, lleno de tales circunstancias que le crea incertidumbre (al hombre), pero que

es estímulo del desarrollo del conocimiento. (...) Una característica importante del hombre es que se ve impelido a la acción. Busca una acción completa, perfecta y con ello, busca seguridad.”

En este sentido, y realizando un corte del *mundo* tomando como criterio las actividades que la practicante realiza durante el Seminario, la *práctica* es un lugar lleno de incertidumbre que la estimula a la *construcción de conocimiento*. Este conocimiento se da a través de la *experiencia*.

Para Vásquez, (2004) la *experiencia* es la interacción del hombre con la naturaleza, en este caso es el contacto de la educadora con el espacio de *práctica* que posibilita construir conocimiento acerca de su práctica. De esta forma el conocimiento se inicia en la interacción, entre los factores sensibles y los racionales.

El proceso del conocimiento es expresado por Dewey, citado por Vásquez (2004), así: "partiendo de un bien tomado como aparente y dudoso, terminamos con otro que queda probado y comprobado. El acto final de conocer, es la aceptación y la estimación intelectual de lo que pone término con sentido".

En síntesis, el *proceso de construcción de conocimiento* de la educadora inicia con una idea previa con relación a la manera de hacer frente a sucesos de su práctica, estos le generan dudas, indaga empleando la observación y registro de datos, realiza el análisis e interpretación de la información, relaciona y establece vínculos entre sus ideas; con ello construye conocimiento.

Vásquez (2004) afirma que el conocimiento tiene significado cuando se lo aplica, es decir, los conocimientos aplicados permiten la "previsión y asegura la preparación deliberada para consecuencias probables, se combina el reconocimiento de las relaciones, o sea el elemento estable, con el elemento incierto" (Dewey, citado por Vásquez, 2004: 72).

En el caso de los conocimientos cuya construcción se origina en la práctica, éstos deben regresar a la acción, lo cual permite al individuo prever consecuencias probables de las acciones.

En este sentido, Elbaz es la primera en acuñar el concepto de *conocimiento práctico*, que permite conjuntar los saberes que se construyen desde la práctica, y que le dotan al individuo de elementos útiles con las que vuelve a ésta para mejorarla. Elbaz (1983, citado por Zamudio, 2003: 91) lo describe como un "conjunto de conocimientos complejos, orientados a la práctica que (los profesores) utilizan activamente para conformar y dirigir el trabajo de la enseñanza".

Los profesores poseen y usan su conocimiento de un modo peculiar, y esa posesión y uso lo señala como 'conocimiento práctico' (más allá del hecho de que mucho de lo que el profesor sabe se origina en la práctica) (...) el conocimiento del profesor es algo dinámico, adquirido en relación activa con la práctica y usado para dar forma a esa práctica (Elbaz, 1981, citado por Contreras, 1987: 220).

Para esta investigación, se entiende por *conocimiento práctico* el que la futura maestra construye *desde la acción*, esto mediante la reflexión y el empleo de referentes empíricos para regresar a la práctica dotada de herramientas procedimentales a fin de innovarla.

*Momentos.* El constructo *momento* surge de la necesidad de identificar y posteriormente describir los *conocimientos prácticos* que construyen las educadoras durante el Seminario. Estos conocimientos necesitan de un modelo de interpretación que permita hablar de ellos, es decir, fue necesario construir una estructura para ordenar los datos expresados por las estudiantes y que se relacionan con sus *conocimientos prácticos*, esta estructura se denomina *momentos*.

Los *conocimientos prácticos* están implícitos en la información que las estudiantes proporcionaron mediante las entrevistas y el *documento recepcional*, mismos que requieren ser abstraídos o explicitados: llevados de lo subjetivo a lo intersubjetivo. Por tanto el *momento* es un modelo que permite identificar y describir el *conocimiento práctico* que las estudiantes construyen. Estas estructuras permitieron identificar 13 *momentos* en que los sujetos construyen *conocimiento práctico*.

Este *conocimiento* es un proceso y se construye a través del *pensamiento reflexivo*. La *reflexión* para Dewey (1993: 22) “no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una *con*-secuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron”.

En este sentido, se conceptualiza los *momentos* como una ordenación de pensamiento y acciones que llevan a construir *conocimiento práctico* a través de distintos medios que emplea la educadora; “cada fase es un paso de algo hacia algo (...) un *término* del pensamiento. Cada término deja un

residuo que es utilizado en el término siguiente. La corriente o flujo se convierte en un tren o cadena” (Dewey, 1993: 22).

El *momento* se integra de las siguientes fases, términos o elementos:

- a) *Conocimiento práctico* construido.
- b) Situación en que se encontraba al inicio del Seminario la practicante respecto a dicho conocimiento.
- c) Situaciones durante el Seminario que le permitieron a la practicante construir dicho conocimiento.
- d) Medios que le facilitaron la construcción de este conocimiento.

Los *momentos* se nombran de manera deductiva y fueron construidos a partir de un proceso de análisis inductivo, de la siguiente manera:

1. Se agruparon los datos de manera inductiva (unidades en que se dividió la entrevista y el *documento recepcional*) y se agruparon por temas: *diario de trabajo*, trabajo con los niños, planeaciones, etcétera.
2. Ya por temas se procedió a ordenar la información de acuerdo a los elementos que integran el *momento*.
3. El nombre del *momento* se da de forma deductiva al relacionar los diferentes temas que se tratan con la construcción teórica en que se fundamenta esta investigación.

Los nombres de los *momentos* no refieren a una tipificación, sino a la forma en que fueron *con*-secuenciados los eventos en que la practicante enuncia haber construido *conocimiento práctico* mediante la reflexión.

Se identificaron 13 *momentos* donde la practicante construye conocimiento práctico:

- 1. Reflexión a partir de la temporalidad de la práctica.
- 2. Elaboración del documento recepcional.
- 3. Elaboración y análisis del diario de trabajo.
- 4. Interacción docente-alumnos.
- 5. Caracterización de la práctica con los niños.
- 6. Reflexión a partir del error
- 7. Reflexión después de la práctica
- 8. Reflexión al momento de planear.
- 9. Modificación de la planeación sobre la práctica.
- 10. Modificación de la planeación en la práctica.
- 11. Incorporación de la teoría en la práctica.
- 12. Pone en práctica sus habilidades y herramientas cognitivas en el análisis de su práctica.
- 13. Caracterización de su reflexión.

## NIVELES DE REFLEXIÓN

---

En este apartado se describe lo que en esta investigación se entiende por *niveles* de reflexión, para esto se abordan los siguientes aspectos: a) *Reflexión*, b) *Niveles de reflexión* de Van Manen, y c) Caracterización de los *niveles de reflexión* de las practicantes.

*Reflexión*. El empirismo pragmático considera a la *experiencia (reflexión)* como fuente de conocimiento a partir de la interacción que establece el sujeto con el objeto, a diferencia de una visión racionalista que considera que los saberes del individuo se generan desde su interior (mente).

En esta *construcción de conocimiento*, la *reflexión* tiene un papel preponderante al constituirse como fundamento de las acciones que se ejecutan *desde la acción* y es a partir de ésta que el individuo desarrolla su experiencia basada en la *reflexión*.

Van Manen (1998: 111) define que “reflexionar es pensar. Pero la reflexión en el terreno educativo conlleva una connotación de deliberación, de hacer elecciones, de tomar decisiones sobre las diferentes alternativas de actuación. Es lo que ocurre en las frases del tipo de enseñanza reflexiva, práctica reflexiva crítica, reflexión durante la acción, etcétera.”

Fernández, et. al. (2005), al citar a Van Manen (1991), exponen que la *reflexión* se puede entender como una experiencia humana, donde el individuo debe realizar un distanciamiento respecto a la situación con la intención de tender a la objetividad al evitar juicios.

Grimmett (citado por Gimeno y Pérez, 2002: 420) distingue tres sentidos del término *reflexión* como:

- a. acción mediatizada.
- b. proceso de deliberación entre diversas y a menudo enfrentadas orientaciones de enseñanza.
- c. reconstrucción de la experiencia.

Este último sentido del término *reflexión* es el que se maneja en esta investigación, ya que remite a la reconstrucción y toma de conciencia de la experiencia que el docente realiza sobre su práctica para tomar decisiones respecto a ésta y lograr su sistematización.

Otra perspectiva teórica para entender la *reflexión* es la que menciona Gimeno y Pérez (2002: 418), de acuerdo con Schön, a partir de los tres componentes básicos del pensamiento práctico:

- a. Conocer en la acción.
- b. Reflexión en la acción.
- c. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Estos aspectos permiten reflexionar sobre nuestras acciones, la forma cómo las realizamos y sobre la manera cómo reflexionamos respecto a ellas. Dichos componentes del *pensamiento práctico* concuerdan con los *niveles de reflexión* propuestos por Van Manen (1998), ya que este tipo de *pensamiento* proviene de conocer y reflexionar nuestras acciones (en el

momento y después), y de reflexionar sobre nuestras reflexiones; ideas que a continuación se exponen.

*Niveles de reflexión de Van Manen.* Según Van Manen (1998) la *reflexión* puede adquirir diversas formas en el quehacer pedagógico:

- a) anticipativa o preactiva: brinda la posibilidad de pensar sobre lo que podría suceder en la acción.
- b) activa o interactiva: se da en plena acción, sin que se reflexione a profundidad en la toma de decisiones (prácticamente sin pensarlas).
- c) experiencia interactiva; caracterizada por una forma distinta de *reflexividad*; es decir una cierta *consciencia*.
- d) recordatoria o retroactiva: darle sentido a lo realizado y de esta forma obtener significado sobre las experiencias.

Se reconoce que existen diversas clasificaciones respecto a los *niveles de reflexión*, por ser acordes con el objeto de estudio, además de estar enfocados para el ámbito educativo y en concordancia con los componentes del *conocimiento práctico* antes mencionados, se optó por emplear los descritos por Van Manen el cual propone cuatro *niveles de reflexión* que en algunas ocasiones se combinan entre sí (Van Manen, 1998: 112-113):

1. *Nivel Pre-reflexivo.* En primer lugar, existe la reflexión y la acción cotidiana, en parte habituada y en parte rutinaria, en parte compuesta de racionalidad intuitiva, prerreflexiva y semirreflexiva. Éste es el nivel de reflexión y actuación del sentido común en la vida ordinaria.

2. *Nivel de Reflexión Incidental.* En segundo lugar, reflexionamos de forma incidental y limitada sobre nuestras experiencias prácticas en la vida cotidiana. En este nivel verbalizamos nuestra experiencia y damos cuenta de nuestras acciones: contamos incidentes, historias, formulamos, de modo empírico, principios prácticos, qué hacer y qué no, e ideas limitadas.
3. *Nivel de Reflexión Sistemática.* En tercer lugar, reflexionamos de manera más sistemática y de una forma más continuada sobre nuestra experiencia y la experiencia de los demás con el propósito de desarrollar comprensiones teóricas e ideas críticas sobre nuestras acciones cotidianas. En este nivel podemos utilizar las teorías existentes para darles un mayor sentido a estos fenómenos.
4. *Nivel de Reflexión sobre la Reflexión.* En cuarto lugar, reflexionamos sobre la forma en que reflexionamos, sobre la forma en que teorizamos para llegar a una comprensión más autorreflexiva de la naturaleza del conocimiento, y para saber cómo funciona este conocimiento y cómo puede aplicarse a la comprensión activa de nuestra acción práctica.

*Caracterización de los niveles de reflexión de las practicantes.* Para caracterizar los *niveles de reflexión* que las practicantes evidenciaron, se recurrió a construir éstos tomando en cuenta aspectos teórico-deductivos como los *niveles de reflexión* de Van Manen, Villar y Maliandi (Villar, 2004), e inductivos resultado del análisis de la información proporcionada por las estudiantes.

En el primer *nivel de reflexión*, denominado por Maliandi como *pre-reflexivo* y de *sentido común* por Van Manen, Villar (2004: 27) nos dice que la atención de la practicante es “volcada hacia afuera, en la conducta se ajusta a determinadas normas, rituales, creencias y las maneras institucionalizadas de juzgar dicha conducta, especialmente cuando ésta se aparta de aquellas normas sin cuestionamiento alguno”. Van Manen (citado por Fernández, 2005) nos dice que este tipo de reflexión es formado por el hábito y por la racionalidad intuitiva en el nivel de la vida cotidiana.

Es este nivel, las reflexiones que realizan las practicantes se basan en el sentido común y en las acciones cotidianas de su práctica. Se puede manifestar cuando al elaborar las planeaciones no consideran los intereses y necesidades de los niños y recurren a la reproducción de prácticas rutinarias e intuitivas. A decir de ellas, esta capacidad se asocia con la temporalidad o estancia en el Jardín de Niños, pues se relaciona con la duración de las jornadas de práctica con el grupo durante las cuales la atención de la practicante se centra en lo planificado y en aspectos concretos de la organización del grupo. Otro aspecto es el *diario de trabajo* que elabora sólo como requisito para entregarlo a la asesora, pues priorizan a otras herramientas como la “mente” como el principal medio para la reflexión.

En el segundo *nivel de reflexión*, denominado por Maliandi como *espontáneo (natural cotidiano)* e *incidental y limitado* por Van Manen (1998), Villar (2004: 27) nos dice que la practicante “empieza a querer poder ‘mirarse’. El origen del pasaje de la reflexión pre-reflexiva a este primer momento reflexivo está dado por la aparición de las discrepancias o la disfuncionalidad de la que se sabe o piensa, con la realidad natural o social”. Maliandi (citado por Villar, 2004: 27) comenta que “mediante un primer esfuerzo consciente se asume una posición excéntrica” y es un tipo de “reflexión que va adosada a la toma de conciencia de que no miran o juzgan la práctica exactamente como uno”. Así mismo Van Manen (citado por Fernández, 2005) dice que esta reflexión “es sobre las experiencias prácticas cotidianas donde se asignan motivos, reglas y principios prácticos mediante el lenguaje”.

En este nivel, las reflexiones son derivadas de las experiencias de la cotidianidad de la práctica. Es donde la educadora narra experiencias que comprenden desde la responsabilidad que se tiene del aprendizaje de los niños, la importancia de la reflexión sobre su práctica, ésta se basa en lo desarrollado en el *documento recepcional*, por lo que éste se convierte en uno de los principales medios para la reflexión aunado a la observación y escucha de las acciones y comentarios de los niños, orientaciones de sus compañeras, asesora y tutora. Al interactuar con ellos modifica su práctica de ser expositiva y rutinaria a una de tipo creativo e incorpora la visión de los que niños “aprenden haciendo”.

En el tercer *nivel de reflexión*, denominado por Maliandi como *raciocinante y reflexión sistemática* por Van Manen (1998), Villar (2004: 27) nos dice que “el sujeto ya no se conforma con saber, o con decir, sino que se plantea la

pregunta de por qué y trata de responderla”. Van Manen (citado por Fernández, 2005) comenta que se da una “reflexión más sistemática sobre la experiencia y las experiencias de otros: en él se desarrollan comprensiones teóricas y percepciones críticas sobre la acción cotidiana, en este nivel se pueden usar las teorías existentes para dar mayor sentido a la reflexión”. Sobre el mismo tenor, Maliandi considera que es un “segundo esfuerzo consciente. Se percibe que la reflexión es ineludible, y se toma conciencia de que hay que desarrollarla racional y sistemáticamente”.

En este nivel es donde la estudiante, a partir de identificar y analizar una situación problemática acontecida en la práctica, reflexiona mediante la observación y el análisis. Los medios a través de los que reflexiona son los cuestionamientos de la tutora, la orientación de la asesora y compartir el *diario de trabajo* con sus compañeras. Es en este nivel donde considera que el *documento recepcional* es trascendental para reflexionar y modificar sus acciones, ya que comienza a visualizar la importancia de la teoría para entender y mejorar la práctica, relaciona el contenido de las lecturas revisadas durante la carrera con sus acciones, al contrastar lo que dicen los autores con su experiencia al trabajar con los niños, es decir, reconoce que le cuesta menos trabajo entender lo que dicen los autores.

Es aquí donde el *diario de trabajo* le permite la recuperación de su práctica ya que en éste se da cuenta de errores que cometió y le ayuda a tomar aspectos que antes no consideraba, es decir, a reflexionar sobre su práctica, registrar lo observado le brinda a la estudiante elementos para mejorar, cambiar o dirigir su práctica. A partir de situaciones inesperadas realiza adaptaciones a su planeación que una vez analizadas y sistematizadas la llevan a construir *conocimiento práctico*, lo mismo que el aplicar una

propuesta pedagógica para dar seguimiento a la problemática identificada. Reconoce que los resultados o la solución no es inmediata, sino que es un cambio paulatino.

En el cuarto *nivel de reflexión*, denominado por Maliandi como *metacognitivo* y *reflexión sobre la reflexión* por Van Manen (1998), Villar (2004: 27) nos dice que “consiste en analizar, tomar conciencia de cómo pensamos, cómo reflexionamos, en síntesis cómo aprendemos”. Maliandi (citado por Villar, 2004: 27) comenta que se vuelve la atención hacia el proceso mismo de la reflexión, mientras Van Manen (citado por Fernández, 2005) expone que la reflexión “tiene como objeto captar la naturaleza del conocimiento y cómo éste puede aplicarse a la comprensión de nuestra acción práctica”.

Es en este nivel cuando la educadora es capaz de describir el proceso por el que reflexiona, en este sentido el *documento recepcional* es un medio que le permite formar hábitos de reflexión sobre lo acontecido en la práctica, aspectos que rescata en el *diario de trabajo* que le brindan la posibilidad de relacionar la práctica con la reflexión. Es capaz de describir el proceso de solución de problemas de la práctica a partir de documentarlos en la forma como suceden y con ello evitar caer en la práctica rutinaria.

Al considerar que existen situaciones diversas en la práctica que no pueden esperar a la reflexión, sino que demandan de una solución inmediata da evidencia de reflexionar en la práctica. Pueden distinguir entre *reflexión sobre la práctica* y *en la práctica*; así como los medios que la llevan a la reflexión como son la interacción con sus compañeras y la asesoría.

### CAPÍTULO 3. CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

---

En el presente apartado se describe el método de estudio utilizado, así como las técnicas e instrumentos para el análisis de los datos, esto a partir de una perspectiva cualitativa-interpretativa, que permitió darle voz a las estudiantes que conformaron el caso dentro de sus límites o fronteras establecidas.

#### ARGUMENTACIÓN SOBRE LA ELECCIÓN DEL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

---

El objeto de estudio de esta investigación es el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva* de las alumnas de 7° y 8° semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP), que cursan la asignatura del Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II en una Escuela Normal particular de la ciudad de Guadalajara, estableciéndose como objetivo general de la investigación: comprender, mediante la interpretación de la información proporcionada por las estudiantes y el análisis de documentos, el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva*. La complejidad y lo intangible de los elementos que integran el objeto de estudio orienta analizarlo desde una perspectiva cualitativa con la finalidad de llegar a su *comprensión*.

Por lo anterior, y ser del interés de los investigadores la *comprensión del proceso de formación para la práctica docente reflexiva* de las alumnas y no la *explicación*<sup>4</sup> de éste, el estudio es abordado con metodología cualitativa. Así mismo, se busca comprender dicho proceso de manera holista, donde el objeto y los sujetos de estudio son considerados como un todo.

Anguera, (citado por Pérez, 2004: 29) define la metodología cualitativa como:

(...) una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y presa de la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos, categóricos por naturaleza, y con independencia de su orientación preferentemente idiográfica y procesual, posibilite un análisis...que dé lugar a la obtención del conocimiento válido con suficiente potencia explicativa, acorde, en cualquier caso con el objetivo planteado (...)

---

<sup>4</sup> En esta investigación, la *comprensión* (Verstehen) del objeto de estudio se asocia en el sentido de entender, conocer el fenómeno desde su interior, lo que no se percibe a simple vista. Esto con el fin de encontrar el significado de las acciones de las estudiantes durante su proceso de formación docente, en contraposición con "Erklären" que se relaciona mayormente con la idea de explicar el hecho atendiendo a sus causas.

Se pretende examinar el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva* de manera profunda dentro de su contexto natural, abordando una situación compleja como es la práctica de las alumnas de la LEP, mediante la recogida de datos con diversos instrumentos que permitan hacer una *triangulación* de la información, con la finalidad de realizar, por medio de la categorización de los datos, un análisis interpretativo con la intención de describir el objeto de estudio.

Debido a la complejidad de describir el objeto de estudio, la necesidad de hacer un análisis a profundidad, y validar la información recogida por medio de diversos instrumentos, se elige trabajar con el método de estudio de caso, el cual es acorde con las características del objeto y con lo pretendido en el objetivo de la investigación; la *comprensión del proceso de formación para la práctica docente reflexiva* a través de la interpretación de la información obtenida.

En síntesis, se utiliza el método de estudio de caso puesto que:

- a) se pretende conocer el objeto de estudio en una situación concreta, sin extenderlo o compararlo con otras situaciones similares,
- b) se pretende una *comprensión* del objeto de estudio a partir de marcar sus límites internos y externos,
- c) se pretende conocer el objeto de forma holística a partir de los límites internos de éste,

- d) se pretende *comprender* el objeto de estudio de manera profunda y en su contexto natural,
- e) la interpretación de los datos se realiza de forma inductiva, es decir, con los elementos que el mismo objeto de estudio proporcione.

## MÉTODO DE ESTUDIO DE CASO

---

Se tiene en cuenta que en el ámbito de la investigación existen posturas distintas entre aquellos que consideran al estudio de caso como *método* y otros que le denominan *técnica* (Yin, 2009). Cuando el estudio de caso se emplea para la obtención de información, con la intención de *describir* el objeto de estudio, se queda en nivel de técnica. Sin embargo, al utilizarlo con la intención de llegar a conocer a profundidad el caso y construir categorías, inferencias, afirmaciones o asertos suficientemente fundamentados en la teoría, que podrían facilitar la *comprensión* del caso, el estudio toma la función de método de investigación (Stake, 1998).

En nuestra investigación entendemos como método de caso, en coincidencia con Sabariego (citado en Bisquerra, 2004: 309):

El estudio de casos es un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas.

Para esta investigación el estudio de caso es de tipo intrínseco, pues lo que interesa es el caso en sí mismo, estudiar a fondo lo que se encuentra dentro de sus límites.

Delimitar el caso representa un reto en investigación, aun más cuando las fronteras entre el contexto y el caso no son claramente evidentes (Yin, 2009). En este sentido, el caso es abordado de manera holística, como un sistema abierto integrado por subsistemas en su interior, por lo que los elementos presentes en la pregunta de investigación y aquellos que llegan a incidir en él permitieron establecer los límites y caracterizarlo.

Un rasgo distintivo del estudio de caso entendido como método de investigación es que a partir de éste se pueden construir pequeñas generalizaciones: “Los investigadores sacan sus conclusiones a partir de las observaciones y de otros datos. Erickson las llamó asertos (*assertions*), una forma de generalización” (Stake, 1998: 21).

Stake (1998:11) propone la *generalización naturalista* a la que se llega por analogía del caso con las afirmaciones producto de otras investigaciones y concibe a este método como “...el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.”

## DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

---

En este apartado se mencionan los límites del caso para nuestro objeto de investigación, así como las unidades de análisis y las unidades de observación que permitieron arribar a la *comprensión del proceso de formación para el desarrollo de la práctica docente reflexiva* de las estudiantes desde una perspectiva cualitativa.

## LÍMITES DEL CASO

---

El caso que constituye el objeto de estudio es el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva* durante el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II en la Licenciatura en Educación Preescolar. Los límites del caso que constituyen el objeto de estudio son:

- 1) El *proceso de formación para la práctica docente reflexiva* de tres alumnas de 7° y 8° semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar en una Escuela Normal particular de la ciudad de Guadalajara, durante el ciclo escolar 2008-2009 a cargo de una asesora responsable de la asignatura del Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II.
- 2) Las actividades que dichas alumnas realizan durante el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II, durante 7° y 8° semestre:
  - a. El *documento recepcional* que las alumnas elaboran durante dicha asignatura.

- b. Las reflexiones que las alumnas hacen a partir del análisis de su práctica.

En el mes de noviembre 2008 los investigadores establecieron contacto con el grupo de diez alumnas a cargo de la asesora-investigadora, previa autorización del proyecto por parte de la Directora de la institución. Después de darles a conocer el proyecto se les invitó a participar de manera voluntaria haciendo énfasis en que esto no tendría ningún tipo de repercusión en la evaluación de su curso y que la información proporcionada sería confidencial. A esta convocatoria se sumaron de manera inicial seis alumnas.

Se aplicó la primera entrevista en los meses de marzo y abril del 2009 con las seis alumnas voluntarias, con la intención de indagar sobre el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva* durante la licenciatura. Se evitó que la asesora del grupo, que forma parte del equipo de investigación, asumiera el rol de entrevistadora como criterio de confiabilidad de la técnica.

La segunda entrevista (julio 2009) tenía el propósito de indagar sobre el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva* desarrollada por las alumnas durante el Seminario, en los semestres de séptimo y octavo, a fin de encontrar evidencias del paso de un nivel de reflexión a otro.

Se tomó la decisión de hacer un recorte en la cantidad de estudiantes, quedando con sólo tres de ellas, atendiendo el criterio de ser las que brindaban evidencia de avance en el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva*, además de ser representativas de los *niveles de reflexión* enunciados por Van Manen (1998), dato que se obtuvo mediante la

comparación de lo expresado en las dos entrevistas. Los tres sujetos seleccionados se denominarán como Educadora A, B y C.

La Educadora A dio evidencia de iniciar el Seminario en el *nivel de reflexión pre-reflexivo* al hacer descripciones detalladas del tipo de actividades llevadas a cabo durante su práctica, así como, de diálogos con los niños, elementos que le ayudaron a identificar una situación problemática con el grupo para la elaboración del *documento recepcional*.

Avanzó al *nivel de reflexión incidental* al reconocer, con la orientación de la tutora y la asesora, que existían aspectos de su práctica que debía modificar pues la problemática general de su *documento* giraba en torno al análisis de su práctica. Sus afirmaciones eran de tipo descriptivo aunque por momentos las hacía de manera analítica pero sólo de hechos relacionados con las acciones cotidianas realizadas con los niños.

Yo no sabía que la que estaba mal era yo, o no lo quería reconocer porque, o sea, yo trabajaba así como a la rutina, a la rutina, a la rutina. Entonces, en la misma rutina que yo trabajaba, así como que me formé ese patrón, seguía así como un estereotipo al estar trabajando algo así consecutivo. Se puede decir que yo lo que estuve trabajando fue la hoja didáctica (...) (Educadora A, E1, U10) (...) y dije *bueno es que los niños son los que no saben o sea yo no me puedo equivocar* (Educadora A, E1, U26)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Para citar lo expresado por las alumnas en las entrevistas y en el *documento recepcional* se usará la siguiente terminología: entrevista 1 (E1), entrevista 2 (E2) y unidad (U) expresa el fragmento numerado de la entrevista.

La educadora B mostró un avance del nivel *pre-reflexivo* evidenciado al principio del Seminario, al nivel de *reflexión sistemática*. Al inicio del ciclo escolar, la estudiante reconocía que sus reflexiones se centraban en las actividades realizadas por los niños, se planteaba cuestionamientos con base en sus reflexiones, prescindiendo de los instrumentos de recolección de información y fuentes de consulta para encontrar posibles soluciones. Interpretamos, a partir de lo expresado en la entrevista, que ella se ubicaba en el nivel *pre-reflexivo*:

(...) desde que iniciamos en la carrera no era tanto el análisis porque nada mas era un tiempo, nada mas eran 15 días, 22 días, los que estábamos con los niños. Entonces eso no lo reflexionábamos porque nada mas era como por cumplir y no le dábamos en sí seguimiento, a ver qué resultados tenían los niños o si les habían gustado las actividades o nada más era porque teníamos que ir a prácticas (...) pues no era tanto de reflexionar (Educadora B, E1, U1).

Dio cuenta de un avance hacia el *nivel de reflexión sistemático* cuando fue capaz de recurrir a la teoría para dar respuesta a sus dudas respecto a si los niños de su grupo de práctica estaban aprendiendo. Se apropió de los conceptos que consideró útiles para resignificar sus acciones.

El *nivel de reflexión* mostrado por el sujeto C al inicio del Seminario, corresponde al *nivel de reflexión sistemático*. Se cuestionaba de manera sistemática sobre sus experiencias con el grupo de niños y niñas, y las contrasta con sus conocimientos previos obtenidos en los semestres anteriores, como lo explica en el siguiente fragmento:

(...) como nos han enseñado, las actividades planeadas deben de ser muy flexibles (...), por ejemplo, yo planeo: *voy a hacer, voy a comenzar con las actividades de rutina*, pero muchas veces surge la inquietud de los niños por causa de un compañerito que llegó triste (...) entonces yo debo de (...) cambiar mi planeación para darle (...) una atención especial a él (...) (Educadora C, E1, U8).

La educadora C reconoció reflexionar en diferentes momentos, incluso mientras estaba sola. En el transcurso del Seminario su *nivel de reflexión* dio evidencia de llegar al *nivel de reflexión sobre la reflexión* al ser capaz de explicar la manera en que reflexiona:

(...) me di cuenta que sí, que el problema estaba latente. (...) En las viñetas (...) ahí fue donde yo (...) traté de leer, buscar información para darme cuenta si realmente los niños eran un problema (...). Ya conforme empecé a leer me di cuenta que sí traían un problema (...) después leí la ficha de identificación de ellos y comenzaba a darme cuenta que tenían problemitas (...) en su familia (...) entonces yo empecé a atar cabos y a darme cuenta de que todo viene de allá. Entonces ya ahorita estoy tratando de buscar estrategias que les ayuden a ellos a su autorregulación (Educadora C, E1, U34).

### *Unidades de análisis*

Para construir las unidades de análisis que permitieron describir el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva* se elaboraron unidades de análisis inductivas y deductivas.

Las unidades de análisis se construyeron bajo dos criterios: referentes empíricos (unidades inductivas) y referentes teóricos (unidades deductivas).

*Referentes empíricos resultantes del análisis de las unidades de observación.* El proceso de formación para la práctica docente reflexiva se analizó a partir de la información proporcionada por las alumnas en sus documentos y en las entrevistas (unidades de observación). Las unidades de análisis surgieron de lo que las alumnas expresaron en esas unidades de observación, es decir, se construyeron de manera inductiva.

Las unidades de análisis inductivas no se conocían con anterioridad, surgieron del análisis de la información. Como resultado de la aplicación del procedimiento de análisis de Gil Flores (1994) las unidades de análisis constituyen las unidades temáticas, es decir aquella información que expresa una misma idea y puede ser separada del resto para su posterior análisis.

Después del procedimiento de análisis de la información se obtuvieron las categorías y metacategorías considerando los referentes teóricos seleccionados en esta investigación, por lo que éstas adquieren una connotación deductiva.

*Referentes teóricos.* En esta investigación el punto de referencia fue el *pensamiento reflexivo* de Dewey (1993), concepto que retomó Schön décadas después al proponer los tipos de *reflexión desde la acción y sobre la acción*. Así, con la finalidad de operacionalizar los *niveles de reflexión* en que las estudiantes dieron evidencia, se consideró la propuesta de Van Manen

(1998) porque en su descripción están comprendidos aspectos que permiten caracterizar el proceso de reflexión seguido por las educadoras. Las estudiantes al enfrentarse a situaciones de duda e incertidumbre en la práctica son capaces de construir conocimiento que luego emplean al regresar a ésta, lo que les permite su comprensión, concepto que Elbaz (1983) denominó *construcción de conocimiento práctico*.

Las unidades de análisis deductivas se relacionaron con el planteamiento del problema y la conceptualización construida para abordar el objeto de estudio, siendo éstas:

- a) El *proceso de formación para la práctica docente reflexiva*.
- b) Los *momentos* en los que los sujetos de investigación construyen conocimientos a partir de su práctica.
- c) Los *niveles de reflexión* por los que las alumnas transcurren durante su práctica.

#### *Unidades de observación*

Las unidades de observación fueron las fuentes de donde provino la información necesaria para construir las unidades de análisis que nos permitió describir el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva*. En este caso recurrimos a dos unidades de observación:

- a) El discurso oral de los sujetos de investigación acerca de su *proceso de formación para la práctica docente reflexiva*, mediante las entrevistas.
- b) Los escritos que los sujetos de investigación redactaron durante el Seminario como parte de su *documento recepcional*.

Se eligió estas unidades de observación debido a que se consideró que la forma de observar el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva* es mediante la interpretación que los mismos sujetos hacen de su proceso. Partimos de la idea de que los sujetos describen su proceso de manera intersubjetiva, a partir de un lenguaje común entre investigador y sujeto investigado. El investigador hace una interpretación de lo que expresa el sujeto.

En este caso las unidades de observación a que se recurren son las siguientes:

- 1. Dos apartados del *documento recepcional*:
  - a) *Metodología para identificar el problema* (MIP)
  - b) *Conclusiones*
- 2. Dos entrevistas realizadas a cada una de las tres alumnas que constituyeron el caso.

Respecto a los apartados del *documento recepcional*<sup>6</sup>, estos son producto del análisis de la información registrada por las alumnas en el *diario de trabajo* a partir de las experiencias con el grupo de niños y niñas del preescolar que se les asignó para la práctica en condiciones reales de trabajo. La reflexión sobre su práctica conllevó a la identificación de una situación problemática o tema que sería el punto de partida para el *documento recepcional*.

El apartado *Metodología para la identificación del problema*, es entendido como la exposición de los hechos que rodean la situación problemática detectada en la práctica frente a grupo, apoyada en evidencias tomadas del *diario de trabajo* y la argumentación que sustente el porqué es considerado un problema educativo que amerite la intervención mediante una propuesta pedagógica. Las *Conclusiones* es el apartado donde la estudiante da cuenta si se alcanzaron los propósitos planteados en la propuesta de intervención pedagógica, además de los aprendizajes logrados y los retos por asumir en su práctica docente futura.

Ambos apartados fueron seleccionados al considerar su pertinencia para evidenciar el proceso de formación para la práctica docente reflexiva en las alumnas durante el Seminario.

### *Técnicas de recolección y análisis de datos*

---

<sup>6</sup> Producto académico de las docentes en formación, derivado de la reflexión de su práctica docente con un grupo de niños (SEP, 2002a).

Se entiende como *técnica* al conjunto de procedimientos definidos para la obtención de resultados o, en su caso, herramientas para la recolección de información que mediante el análisis e interpretación permiten comprender el objeto estudiado.

El hecho de que el objeto de estudio sea el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva* y éste no sea algo observable de manera directa, nos hizo pensar que, para conocerle, había que partir de lo que los sujetos de la investigación expresaban de forma verbal y escrita, por esto tomamos como *técnicas* de recolección de datos la entrevista y el análisis de documentos.

En síntesis, se optó por utilizar las *técnicas* de entrevista semiestructurada (con base en una guía) y lectura de análisis de la información contenida en dos apartados del *documento recepcional*: 1) *Metodología para la identificación del problema*, y 2) *Conclusiones*; con la finalidad de rescatar evidencias para su cotejo y *triangulación*.

La entrevista fue la *técnica* utilizada en la obtención de datos relacionados con el objeto de estudio. En términos concretos consiste en un diálogo entre dos personas, un procedimiento seguido para recoger información verbal de la persona entrevistada por medio de una conversación que mantiene con el entrevistador. La entrevista permitió una primera aproximación al objeto de estudio mediante la exteriorización verbal de los sujetos incluidos en el estudio de caso.

En congruencia con la construcción metodológica y fundamentación teórica de la investigación, se decidió que el diseño de la entrevista fuera de tipo semi-estructurada con base en un guión temático, ya que interesaba que la entrevistada hiciera, de manera natural y libre, afirmaciones sobre los planteamientos del entrevistador, éste último intervino sólo con cuestionamientos directos cuando el diálogo estaba por finalizar.

Se realizaron dos entrevistas a cada una de las alumnas, la primera, al inicio del séptimo semestre, para conocer en términos generales su apreciación respecto a su *proceso de formación para la práctica docente reflexiva*, y la segunda, al finalizar el ciclo escolar, una vez que realizaron el *documento recepcional*.

La interpretación de las entrevistas constituye el eje central en la construcción del objeto de estudio *el proceso de formación para la práctica docente reflexiva*, el análisis de los documentos escritos son utilizados para completar y triangular la información expresada por las practicantes.

La lectura de análisis de los dos apartados del *documento recepcional* antes mencionados, brindó la posibilidad de obtener datos de manera inductiva para su interpretación. El análisis de documentos, es para Duverger (1981: 151) una “lectura -que- debe hacerse según reglas precisas que permiten fijar el valor del documento, su grado de veracidad, su sentido exacto, su verdadero alcance.”

La información recolectada se analizó bajo la estrategia de *triangulación*, entendida ésta como la búsqueda de la convergencia, cotejo o correlación de ideas expuestas mediante diferentes técnicas e instrumentos que permiten la validación de datos a fin de comprender el objeto de estudio de

manera integral (holística). Así para Sanjurjo (2002: 64) “la triangulación desde la perspectiva cualitativa no promueve la utilización indiscriminada de enfoques sin criterio alguno, sino que permite analizar un objeto complejo desde múltiples perspectivas, enriqueciendo el conocimiento de la realidad empírica y permitiendo un mayor control de los métodos y técnicas utilizadas”.

El análisis de esta información se realizó de forma sistemática una vez que se identificaron los *momentos* de manera inductiva, con base en la información que se obtuvo de las entrevistas de las estudiantes y la *triangulación* de ésta con la de los apartados de su *documento recepcional* que versara sobre el tema de cada uno de los *momentos* identificados.

En la investigación se emplearon dos tipos de *triangulación* atendiendo a la propuesta de Hammersley y Atkinson, (1994): a) *la triangulación entre diferentes investigadores* considerando las distintas perspectivas de formación disciplinaria de los integrantes del equipo (un geógrafo, un filósofo y un pedagogo), tanto en la selección, análisis e interpretación de los datos obtenidos a fin de buscar una mayor objetividad. b) *la triangulación de técnicas*: compara la información que se obtiene mediante el empleo de distintas técnicas, que proporcionan elementos para ser triangulados. En este tipo de triangulación se contrasta la relación, congruencia existente entre conceptos a partir de criterios e indicadores previamente seleccionados. Hammersley y Atkinson (1994)

Acorde al objeto de esta investigación y al método de estudio de caso con que se aborda, las unidades de observación enunciadas anteriormente se analizaron mediante procedimientos inductivos empleando las *matrices*

entendidas por Campechano, et al. (1997: 56) como “...un instrumento que ayuda a realizar un análisis transversal, esto es, que ayuda a ordenar y entender hechos que se van dando en periodos prolongados de tiempo”.

La finalidad de la matriz es apoyar el proceso de análisis, por esta razón en ella se vierten las interpretaciones y significados construidos por el investigador. El diseño de la matriz se elabora de manera inductiva con información recolectada en las entrevistas para su posterior contrastación con los datos que se obtuvieron del análisis de los apartados del *documento recepcional*.

### *Instrumentos para la recolección de información*

Para la obtención de la información desde la visión de los sujetos considerados en el caso, previa delimitación de las unidades de análisis y observación, se elaboraron los instrumentos que permitieron la recolección de la información: las guías de entrevista y matrices de análisis de los apartados del *documento recepcional*.

El objetivo de las guías de entrevista fue servir de apoyo en la realización de éstas, delimitando los temas que permitieron obtener información para:

- a) Describir el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva*.
- b) Identificar y describir los *momentos* en los que los sujetos de investigación construyen conocimientos a partir de su práctica.
- c) Identificar los *niveles de reflexión* por los que las alumnas transcurren durante su práctica.

Los temas abordados en la primera entrevista fueron:

- a) El desarrollo de su capacidad para reflexionar sobre su *práctica docente*.
- b) Comparación entre su *práctica docente reflexiva* frente a grupo al principio del Seminario (inicio de séptimo semestre) y la actual (principio de octavo semestre).
- c) Sobre los aspectos qué de su *práctica docente* reflexiona.

- d) La planeación y la *reflexión* sobre su *práctica docente*: situaciones imprevistas en la práctica y cambios en su planeación.
- e) El *diario de trabajo* y la *reflexión* sobre su *práctica docente*.
- f) Elaboración del *documento recepcional*.
- g) La relación entre la teoría y su *práctica docente reflexiva*.
- h) Personas que contribuyeron en su *proceso de formación para la práctica docente reflexiva*: la asesora, la tutora y compañeras.
- i) Los niños y su *práctica docente reflexiva*.
- j) La educadora y la *práctica docente reflexiva*.

La segunda entrevista se realizó apoyándose con una guía de entrevista que contenía los siguientes temas:

- a) El *proceso de formación para la práctica docente reflexiva* durante el Seminario (séptimo y octavo semestre).
- b) Desarrollo de su *nivel de reflexión* a partir de su *práctica docente* durante el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II.
- c) Elementos que intervinieron en el desarrollo de su *práctica docente reflexiva*.
- d) Influencia de su práctica intensiva en su capacidad de reflexión.

- e) Comparación entre su *práctica docente reflexiva* frente a grupo al principio y al final del Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II.
- f) La elaboración del *documento recepcional* y el desarrollo de su capacidad de reflexión.
- g) Cómo realiza el análisis de su práctica: lectura y escritura de su *diario de trabajo*.
- h) Elementos teóricos que contribuyeron a desarrollar su capacidad de reflexión.
- i) Personas que contribuyeron en su *proceso de formación para la práctica docente reflexiva*: la asesora, la tutora y compañeras
- j) Los niños y su *práctica docente reflexiva*.
- k) La educadora y la *práctica docente reflexiva*.

### *Proceso de recolección de datos*

Se realizó en el mes de diciembre de 2008 una entrevista piloto a una integrante de otro grupo de alumnas de séptimo y octavo semestre que cursaba la asignatura del Seminario, para corroborar la validez de la guía de entrevista y revisar la pertinencia y claridad de los conceptos incluidos en los planteamientos. A partir de las respuestas obtenidas, se reestructuraron algunos que carecían de precisión. Esta acción dio pauta para replantear la aplicación de la guía y procurar acercarnos a un formato de entrevista de tipo semiestructurada en donde las preguntas se emplearon como núcleos temáticos abiertos que facilitaran el diálogo espontáneo.

Entre los meses de marzo y abril del 2009 se realizó la primera entrevista a las seis alumnas que en un primer momento se ofrecieron como voluntarias, previa autorización de su parte para la grabación en formato digital. Así mismo, y mediante el mismo procedimiento, se aplicó la segunda entrevista en el mes de julio 2009.

Una vez recolectada la información por medio de la grabación de las entrevistas, se procedió a su transcripción de forma manual, reproduciendo el audio en una computadora y la captura de lo expresado por la estudiante en otra con el programa de software Word (ver Anexo 2). Posterior a esto se analizaron los datos de forma descriptiva respetando las ideas de la entrevistada para finalmente realizar la interpretación, atendiendo lo expresado por ellas y en relación con los fundamentos teóricos.

En relación con la *técnica de análisis de documentos* fue preciso esperar a que las tres alumnas participantes en esta investigación concluyeran su *documento recepcional*, lo cual fue en el mes de junio 2009, entregándosenos éste de manera impresa.

### *Análisis de datos*

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el procedimiento interpretativo de tipo inductivo propuesto por Gil Flores (1994). Se dividió el texto de la entrevista en *unidades* (fragmento del texto que expresa una idea), numerándolos de manera consecutiva y colocándoseles una *etiqueta* que indicara el tema contenido en dicha unidad (ver Anexo 3). Una vez etiquetadas todas las *unidades temáticas* se procedió a su agrupación por *categorías* (grupo de unidades que refieren a un mismo tema).

El nombre de las *categorías* se obtuvo de la información proporcionada por la entrevistada y de los núcleos temáticos de la guía de entrevista, por tanto son inductivas-deductivas, a las cuales se les asignó un código empleando las iniciales de las palabras clave contenidas en el nombre. En algunos casos por el tipo de información contenido en las etiquetas fue necesario agrupar las etiquetas en *subcategorías* (ver Anexo 4).

Las *categorías* construidas después del análisis de las entrevistas de las tres educadoras en su conjunto dieron un total de 12, pues algunas aparecen sólo en la información de una de ellas (ver Anexo 5).

La información analizada y sistematizada en *matrices* brindó la posibilidad de observarla de manera general para encontrar los vínculos entre las *categorías*. De esta forma fue posible vislumbrar, a partir de un acercamiento inductivo de los investigadores, que la *categoría* “Conocimientos prácticos” agrupa las ideas expresadas por las educadoras que dan cuenta de los conocimientos adquiridos a partir de la acción. Cada una de las *unidades temáticas* de esta *categoría* constituyó el punto de referencia para la construcción de la secuencia de cada *momento* y para la identificación de los demás elementos constitutivos de los mismos: Antecedentes, Práctica intensiva y Medios.

Los elementos que constituyen los *momentos* se encontraban incluidos en diferentes *categorías* y *subcategorías*; debido a que el objeto de estudio en cuestión -*proceso de formación para la práctica docente reflexiva*- no es lineal. Antecedentes y Práctica intensiva, son *subcategorías* incluidas en diferentes *categorías* porque son acciones que realiza la educadora en distintas condiciones. Medios para la reflexión (MPLR) y Conocimiento Práctico Inductivo (CPI) son *categorías*.

Se diseñó otra matriz (ver Anexo 6) para reorganizar las *subcategorías* y *categorías*, a las que denominamos *metacategorías*, que guardaban relación con cada *momento* del *proceso de formación para la práctica docente reflexiva*. Los nombres de los *momentos* se crearon, al igual que el de las *categorías*, de manera inductiva.

El análisis de los apartados del *documento recepcional: Metodología para la Identificación del Problema* (MIP) y *Conclusiones* de cada una de las estudiantes, se llevó a cabo una vez que se identificaron las unidades de

análisis inductivo-deductivas –categorías y metacategorías- con la intención de triangular la información obtenida con la técnica de análisis de documentos mediante la revisión de los dos apartados del documento recepcional referidos.

Mediante la lectura de los apartados referidos se procedió a la localización de fragmentos que guardaran relación con los elementos constitutivos de los *momentos* y se colocaron en la matriz que se diseñó para este fin (ver Anexo 7), misma que permitió estructurar de manera lógica la secuencia de cada *momento*.

Una vez triangulada la información, y en consideración con el procedimiento de análisis de Gil Flores (1994), se hicieron *afirmaciones descriptivas* a partir de lo expresado de manera textual por la estudiante (ver Anexo 8). Estas afirmaciones constituyen la descripción de los *momentos* que aparecen en el apartado de *Resultados*.

En seguida se realizaron las *afirmaciones interpretativas* o asertos con base en las *afirmaciones descriptivas*, empleando para ello los referentes teórico-conceptuales de Dewey (*reflexión*), Schön (*reflexión en y sobre la acción*), Van Manen (*niveles de reflexión*), Elbaz (*conocimiento práctico*), entre otros, que también quedaron comprendidas en el apartado de *Resultados*.

Una vez que se describieron los *momentos* se procedió a identificar los *niveles de reflexión* (ver Anexo 9) de cada una de las practicantes en ellos. Con este fin se colocó en una matriz la descripción del *momento* y, con base en los *niveles* propuestos por Van Manen (1998) y la operacionalización de Villar (2004), se construyó la caracterización de los *niveles de reflexión* que ellas mostraban.

La información recabada en las entrevistas y la *triangulación* con los apartados de documentos permitió encontrar un total de 13 momentos, además de caracterizar los *niveles de reflexión* propuestos por Van Manen que las educadoras evidenciaron en su discurso en las entrevistas y en los apartados del *documento recepcional*.

## Capítulo 4. Resultados

En este apartado se presenta el resultado del análisis de la información recolectada en las entrevistas y los apartados de *Metodología para la identificación del problema* y *Conclusiones del documento recepcional* de las estudiantes.

El orden de exposición guarda relación con los objetivos de investigación:

- a) En el apartado 4.1, se identifican los *momentos* en que la practicante construye *conocimiento práctico* durante el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II.
- b) En el apartado 4.2, se describen los *momentos* en que la practicante construye *conocimiento práctico* durante el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II.
- c) En el apartado 4.3, se describen los *niveles de reflexión* que evidencia la practicante durante el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva*, en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II.
- d) En el apartado 4.4, se describe el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva* de las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar durante el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II.

### *Identificación de los momentos en que las practicantes construyen conocimiento práctico*

Para la identificación de los *momentos* en que las estudiantes construyen *conocimiento práctico*, se tomó la información de las entrevistas y los apartados del *documento recepcional*, se agruparon los datos respecto a los diferentes temas a los que trataban. Cada uno de estos se organizó colocando la información en los siguientes apartados:

2. Antecedentes. Es donde se agrupan los datos que versan sobre lo que la alumna expresó en relación a su práctica antes y durante el Seminario.
3. Práctica intensiva. Se refiere a los datos que expresa la estudiante en relación con las acciones que realizó en el Jardín de niños durante el Seminario.
4. Medios. Quedan comprendidos los medios que expresó la estudiante haber utilizado para construir *conocimiento práctico*.
5. Conocimiento práctico. Aquí se expresa el conocimiento que construyó la estudiante durante el Seminario a partir de su práctica.

Con base en esto se identificaron los *momentos* que a continuación se exponen:

- a. Los que hablan de las condiciones que propician la *reflexión*: la práctica intensiva, y la elaboración del *diario de trabajo* y el *documento recepcional*.
  - *Momento 1*. Reflexión a partir de la temporalidad de la práctica.
  - *Momento 2*. Elaboración del documento recepcional.
  - *Momento 3*. Elaboración y análisis del diario de trabajo.
- b. Los que hablan del docente, los niños y la relación entre ambos.
  - *Momento 4*. Interacción docente-alumnos.
  - *Momento 5*. Caracterización de la práctica con los niños.
- c. Los que hablan de las situaciones en que se da la *reflexión*.
  - *Momento 6*. Reflexión a partir del error
  - *Momento 7*. Reflexión después de la práctica
  - *Momento 8*. Reflexión al momento de planear.
- d. Los que hablan de cambios que se dan en su práctica resultado de la *reflexión*.
  - *Momento 9*. Modificación de la planeación sobre la práctica.

- *Momento 10.* Modificación de la planeación en la práctica.
  - *Momento 11.* Incorporación de la teoría en la práctica.
- e. Los que hablan de las características de la *reflexión* de la practicante.
- *Momento 12.* Pone en práctica sus habilidades y herramientas cognitivas en el análisis de su práctica.
  - *Momento 13.* Caracterización de su reflexión.

*Descripción de los momentos en que las practicantes construyen conocimiento práctico*

Para la descripción de los *momentos* se tomó en cuenta lo que las alumnas expresan en cada uno y son descritos siguiendo los criterios considerados en el punto anterior.

*Momento: La reflexión a partir de la temporalidad de la práctica*

Las educadoras expresan que antes de séptimo semestre la duración de la práctica sólo era de 15 días, era nada más practicar sin dar seguimiento. Señala que al inicio de la carrera no había reflexión (como herramienta formal de trabajo), y las maestras no hacían mención de ésta.

Exponen que en séptimo y octavo semestre la práctica intensiva ya se analiza, se hace *reflexión desde la práctica*, se tiene responsabilidad por el aprendizaje de los niños y lo que está enseñando.

En las primeras prácticas reflexionaba sobre las actividades, ya en la práctica intensiva reflexionaba si eran del agrado de los niños, si funcionaban o que les hace falta a ellos por aprender. Sostienen que la práctica con los niños les ayuda a reflexionar, las experiencias compartidas en el Seminario, así como los cuestionamientos y sugerencias de la asesora.

Las educadoras mencionan que la *reflexión* les permite darse cuenta de lo que están haciendo, “es algo que se va dando por lo mismo de que vas tomando en cuenta todos esos puntos (de la práctica), pues les vas dando una reflexión, los voy vivenciando y ya los voy analizando”. En la práctica intensiva se da la *reflexión*.

Una de las practicantes, a manera de conclusión en el *documento recepcional*, señala que:

(...) promover este tipo de aprendizajes (aprendizaje significativo) requiere de la educadora investigar y analizar más a fondo los contenidos que se les dan a los pequeños, reflexionar sobre la forma práctica para proporcionar al niño conocimientos, al utilizar los recursos necesarios para lograr su interés y motivación favorece que comprenda con menos dificultad los nuevos saberes (Educadora B, DR: 134)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Para citar lo expresado por las alumnas en las entrevistas y en el *documento recepcional* se usará la siguiente terminología: entrevista 1 (E1), entrevista 2 (E2), unidad (U) expresa el fragmento numerado de la entrevista y *documento recepcional* (DR).

### *Momento: Elaboración del documento recepcional*

En el *momento* denominado Elaboración del documento recepcional, se describen las situaciones que se presentan cuando las estudiantes realizan el *documento recepcional* y se dan una serie de circunstancias que les permiten construir *conocimiento práctico*.

Para elaborar el *documento recepcional* se sugiere identifiquen una situación problemática derivada de la práctica a fin de elaborar una propuesta que incida en la mejora de su práctica, o elijan un tema de interés relacionado con ésta donde la estudiante pueda mejorar su práctica y responder con esto a las necesidades e intereses de los niños del grupo de preescolar que atiende. Las educadoras dicen haber detectado la situación problemática a partir de la observación y el registro de información en el *diario de trabajo*. La situación y el proceso de construcción de la situación problemática es redactada por ellas en un espacio del *documento recepcional* denominado *Metodología para identificar el problema*.

Una vez detectado el problema se les pide lo fundamenten teóricamente consultando fuentes bibliográficas diversas como base para diseñar una propuesta pedagógica que atienda dicha problemática. Posterior a esto elaboran la evaluación de los elementos de la propuesta y los resultados de las diferentes actividades implementadas con los niños del grupo de preescolar. Finalmente construyen una serie de conclusiones que pretenden dar cuenta de su proceso de formación y aprendizajes.

Al inicio del Seminario las educadoras hablan sobre las problemáticas identificadas, describen situaciones que guardan relación con la inclusión de actividades no acordes al nivel de desarrollo de los niños y el empleo de actividades rutinarias registradas en la *hoja didáctica*<sup>8</sup>, la planeación de actividades y contenidos repetitivos, así como la falta de autocontrol en niños agresivos.

En lo que exponen se puede rescatar el proceso por el cual identificaron la situación problemática, y observaron lo que sucede en el aula a partir de su intervención con los niños. Estos hechos los describieron en el *diario de trabajo* que luego analizaron y las llevaron a enunciar el problema.

Sostienen que el *documento recepcional* en un primer momento les sirvió para percatarse de lo que estaban haciendo en su práctica. La tutora con sus cuestionamientos, sostienen, les ayudó a identificar la problemática que trabajaron en el *documento recepcional*, y la asesora a analizar su práctica para no hacer un trabajo “como los de antes”.

Después de identificar la problemática las educadoras dicen haber elaborado su propuesta pedagógica. De tal forma mencionaron haber realizado modificaciones a su planeación y con ello dicen haber mejorado su práctica. Describen las situaciones didácticas que planearon como parte de la propuesta del *documento recepcional*. Mencionan las modificaciones a su

---

<sup>8</sup> La *hoja didáctica* es una actividad donde los niños deben seguir una serie de indicaciones precisas y estandarizadas, que dan como resultado un producto homogéneo. Por ejemplo se les puede pedir a los niños iluminar algún dibujo o figura con base a un modelo preestablecido. Este tipo de actividades no toman en cuenta la individualidad de niño y es común su utilización como una forma *cómoda* para mantener entretenidos a los niños.

práctica realizadas durante la práctica intensiva en el trabajo con los niños, ofrecen ejemplos de la aplicación de éstas.

En síntesis, la educadora construye *conocimiento práctico* a partir de la identificación de la situación problemática ya que expresan haberse dado cuenta de la importancia de llevar un proceso que implica tomar en cuenta los intereses de los niños, las implicaciones de la labor docente, así como la trascendencia del *diario de trabajo*. Consideran que la importancia de la teoría en este momento es primordial, así como el papel que juega la tutora y asesora en la identificación de dicho problema.

Afirman que el *documento recepcional* les permite reflexionar sobre lo que hacen en la práctica, reconocer los errores y avances.

(...) elaborar el documento como que nos lleva a otro grado como a darnos cuenta concretamente lo que pasa en la práctica y el analizar para poder mejorarla (Educadora B, E2, U56).

La educadora al realizar el *documento recepcional* dice enfrentarse a un proceso lleno de aprendizajes y dificultades por el cual se da cuenta “de lo que hace en su práctica”. Enuncian que “hacer un trabajo de su práctica reflexiva es tenerla más presente”.

#### *Momento: Elaboración y análisis del diario de trabajo*

En el *momento* Elaboración y análisis del diario de trabajo, las educadoras exponen que de primero a sexto semestre no le encuentran sentido a su elaboración, una de ellas comenta que antes de cursar el Seminario que lo que escribía en el *diario de trabajo* eran “cartitas de amor” y no le tomaba

sentido: “Lo que escribía en el diario sólo era para entregarlo a la maestra pero no lo utilizaba para algo más”. En séptimo semestre se dan cuenta de la importancia de su análisis, porque mientras más lo analizan descubren aspectos que antes no consideraban. Resaltan la importancia de escribir hechos en el *diario* y no sólo reflexionarlos a partir de lo que pudieron haber retenido en su mente.

Al elaborar el *documento recepcional* argumentan percatarse que en el *diario de trabajo* “está todo lo que debe analizar ya escrito”. Una de las estudiantes describe el proceso de elaboración y análisis del diario, al señalar que empieza a escribir completando un formato, analiza lo que estuvo haciendo, lo va escribiendo de manera que sea más significativo para ella, enseguida lo analiza y con esto obtiene conclusiones. Dentro de los medios que les permitieron la *reflexión* señalan el *diario de trabajo* y las anécdotas. Uno de los casos prioriza “la mente” como primer apoyo para la *reflexión* y coloca al *diario de trabajo* en segundo lugar, sustenta que lo que escribe en el diario se le queda en “la mente”.

Del análisis de la información se desprende que las educadoras, al elaborar y analizar el *diario de trabajo*, reflexionan sobre los “puntos” o factores asociados a su práctica y que antes no tomaban en cuenta en sus análisis. De ahí que se dan cuenta de la importancia del análisis del *diario* para analizar y mejorar su práctica:

(...) el hecho de escribir a uno lo hace reflexionar, estás pensando lo que estás escribiendo, lo que vas a escribir, y esa es una manera de reflexionar”, (...) “entonces mediante el escribir, escribir, escribir, pues yo creo que sí se hace una reflexión siempre (Educadora C, E1, U53).

Respecto a su *nivel de reflexión* manifiestan sentirse débiles al reconocer que pueden leer el *diario de trabajo* y necesitar tiempo para su comprensión; una de las estudiantes lo manifestó de la forma siguiente: “lo puedo leer y puedo analizar y tardarme un montón de horas para comprenderlo.”

En la *práctica intensiva* en el preescolar con el grupo de niños, generalmente escriben en su *diario* lo que pasa en la interacción con ellos, y esto les permite identificar la problemática o tema a desarrollar en el *documento recepcional*. Señalan que “ahora si tiene un sentido el escribir.” Por ejemplo escriben en su *diario*:

Al principio pensé que era normal por ser los primeros días, pero después comencé a notar que algunas conductas de las anteriormente mencionadas (el ruido que hacían al levantarse de sus lugares, la distracción con facilidad, el que dejaran basura después de comer, el que no respetan turnos al hablar, el que corrieran por el salón a la hora de la salida) se acentuaban o se hacían más notorias por la conducta de unos cuantos niños frecuentemente amonestados por la maestra, a quien les recordaba a cada momento el "respeto", corregía su postura al sentarse, el respetar turnos, el evitar hacer ruido y cuidar los materiales entre otras (Educadora C, DR: 29). (...) a conducta de Alejandro continuó agresiva con quien estuviera a su lado o frente a él, al ser reprendido por la maestra, obedece, pero no por mucho tiempo (Educadora C, DR: 32)

A partir de este tipo de hechos descritos en el *diario de trabajo* son capaces de reflexionar, como se pone en evidencia en la viñeta siguiente:

Al reflexionar sobre de las conductas agresivas de estos dos niños y el impacto que causan en el grupo, las he considerado un problema que requiere atención y apoyo, ya que de lo contrario podrían tener problemas severos en el futuro en cuanto a la socialización con sus iguales o al entablar comunicación con otras personas, además que corren el riesgo de ser rechazados o excluidos por sus conductas inapropiadas. Por esto, creo conveniente darle seguimiento a éstos casos, con el fin de modificar sus conductas (Educadora C, DR: 33).

*Momento: Interacción docente-alumnos*

Una de las practicantes sustenta que al inicio del Seminario su actitud con los niños era impositiva, lo que le dificultaba establecer una adecuada interacción con ellos. Menciona el empleo de acciones como castigar, alzar la voz para llamar la atención o amenazarlos. En el apartado de la *Metodología para la Identificación del Problema* de su *documento recepcional* expone:

Estas situaciones generan un ambiente de tensión que me conducen a actuar y en algunas ocasiones me dirijo a ellos con una actitud poco adecuada (...) Me doy cuenta que debo de mejorar mi manera de dirigirme a ellos. (Educadora A, DR: 27).

Conforme avanzaron los periodos de práctica reconoce haber modificado su actitud y el empleo de estrategias para propiciar el control del grupo de

niños. En su *documento* expone que comenzó a motivar a los niños con premios, privilegios, juegos y canciones.

Reconoce que al finalizar sus jornadas de práctica logró establecer una relación más cercana con los niños, caracterizada por la confianza y comunicación; se visualiza en un futuro como una educadora que les inspira confianza a los niños.

### *Momento: Caracterización de la práctica con los niños*

Las educadoras comentan que anterior al Seminario su práctica era más expositiva y rutinaria.

Una de las practicantes manifiesta que al inicio del Seminario realizaba una práctica rutinaria recurriendo con frecuencia al uso de la *hoja didáctica*, alargaba el tiempo de las actividades aun cuando los niños habían perdido el interés y no revisaba sus tareas; escribe una situación en la que tuvo que alargar el tiempo previsto para la actividad pues ésta resultó complicada para los niños. Respecto a la actividad de escribir en la *hoja didáctica* el nombre de los animales afirma:

Esta actividad se prolongó demasiado y los niños comenzaron a perder el interés porque fue una actividad planeada no acorde a sus necesidades y sentí que forcé a los niños a realizar la actividad sin considerar el nivel de desarrollo de su lenguaje escrito (Educadora A, DR: 29).

Durante el Seminario las practicantes afirman comenzar a incorporar actividades diversas e interesantes para los niños y adecuadas a su nivel de desarrollo. Reflexionan sobre la forma en que aprenden los niños y en la manera en que llevan a cabo lo planeado en anteriores prácticas.

Algunas reconocen que estaban haciendo su práctica rutinaria y buscaron formas de hacerla diferente. En séptimo y octavo reflexionan si lo están haciendo bien respecto a los niños, y que a ellos les gustan las ideas nuevas, se motivan cuando se implementan materiales y estrategias didácticas.

Las educadoras explican que los medios que les permitieron la *reflexión* fueron las experiencias, las sugerencias y actitudes de los niños, así como escuchar sus comentarios. Otro aspecto fueron las observaciones de la tutora y asesora para evitar lo rutinario de su práctica.

Comentan que las orientaciones de tutora y asesora las llevaron a pensar que es fácil caer en la rutina por lo que deben buscar estrategias novedosas que mantengan el interés de los niños. Es mejor que le den un significado a lo que aprenden a que solo lo retengan en la memoria.

Una de las practicantes reconoce que los niños aprenden haciendo y que en adelante para no realizar una práctica rutinaria se enfocará en la observación y en la información que puede transmitirles a los niños. Se da cuenta que los niños aprenden haciendo, es necesario buscar formas de hacer creativa la práctica, por ello es darles conocimientos nuevos de una forma “divertida”. Expone que había estado en un error al considerar que las mismas actividades de otras jornadas que elaboró para otros grupos de tercer grado, le funcionarían igual con cualquier grupo del mismo grado.

En general describen la forma en que deben ser ellas como docentes para mejorar su práctica con los niños. Comentan que la educadora debe ser: “comprensiva, reflexiva, atenta a los problemas que se presentan y buscar soluciones (Educadora C, E2, U26). (...) La educadora también debe de autocontrolar sus emociones, lo digo porque de eso depende que ellos nos tengan respeto y confianza.” (Educadora C, DR: 120).

Algunas se dan cuenta que ser educadora no es ser “una maestra nada más por cubrir la plaza, sino que realmente se preocupe por el desarrollo integral de los alumnos (Educadora C, E2, U26). (...) paciente, con ganas de enseñar (...) con ganas de apoyar, saber apoyar al alumno, guiarlo” (Educadora C, E1, U46).

La practicante dice que ha tratado de desarrollar las características antes mencionadas. Se interesan por las conductas de los niños y la forma en que comiencen su formación académica. Una de ellas dice que “todos los niños son diferentes” y que los niños más difíciles son los que más necesitan ayuda.

#### *Momento: Reflexión a partir del error*

Las practicantes sostienen que un medio que les permitió reflexionar a partir del error fue escribir en el *diario de trabajo* lo que no les gustó de la práctica de la tutora. Esta situación, afirman, les da la oportunidad de no caer en el error de la rutina, en sus palabras, “no dejarse arrastrar por la corriente”.

Una de las estudiantes afirma que “si uno no reflexionara entonces ni siquiera te darías cuenta de lo que estás haciendo bien o de qué es lo que estás haciendo”. Así mismo dice que reflexionar sobre su práctica le “abre camino para continuar”. La practicante se da cuenta del proceso para darse cuenta de los errores de su práctica y mejorarla.

En general las educadoras conceden importancia a documentar el problema para darse cuenta de los errores que estaban cometiendo y cómo a través de ellos pueden mejorar su práctica. Esto lo hacen a partir de analizar el problema, leer, reflexionar y escribir en el diario de manera detallada lo que sucede durante la práctica.

En la entrevista una de ellas afirmó:

...a mí en lo particular pues me sirvió mucho leer, reflexionar, escribir sobre todo lo que estaba sucediendo y posteriormente pues analizarlo (Educadora C, E2, U3) porque así fue como me di cuenta de los errores que estaba cometiendo y de cómo podía mejorar mi práctica (Educadora C, E2, U4).

### *Momento: Reflexión después de la práctica*

Una de las practicantes expresa que en la tranquilidad puede reflexionar y hacerlo sobre lo que estuvo mal o bien, esto para no caer en el error. Esta situación la ejemplifica al exponer que al planear reflexiona sobre las secuencias que le han dado resultados positivos.

Los medios que le permiten la *reflexión* sobre lo que hace son: su mente y la duda de si aprenden los niños. Al identificar el problema para abordar en el *documento recepcional* señala que al concluir el periodo de prácticas se sentía satisfecha por la forma como respondieron los niños.

Piensa sobre si está haciendo “bien” las cosas como maestra, si está cumpliendo su papel y en las cosas que hacía. También dice analizarse a sí misma frente a los niños.

*Momento: Reflexión al momento de planear*

Las practicantes sostienen que el hecho de planear brinda a la educadora experiencia y por consiguiente le permite la *reflexión* sobre lo que tiene que hacer en la práctica con los niños, las actividades y soluciones ante los cambios o imprevistos de la práctica.

*Momento: Modificación de la planeación sobre la práctica*

Al inicio del Seminario las educadoras reconocen que elaboraban las planeaciones sin considerar aspectos básicos como son los intereses y nivel de desarrollo de los niños del grupo; por tal motivo las actividades resultaban en ocasiones complicadas para ellos, lo que trae como consecuencia presionarlos para que las realizaran o terminaban haciendo las cosas por los niños.

En la práctica intensiva es donde las educadoras reconocen la importancia renovar las estrategias para evitar que la práctica se vuelva rutinaria. Las modificaciones a sus planeaciones son a partir del análisis que realizan de los

niños del grupo al considerar sus problemas y carencias, sus gustos e intereses.

Una de las practicantes hace alusión al diseño de estrategias con la finalidad de mejorar las conductas agresivas de los niños del grupo. Menciona que mediante las estrategias que implementó logró que los niños se iniciaran en el autocontrol de las “conductas agresivas y negativas”.

La reflexión sobre la práctica brinda a las estudiantes la posibilidad de rediseñar su planeación mediante cuestionarse si ha mejorado, empeorado o si la planeación le dio resultado. Afirman darse cuenta de la necesidad de cambiar la planeación a partir del trabajo con los niños.

Las practicantes al planear expresan recurrir a la imaginación y a preguntarles a los niños lo que quieren saber. También se cuestionan sobre las actividades que van a realizar, el uso que puede darle a los productos elaborados por los niños y sobre lo que va a decirles. Los señalamientos de la asesora y la tutora respecto a problemas de indisciplina en el grupo favorecieron la *reflexión* y la modificación de su práctica. También reflexionan acerca de la manera en que está realizando la planeación y cómo se aplica en la práctica.

Para algunas practicantes la planeación debe cumplir las siguientes condiciones: considerar los comentarios de los niños e incluir actividades acordes a su nivel de desarrollo. Mencionan que la educadora debe investigar sobre las actividades y escuchar lo que los niños saben.

Sostienen que si el tema de la planeación es elegido por los niños, estos mantienen el interés y resulta más sencillo mantener el control del grupo. Sostienen que durante la elaboración del *documento recepcional* realizan modificaciones a su planeación y con ello desarrollan sus habilidades docentes.

Una de ellas afirma que en prácticas posteriores recurrirá a considerar los intereses de los niños al planear.

#### *Momento: Modificación de la planeación en la práctica*

La practicante antes de iniciar la práctica *in situ*, realiza la planeación de las actividades que trabajará con los niños. En este *momento* se describe como las practicantes expresan hacer modificación de la planeación en la práctica, derivada de situaciones inesperadas.

Al comienzo de su práctica intensiva, una de las practicantes refiere que en una ocasión mientras trabajaba con los niños sucedió un imprevisto al entrar un pájaro al aula. Reconoce que no supo qué hacer y continuó con las actividades planeadas. Menciona no haber querido cambiar lo planeado a pesar de que los niños mostraron interés. Sin embargo, después de este hecho afirma que la próxima ocasión en que se enfrente con un imprevisto similar, planeará una situación didáctica o proyecto acorde a éste.

Ya durante el transcurso de su práctica las educadoras mencionan que reflexionan al momento de planear, modifican planeaciones ante las actitudes, gustos de los niños o se reduce el tiempo de jornada; cuando se presentan imprevistos “tengo que pensar en lo que estoy haciendo” (Educadora B, E1, U74).

Mencionan haberse dado cuenta que en el aula debe de cambiar su planeación y adaptarla a situaciones inesperadas que son producto de:

- a) perder el control de grupo, y
- b) adecuar las actividades siguiendo las inquietudes de los niños.

Afirman que observar los comportamientos y actitudes de los niños, así como compartir experiencias con sus compañeros en el Seminario, les ayuda a la reflexión en la práctica y resolver los problemas de ésta.

Durante la práctica intensiva afirman reflexionar en el momento de su práctica en el Jardín. Una de las practicantes expresa: “hay ocasiones en que no puedo esperar una reflexión, se presentan problemitas o imprevistos que necesitan de una solución pronta para poder complementar la actividad o buscarle una solución” (Educadora C, E2, U29).

#### *Momento: Incorporación de la teoría en la práctica*

En el *momento* denominado Incorporación de la teoría en la práctica, las estudiantes aluden que durante la carrera realizaron la revisión de lecturas, análisis y *reflexión* sobre las mismas.

Durante los primeros semestres, identifican la realización de investigaciones y hacer las lecturas, como medios que les permitieron relacionar la práctica con teoría. Una de las educadoras comenta que le interesa leer “todo lo que refiere a niños tanto positivo como negativo” (Educadora C, E2, U25) y también sobre la educadora.

Al ingresar al séptimo semestre volvieron a recurrir a las lecturas de los primeros semestres, aunque no recordaban con precisión haberlas leído, reconociendo que no tenían una buena capacidad de retención. Leían para tratar de identificar lo “importante de la lectura”, pero “no se quedaban con nada”. Por lo que sus reflexiones se basaban sólo en lo que ellas decían.

Una de las estudiantes reconoce que transcribía todo lo que el autor decía pero “lo escribía tal cual”, se “robaba las ideas”. Otra de ellas reconoce a Ausubel y Tonucci como autores que le permitieron la *reflexión* sobre sus acciones y lo que debe hacer en relación con los contenidos temáticos, además de su aportación en la construcción del marco teórico para elaborar el *documento recepcional*.

Platicar con la asesora de lo que habían entendido de las lecturas hechas para la realización del marco teórico, es el medio que identifican para relacionar la teoría con la práctica. Las lecturas aseguran les brindan la oportunidad de conocer cosas que no saben.

Durante el periodo de prácticas lograron avanzar en su nivel de lectura a través de: pensar los conceptos y buscarles sentido. Comentan que ahora les cuesta menos trabajo expresar con sus palabras lo que dice el autor.

Reconocen la trascendencia de utilizar la teoría en la práctica, como lo demuestra una de ellas al referir la forma en que la teoría de Ausubel le facilitó analizar los resultados de sus experiencias con los niños. Las practicantes comentan acerca de la importancia de la teoría para entender y mejorar su práctica, mientras la lectura les permite conocer cosas que no saben.

*Momento: Pone en práctica sus habilidades y herramientas cognitivas en el análisis de su práctica*

Las educadoras afirman que antes de cursar el Seminario la lectura de teoría y análisis del *diario de trabajo* era “sólo por leer pero no para comprender”.

Expresan que durante su práctica intensiva se dieron cuenta de la importancia de comprender lo que leen para ampliar el conocimiento de su práctica. Consideran que para analizar un problema y encontrarle solución es importante la reflexión, el análisis, escribir y leer.

En lo que exponen, uno de los medios que les ayudaron a poner en práctica sus habilidades y herramientas cognitivas fueron los cuestionamientos de la tutora pues les ayudaron a identificar el problema que trabajaría en su *documento recepcional*. Así mismo la asesora del Seminario les apoyó para mejorar su capacidad de análisis, haciéndolas “pensar” sobre lo que estaban haciendo en su práctica, al tiempo que las “invitaba” a leer para que se dieran cuenta del verdadero problema. Mencionan que la asesora no les daba las soluciones a los problemas que se les presentaban, sino más bien les “abre el caminito” y les brindaba orientación.

Otros medios que les sirvieron fueron la elaboración de su *diario de trabajo* y compartir experiencias de trabajo con sus compañeras de grupo, pues de esta forma veían cuáles eran sus avances en la práctica.

Afirman que se dieron cuenta de los errores que estaban cometiendo en la práctica y de cómo podían mejorarla mediante la observación de los niños, escribiendo en el *diario de trabajo* los sucesos relevantes, analizarlo,

“sacando etiquetas”; revisando lo anterior para detectar el problema y consultando otra investigación que trate acerca de éste.

Por medio de la *reflexión* de su práctica, sostienen que identificaron una problemática que se presentaba con los niños del grupo de preescolar. Se mencionaron problemáticas como aquellas que se relacionan con niños agresivos con sus compañeros, a partir de la aplicación de estrategias concretas para estos casos, se dieron cuenta que “no hay una vía marcada para promover el autocontrol, por ello la educadora debe valerse de sus habilidades de observación, de investigación y empleo de su ingenio, para detectar las carencias de sus alumnos y de esta manera deducir cuáles le serán útiles” (Educadora C, DR: 119).

Las practicantes se dan cuenta del proceso para analizar un problema de la práctica y encontrarle solución.

#### *Momento: Caracterización de su reflexión*

En este *momento* se aborda el desarrollo de las características que las practicantes dan a su *reflexión*. Las practicantes afirman que la primera vez que escucharon sobre *práctica reflexiva* fue en sexto semestre y no le tomaron demasiado interés.

Al inicio del Seminario, una de las practicantes afirma que no quería darse cuenta de que estaba en un error, a pesar de los señalamientos de la asesora respecto a que estaba haciendo algo incorrecto. Consideraba que eran los niños los que no sabían, pues ella no podía equivocarse. Más durante la práctica intensiva, y con ayuda de la lectura de su *diario de trabajo*, comenzó a analizarse a sí misma, sin embargo dice tener dificultad para aceptar sus

fallas. Durante el Seminario la educadora continuó con dificultad para reconocer sus errores, incluso ante las recomendaciones de la tutora para modificar aspectos concretos de su práctica. Al finalizar el Seminario la educadora reconoció que la que estaba mal era ella; así mismo afirmó que debe seguir analizándose y analizando los problemas que se le presenten para mejorar su práctica.

En el transcurso de la práctica, las educadoras afirman darse cuenta de que al reflexionar es importante: documentar el problema, leerlo, analizarlo y comprenderlo. También la convivencia con sus compañeras y la asesoría con la asesora les ayudaron a desarrollar su reflexión. Una de ellas considera que el análisis puede serle útil no sólo en su práctica profesional, sino también personal.

Explican que la reflexión sobre los errores, así como escribir y leer el *diario*, les permitió analizarse, mejorar y hacer cambios en su práctica.

En general, las educadoras afirman que reflexionan *en y sobre la práctica*:

- En la práctica cuando se presentan problemas o imprevistos “que necesitan de una solución pronta para poder complementar la actividad o buscarle una solución” (Educadora C, E2, U30). Esto es “pensar lo que se me viene ahorita” (Educadora C, E2, U14).
- Sobre la práctica cuando hace “inconscientemente una reflexión y digo, *híjole* creo que traté de mejorar, lo empeoré o sí, si me dio resultado” (Educadora C, E2, U31). Esto es “profundizar lo que pensé primero” Educadora C, E2, U14). Es analizar lo hechos, lo

que sucede durante la jornada para ver si cumplió su propósito y volver a hacer un plan para mejorar su práctica con los niños.

### *Niveles de reflexión*

Una vez analizada la información proporcionada por la estudiante en las entrevistas y triangulada con los apartados seleccionados del *documento recepcional*, se obtuvieron los resultados respecto a la descripción de los *niveles de reflexión* por los que transita durante su práctica en condiciones reales de trabajo.

El *nivel de reflexión* alcanzado se describe en cada uno de los sujetos, en los distintos *momentos* que construye *conocimiento práctico*, con base en los *niveles de reflexión* de Van Manen (1998). Cabe mencionar que no todos los sujetos expresaron haber construido *conocimiento práctico* en distintos *momentos*, por tanto el número de estos varía en cada uno de ellos. Los *momentos* conservan la numeración utilizada anteriormente.

#### *Nivel de reflexión encontrado en la Educadora A*

Con base en la interpretación y análisis de la entrevista y de los apartados del *documento recepcional*, la educadora da evidencia de reflexionar predominantemente en el nivel de *reflexión incidental*, de acuerdo con la clasificación propuesta por Van Manen.

La Educadora A expresa información que permite identificar los siguientes *momentos* en los que construye *conocimiento práctico*:

- *Momento 2.* Elaboración del documento recepcional.
- *Momento 4.* Interacción docente-alumnos.
- *Momento 5.* Caracterización de la práctica con los niños.
- *Momento 9.* Modificación de la planeación sobre la práctica
- *Momento 10.* Modificación de la planeación en la práctica.
- *Momento 13.* Caracterización de su reflexión.

La educadora reflexiona de manera *incidental* en el *momento* Elaboración del documento recepcional. Hace referencia a sus experiencias acontecidas en la práctica y a las modificaciones de ésta, producto de la propuesta. Muestra atisbos de *reflexión sistemática* al describir el proceso de identificación de la situación problemática y de las modificaciones de su práctica, punto central del *documento recepcional*.

En el *momento* Interacción docente-alumnos, la educadora reconoce que su actitud era impositiva ante los niños. Después se da cuenta que es importante el incorporar diferentes estrategias de interacción con el grupo; al finalizar el Seminario reconoce haber establecido una relación de confianza con los niños; por lo que de acuerdo a los *niveles de reflexión* utilizados en esta investigación se puede localizar en el de tipo *incidental* ya que recurrió a ejemplos para explicar ciertas situaciones ocurridas en su práctica.

En el *momento* Caracterización de la práctica con los niños, la practicante da evidencia de *reflexión incidental*. Recurre a mencionar experiencias de su

cotidianeidad para referirse al proceso de modificación de su práctica, esta descripción permite vislumbrar una *reflexión sistemática* aun cuando no muestra evidencia de haberla realizado.

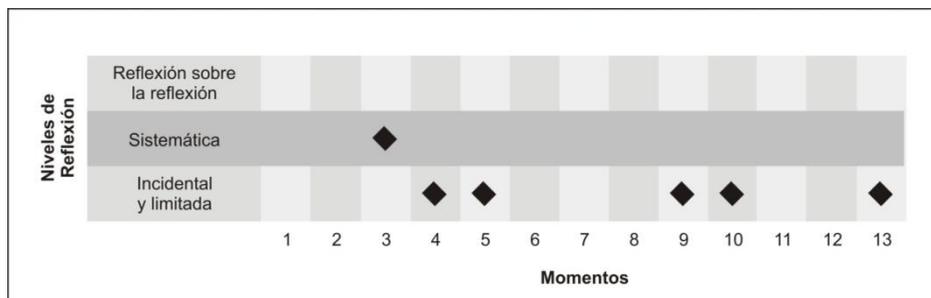
En el *momento* Modificación de la planeación sobre la práctica, da evidencia de reflexionar en el nivel *incidental*, pues se basa en los comentarios de la asesora y de la tutora. Al describir el proceso que le permitió reconocer sus errores al elaborar sus planeaciones se acerca al tipo de *reflexión sistemática*.

En relación al *momento* Modificación de la planeación en la práctica, la educadora menciona que a pesar de reconocer que cometió un error al no haber querido modificar su planeación ante un imprevisto, mostró resistencia para cambiar su planeación, por lo cual da evidencia de reflexionar en el nivel *incidental*.

Respecto al *momento* Caracterización de su reflexión, evidencia un *nivel de reflexión* de tipo *incidental*. Se basa en los comentarios de la tutora para reconocer sus propios errores en la práctica y dejar de responsabilizar de ello a los niños.

En la Figura 1 se grafican los niveles que se encuentran en cada uno de los *momentos* que expresa Educadora A.

Figura 1. *Niveles de reflexión* encontrados en la Educadora A



### *Nivel de reflexión encontrado en la Educadora B*

Con base en la interpretación y análisis de la entrevista y de los apartados del *documento recepcional*, la educadora da evidencia de reflexionar predominantemente en el *nivel de reflexión incidental* y con manifestaciones de *reflexión sistemática*, de acuerdo con la clasificación propuesta por Van Manen.

La Educadora B expresa datos que permiten identificar los siguientes *momentos* en los que construye *conocimiento práctico*:

- *Momento 1.* Reflexión a partir de la temporalidad de la práctica.
- *Momento 2.* Elaboración del documento recepcional.
- *Momento 3.* Elaboración y análisis del diario de trabajo
- *Momento 5.* Caracterización de la práctica con los niños.

- *Momento 7.* Reflexión después de la práctica.
- *Momento 8.* Reflexión al momento de planear.
- *Momento 10.* Modificación de la planeación en la práctica.
- *Momento 11.* Incorporación de la teoría en la práctica.

En el *momento* Reflexión a partir de la temporalidad de la práctica, la estudiante evidencia realizar *reflexión incidental* y una de sistematización incipiente de su práctica. Las experiencias cotidianas de la *práctica intensiva* le hacen aprender que se tiene una responsabilidad sobre el aprendizaje de los niños por tanto se demanda investigar y analizar más a fondo los contenidos temáticos a impartir lo que se asocia con un *nivel de reflexión incidental*.

Con respecto al *momento* de Elaboración del documento recepcional, la educadora menciona que al elaborar el *documento* logró darse cuenta de lo realizado en la práctica, reflexionar sobre la misma además de considerar aspectos que antes no hacía. La reflexión sobre su práctica se da a partir de lo elaborado en el *documento recepcional* por lo que sirve como un medio para la reflexión, lo que se asocia con un *nivel de reflexión incidental*.

Respecto al *momento* de Elaboración y análisis del diario de trabajo, la educadora reconoce que de primero a sexto semestre no le encontraba sentido a la elaboración del *diario de trabajo* ya que su reflexión la basaba en hechos registrados en “su mente”. Al ingresar al Seminario se da cuenta de la importancia que tiene el *diario de trabajo* para rescatar hechos de la práctica que antes no consideraba; además que se convierte en un medio

para su reflexión ya que señala que en él se encuentran registrados aspectos de su práctica, “todo lo que se debe analizar” respecto a su práctica. Es capaz de describir las etapas para elaborar y analizar del *diario de trabajo*, lo que la ubica en el *nivel de reflexión sistemática* con atisbos de *reflexión sobre la reflexión*.

En el *momento* de Caracterización de la práctica con los niños, la educadora B expresa la idea de que llevó un proceso de trabajo con los niños pero no lo enuncia de forma explícita, característica del nivel *incidental*. Afirman que la práctica les permite contrastar sus conocimientos teóricos, característica que se asocia con el *nivel de reflexión sistemática*.

El medio para alcanzar este *nivel de reflexión* es resultado de recibir orientaciones y escuchar experiencias de otras educadoras, así como de la tutora y asesora. Ya no se conforma con lo que sabe sino que se pregunta el por qué.

En el *momento* de Reflexión después de la práctica, la Educadora B reconoce que para reflexionar requiere tranquilidad. Entre los medios en que se apoya para esto se encuentra la mente y los niños. Resalta que al momento de planear reflexiona sobre lo que hizo bien y sobre sus errores en la práctica, para evitarlos. Esto permite identificar que reflexiona de forma *incidental*.

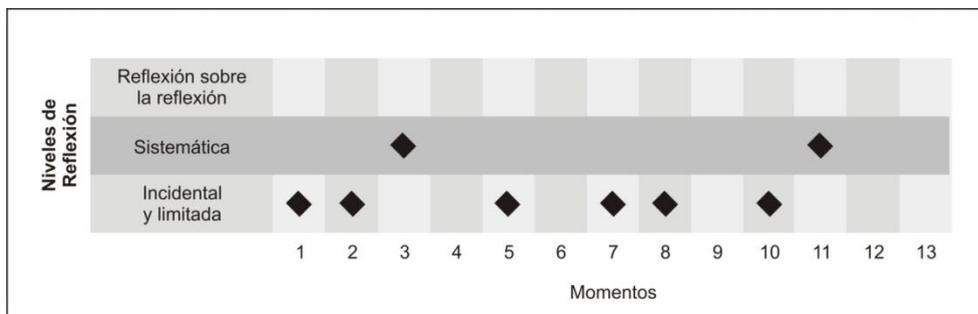
Atendiendo al *momento* Reflexión al momento de planear, la practicante expresa que el hecho de planear brinda experiencia a la educadora, y por consiguiente le permite la reflexión sobre lo que tiene que hacer en la práctica con los niños; dando evidencia de un nivel de *reflexión incidental*.

En el *momento* Modificación de la planeación en la práctica, expresa la practicante sobre la implementación de las secuencias didácticas planeadas por ellas, y las modificaciones que realizan considerando los imprevistos, actitudes y gustos de los niños; por lo que estas acciones la vinculan con una reflexión de tipo *incidental* asociada a experiencias cotidianas.

Respecto al *momento* denominado Incorporación de la teoría en la práctica, la educadora menciona que relaciona el contenido de las lecturas de textos de diversos autores que realizó durante la carrera, con la práctica con sus experiencias con los niños; evidencia una reflexión de tipo *sistemática* al realizar la contrastación de la postura de los autores con las acciones de su práctica con los niños, además de ser capaz de reflejar esta relación de manera escrita en las partes del *documento recepcional*.

En la Figura 2 se grafican los niveles que se encuentran en cada uno de los *momentos* que expresa Educadora B.

Figura 2. *Niveles de reflexión* encontrados en la Educadora B



### *Nivel de reflexión encontrado en la Educadora C*

Con base en la interpretación y análisis de la entrevista y de los apartados del *documento recepcional*, la educadora da evidencia de reflexionar predominantemente en el *nivel sistemático* y con manifestaciones de *reflexión sobre la reflexión*, de acuerdo con la clasificación propuesta por Van Manen.

La Educadora C expresa información que permiten identificar los siguientes *momentos* en los que construye *conocimiento práctico*:

- *Momento 2.* Elaboración del documento recepcional.
- *Momento 3.* Elaboración y análisis del diario de trabajo.
- *Momento 5.* Caracterización de la práctica con los niños.
- *Momento 6.* Reflexión a partir del error.
- *Momento 9.* Modificación de la planeación sobre la práctica
- *Momento 10.* Modificación de la planeación en la práctica.
- *Momento 11.* Incorporación de la teoría en la práctica.
- *Momento 12.* Pone en práctica sus habilidades y herramientas cognitivas en el análisis de su práctica.
- *Momento 13.* Caracterización de su reflexión.

En el *momento* Elaboración del documento recepcional, la practicante se expresa acerca de la importancia de este para analizar y mejorar su práctica. Menciona que con el *diario de trabajo* recupera su práctica y sirve como prueba de hechos, y esto le ayuda a darse cuenta de los errores que ha cometido y los avances que ha logrado. La elaboración del *documento recepcional* le permitió darse cuenta de la importancia que tiene la teoría al buscar la solución de un problema en el aula, además le ayudó a formar hábitos de reflexión. Esta explicación de lo que le aportó el *documento recepcional* y como lo utilizó, así como la sistematización del *diario*, nos permite ubicarla en el nivel de *reflexión sistemática*.

En relación con lo encontrado en el *momento* Elaboración y análisis del *diario de trabajo*, se muestran elementos característicos de *reflexión sobre la reflexión*. La practicante considera al *diario de trabajo* un instrumento para revisar su práctica y lo relaciona con su reflexión: “el hecho de escribir a uno lo hace reflexionar, estás pensando lo que estás escribiendo, lo que vas a escribir, y esa es una manera de reflexionar”.

Respecto a la *Caracterización de la práctica con los niños*, la educadora menciona cómo debe ser con los niños y su papel como educadora. Menciona que esto lo ha tratado de aplicar en su práctica, por lo que tiene elementos característicos de *reflexión sistemática*.

La normalista resalta la importancia de identificar los errores de su práctica y mejorarla, esto por medio de documentar el problema, leer y escribir todo lo que sucede; y de esta forma evitar caer en la rutina. Afirma que reflexionar le “abre camino para continuar”, por lo se le ubica en el nivel de *reflexión*

sobre la reflexión. Esto se observa en el momento Reflexión a partir del error.

Respecto al momento Modificación de la planeación sobre la práctica, evidencia ser capaz de construir *conocimiento práctico* sobre cuándo debe cambiar su planeación (reflexión sobre la práctica). Dice haber construido estrategias para mejorar la conducta de los niños y le dieron resultado. Realiza reflexión sobre sus acciones y la lleva a la práctica mediante la mejora de sus planeaciones. Y reflexiona sobre el resultado de sus acciones. De esta forma refleja una reflexión de tipo *sistemática* al planear y construir estrategias de trabajo con los niños.

Respecto al momento Modificación de la planeación en la práctica, la educadora realiza adaptaciones a sus planeaciones debido a las situaciones inesperadas que se le presentan. Estas situaciones analizadas de manera *sistemática* le han permitido la *construcción de conocimiento práctico* con relación a dos situaciones que en concreto la llevan a tomar decisiones in situ: perder el control del grupo y adecuar las situaciones didácticas a las inquietudes de los niños. Estas acciones la localizan en el nivel de *reflexión sistemática*, aunque en ciertos aspectos evidencia una *reflexión sobre la reflexión* de su práctica al concluir que existen ocasiones en la práctica que no pueden esperar a la reflexión, sino buscar y aplicar una solución.

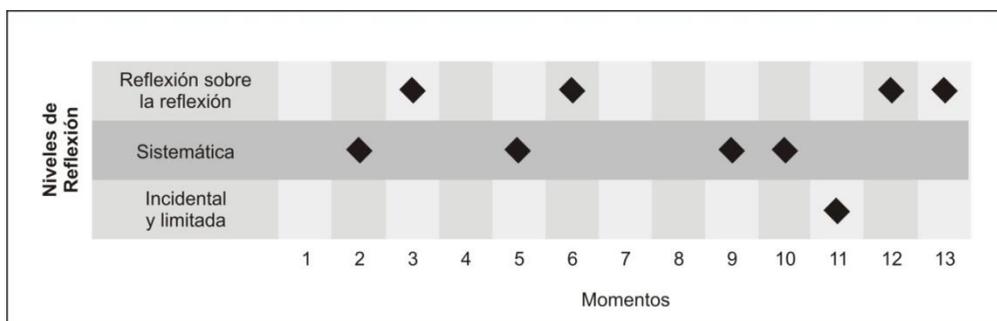
En relación al momento Incorporación de la teoría en la práctica, la practicante comenta acerca de la importancia de la teoría para entender y mejorar su práctica, le interesa leer “todo lo que refiere a niños tanto positivo como negativo” y también sobre la educadora. Este acercamiento a la teoría es en un nivel de *reflexión incidental*.

En el *momento* Pone en práctica sus habilidades y herramientas cognitivas en el análisis de su práctica, la practicante se da cuenta del proceso para analizar un problema y encontrarle solución. Considera que es importante la reflexión, el análisis, escribir y leer, de esta manera identificó un problema que se presentaba con los niños. El darse cuenta de este proceso sobre la forma de llevar su práctica, permite identificar rasgos del nivel de *sistematización* de ésta.

Al ser capaz de describir el proceso de su reflexión, diferenciando entre *reflexión en y sobre la práctica*, la estudiante se relaciona con el *nivel de reflexión sobre la reflexión o metacognición*. A manera de ejemplo describe lo que debe tomar en cuenta al reflexionar, y menciona que la convivencia con sus compañeras y la asesoría le ayudaron a desarrollar su reflexión. Esto se observa en el *momento* Caracterización de su reflexión.

En la Figura 3 se grafican los niveles que se encuentran en cada uno de los *momentos* que expresa Educadora C.

Figura 3. *Niveles de reflexión* encontrados en la Educadora C



### *Proceso de formación para la práctica docente reflexiva*

Para describir el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva* de las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar durante el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II, se retoma la información resultante del análisis de los datos de las entrevistas y los apartados seleccionados del *documento recepcional*.

El *proceso de formación para la práctica docente reflexiva* está conformado por una serie de *momentos*, que no guardan una secuencia temporal, por los cuales transita la educadora.

La práctica intensiva en condiciones reales de trabajo proporciona un espacio donde la estudiante, a través de la *reflexión*, se ve en la necesidad de construir *conocimiento práctico* que le permitan darle solución a problemáticas provenientes por una parte del trabajo en el aula y por otra la elaboración del *documento recepcional*.

Para describir este proceso de *construcción de conocimiento desde la acción*, el *proceso* es abordado a través de la descripción de 13 *momentos* agrupados en bloques. Cada uno de estos *momentos* son identificados a partir de la descripción que hacen de las actividades que realizaron en el Seminario, esto es, lo que aprendieron y aplicaron para mejorar su práctica docente. Este conocimiento proviene de la *reflexión* de sus acciones y es por esto que a este proceso está encaminado a la formación docente para la *práctica reflexiva*.

Las condiciones que propician la *reflexión* son la práctica intensiva, y la elaboración del *diario de trabajo* y el *documento recepcional*. Estas condiciones son determinadas de antemano y formalmente por el plan de estudios. Son las condiciones necesarias para que se lleve a cabo la *reflexión desde la acción*.

Las condiciones antes mencionadas dan las bases de trabajo en el Jardín de niños, donde interactúa con éstos y comienza a reflexionar sobre su práctica. En este punto se puede notar que durante el transcurso de su práctica intensiva, la educadora mejora su relación con los niños y avanza en su *nivel de reflexión*.

La elaboración del *diario de trabajo* es un medio que propicia la *reflexión* de la practicante, primero porque es a partir de la lectura de éste que debe identificar una situación problemática presentada durante su práctica, y segundo, porque le permite leer lo que ella misma escribió y regresar sobre lo que había pensado con anterioridad.

Durante el *proceso* las practicantes reflexionan a partir de sus errores, después de la práctica y al momento de planear. De forma que realizan cambios en las planeaciones que guían su práctica, los cuales pueden darse en dos momentos: cuando planea las actividades que desarrollará en el aula, y, cuando un suceso inesperado la lleva a modificar su práctica *in situ*.

La relación con la teoría es otro de los aspectos que la estudiante mejora durante su práctica intensiva y la elaboración del *documento recepcional*. La teoría se convierte una herramienta que le ayuda a mejorar y fundamentar su práctica.

Como parte del proceso, la educadora se da cuenta de su proceso de reflexión, caracteriza su práctica y habla de la forma como la analiza.

La asesora y la tutora forman parte de este *proceso*, y se desarrollan como medios que propician, y orientan la reflexión de la práctica de la de estudiante. Otros medios fueron, la lectura de su *diario de trabajo*, la lectura de textos especializados en preescolar, y el diálogo con sus compañeras.

Durante el *proceso* las estudiantes muestran evidencias que permiten afirmar que avanzan en su *nivel de reflexión*, cada una de acuerdo a sus propias capacidades e intereses. La práctica intensiva sirve de fundamento al desarrollo de una práctica que de *incidental* se convierta en *sistemática*, es decir, pasar más tiempo con los niños, analizar su práctica y elaborar el *documento recepcional* le permite entender mejor su práctica, sus planeaciones y su forma de dirigir el grupo. Así mismo, esto lleva a las estudiantes a analizarse y reflexionar sobre el por qué de sus acciones.

En algunos casos las estudiantes alcanzan un nivel de *reflexión sobre la reflexión*, o *metacognición*. Son capaces de describir sus procesos de reflexión e identificar ideas equivocadas que tenían sobre su práctica.

## Conclusiones, recomendaciones y perspectivas de otros estudios

Una vez expuestos los resultados de esta investigación, se presentan las conclusiones obtenidas, las recomendaciones sugeridas, así como la perspectiva de otros estudios que podrían realizarse.

### *Conclusiones*

Es necesario exponer las conclusiones obtenidas contrastando el marco conceptual con los resultados de la investigación, esto con la finalidad de interpretar el objeto de estudio y con ello contribuir a la comprensión del proceso de formación de docentes.

La perspectiva de formación de docentes en el que se sustenta el espacio curricular del Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II, del Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar, es el de la *racionalidad práctica* ya que permite que las educadoras en formación construyan *conocimiento práctico* a partir de sus reflexiones *en y sobre* la acción.

La práctica en condiciones reales de trabajo favorece el uso de conocimiento previo que las estudiantes han construido en los primeros acercamientos a los planteles educativos y retoman los contenidos revisados en las asignaturas de carga eminentemente teórica. Cabe hacer notar que los contenidos teóricos son utilizados como herramientas en la *construcción de conocimiento práctico*, al ser la fuente principal de conocimiento la reflexión *en y sobre* la práctica.

La reflexión para la toma de decisiones ante situaciones de conflicto que enfrentan las estudiantes durante su práctica, les permite construir conocimiento práctico que posteriormente emplean para afrontar problemáticas similares. Las reflexiones se realizan mediante la consecución de ideas concatenadas que llevan a una conclusión o idea (Dewey, 1993), lo cual le permite a la docente construir *conocimiento práctico* y como consecuencia mejorar y sistematizar su práctica. Estos aspectos que fueron identificados en la información de entrevista y apartados del *documento recepcional* elaborado por ellas.

Se puede afirmar que la perspectiva de la *racionalidad práctica* permite construir y describir el objeto de estudio, debido a que brinda la posibilidad de identificar *conocimiento práctico* construido al utilizar la *reflexión sobre* las experiencias vividas en la práctica en condiciones semejantes a las enfrentadas en el ámbito profesional.

El *proceso de formación para la práctica docente reflexiva* se constituye por una serie de actividades de carácter formal e informal, propias de los espacios de práctica, las cuales propician el desarrollo de las capacidades, habilidades, y actitudes a través de la *construcción de conocimiento práctico*. En este proceso intervienen los asesores, tutores y las experiencias compartidas con otras practicantes, así como, la reflexión sistemática mediante el registro y análisis de la información recabada durante la práctica.

La interacción que tienen las practicantes con el grupo de alumnos, en estancias prolongadas de tiempo, favorece el desarrollo de la *práctica docente reflexiva* al enfrentar a la practicante a situaciones de conflicto e

incertidumbre de la práctica. En este caso, la estructura del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, permite a la futura educadora la construcción de *conocimiento práctico* a partir de la *reflexión en y sobre la acción* (Schön, 1998).

Las docentes en formación se enfrentan a una *práctica divergente* (Schön, 1998), caracterizada por la necesidad de construir conocimiento práctico a fin de atender situaciones únicas y no estandarizadas. En este proceso las estudiantes se dan cuenta que la realidad se aleja de las situaciones descritas en los textos sobre teoría educativa, necesitan reflexionar sobre estas situaciones únicas y desarrollar habilidades que permitan sistematizar su práctica.

Las practicantes reflexionan *en la acción* al momento de estar en medio de una situación problemática y poner en práctica alternativas de solución. Así también, se evidencia la reflexión antes y después de la acción, y ambas contribuyen a desarrollar habilidad para la *práctica reflexiva*.

Para la construcción de los *momentos* y descripción del *proceso de formación para la práctica docente reflexiva*, fue necesario elaborar una estructura a fin de organizar las ideas expresadas por los sujetos de investigación en torno a los *conocimientos prácticos* construidos; debido a que el conocimiento práctico se encuentra implícito en la información proporcionada de manera oral y escrita, a esta estructura la denominamos *momento*.

A partir del análisis de la información recolectada se señala que el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva* se caracteriza por una serie de *momentos* en los cuales las alumnas evidencian *construcción de conocimiento práctico* a partir de la confrontación de referentes teóricos con situaciones de la práctica que las llevan a desarrollar su *nivel de reflexión* y competencias para el ejercicio profesional.

La investigación se inició bajo el supuesto de que las estudiantes al incorporarse al Seminario de Análisis del Trabajo Docente, se encontraban con un *nivel de reflexión* no apto para los requerimientos de las actividades propias de éste; sin embargo, con fundamento en la información proporcionada por ellas, en contraste con la revisión teórica, resultó que los sujetos del caso daban evidencia de reflexionar cada uno en diferente *nivel* de los propuestos por Van Manen (1998).

Las alumnas del séptimo y octavo semestre al enfrentarse a su *práctica docente* se ven impulsadas a utilizar la *reflexión* como un medio para innovarla y mejorarla, esto les permite avanzar en su *nivel de reflexión*. El avance en ellas fue asimétrico e intermitente.

Las evidencias empíricas al ser contrastadas con los postulados de Van Manen (1998) permiten caracterizar los *niveles de reflexión* por los cuales transitan las docentes en formación al enfrentarse a los procesos de práctica en condiciones reales de trabajo:

- a) *Nivel pre-reflexivo* o del *sentido común*. En este nivel se encuentran las practicantes que permanecen en estancias breves en condiciones reales de trabajo. Su reflexión se basa en hechos

que recuerdan y carecen de sistematización, sin percatarse de la trascendencia de emplear instrumentos que facilitan la reflexión.

La práctica se centra en la reproducción de modelos observados, sin cuestionarlos. Al estar frente a grupo la atención de las practicantes se concentra en poner en práctica lo planeado y en aspectos concretos de la organización del grupo; su reflexión es *limitada*. Muestran dificultad para la comprensión lectora y la vinculación de lo que leen con su práctica. Elaboran su planeación sin considerar las características e intereses de los alumnos.

- b) *Nivel de reflexión incidental*. En este nivel se localizan las practicantes que comienzan a reflexionar sobre los diversos elementos que inciden en su práctica, son capaces de cuestionarla e identificar aspectos inmediatos que deben mejorar. Aún requieren de la orientación del tutor, asesor y compañeros de prácticas para poder identificar sus aciertos y errores. Se dan cuenta de la importancia de la *reflexión sobre la práctica* y la utilidad de instrumentos de registro y análisis de información para la reflexión sistemática.

Las docentes en formación son capaces de modificar lo planeado para adaptarlo a situaciones imprevistas. Reconocen la trascendencia de la teoría para entender y mejorar su práctica, les interesa leer sobre aspectos relacionados con ésta. Empiezan a tomar conciencia sobre la responsabilidad del ejercicio profesional.

- c) *Nivel de reflexión sistemática.* Las practicantes que transitan por este nivel emplean instrumentos de registro y análisis de información (como el *diario de trabajo*) para sistematizar y reflexionar su práctica. Elaborar el *documento recepcional* les brinda la posibilidad de darse cuenta de la repercusión de revisar la literatura especializada como fundamento de sus intervenciones y resolver problemas en el aula. El tipo de *conocimiento práctico* construido se relaciona más con la manera de dirigir su práctica que con sus elementos, lo que constituye un avance para llegar a la metacognición.

Las practicantes son capaces de expresar el contraste entre su práctica y los conocimientos teóricos, y de reflejar esta relación en forma escrita en el *documento recepcional*. Consideran que es importante la reflexión, el análisis, escribir y leer, para identificar problemas de su práctica. La aplicación de la propuesta diseñada en el *documento recepcional* les brinda la oportunidad de construir *conocimiento práctico*, es decir, se dan cuenta de que la solución de la situación problemática no es inmediata, sino que los resultados se traducen en cambios paulatinos.

- d) *Nivel de reflexión sobre la reflexión.* En este punto se localizan las practicantes que son capaces de describir su proceso reflexivo, es decir, de describir cómo reflexionan, piensan o analizan su práctica. El *documento recepcional* les ayuda a formar hábitos de reflexión respecto a su práctica. Consideran al *diario de trabajo*

como un instrumento que les permite relacionar la práctica con la reflexión, pues al escribir reflexionan sobre lo que está pasando en su práctica.

Las estudiantes describen el proceso por el cual documentan un problema de su práctica, leen y escriben sobre lo que sucede. El proceso de su reflexión lo diferencian entre reflexión *en* y *sobre la práctica*. Señalan los aspectos que deben tomar en cuenta al reflexionar y cómo la interacción con sus compañeros y la asesoría les ayuda a desarrollar esta competencia.

Con base en lo anterior el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva*, en esta investigación, está constituido por trece momentos interrelacionados y con-secuenciales producto de las actividades propias del Seminario y que brinda a las alumnas, la posibilidad de construir conocimiento práctico a través del empleo de un tipo de pensamiento de carácter reflexivo. Pensar y llevar sus ideas a la acción, realizar modificaciones *en* y *sobre* la práctica, para que mediante su sistematización logren mejorarla.

Otro aspecto a considerar es lo referente a la forma en que la metodología empleada en esta investigación permitió el abordaje del objeto de estudio. La adopción de una metodología cualitativa favoreció describir el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva* de forma holística, es decir, el análisis integral de las diversas condiciones que permiten *comprender* el caso, y conocer el fenómeno desde su interior. El marco metodológico

facilitó interpretar lo que estaba implícito en la información proporcionada por las estudiantes y así describir el *proceso* objeto de esta investigación.

Delimitar el objeto de investigación mediante el método de estudio de caso resultó pertinente, ya que permitió un análisis a profundidad y poder describirlo y comprenderlo en una situación concreta dentro de sus límites internos y externos, es decir, los elementos y condiciones que caracterizan el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva*. Dichos elementos guardan relación con los sujetos que intervienen en él (practicantes, asesores y tutores), los *conocimientos prácticos* que se construyen y los niveles alcanzados; mientras que las condiciones de dicho *proceso* son el programa del Seminario y las actividades propias de éste, como el *documento recepcional* y el *diario de trabajo*.

El estudio de caso permitió un acercamiento al *proceso* para describirlo de forma inductiva, al utilizar el lenguaje de los sujetos para construir las categorías de análisis y así, después, relacionarlas con las unidades de análisis deductivas construidas a partir de la teoría.

La información proveniente de las unidades de observación (el discurso oral de los sujetos a través de las entrevistas, y los apartados del *documento recepcional*) proporcionó los elementos y evidencias suficientes para describir el *proceso de formación para la práctica docente reflexiva*.

Al aplicar entrevistas semi-estructuradas, se obtuvo información sobre cómo entienden los sujetos su proceso de formación mediante lo que ellos mismos exteriorizan. Este diálogo entre entrevistado y entrevistador brindó la posibilidad de indagar de manera profunda sobre el tema en un formato

fluido, dando voz al entrevistado expresando sus ideas respecto a los tópicos de interés y al entrevistador desarrollar la entrevista.

La triangulación de la información fue útil para contrastar y complementar los datos obtenidos por diversas técnicas (entrevista y análisis de documentos). Primero se analizó la información proveniente de las entrevistas y se elaboraron los *momentos* en que la practicante construye *conocimiento práctico*, después se cotejó con la proveniente de los apartados analizados del *documento recepcional*.

Finalmente el procedimiento de análisis de datos ofreció en un primer momento proceder de manera inductiva en la construcción del *proceso de formación para la práctica docente reflexiva*, respetando el discurso y las palabras de los sujetos. En un segundo momento se analizó dicha información desde la perspectiva teórica, para interpretarla, describir el *proceso* e identificar el *nivel de reflexión* alcanzado por cada uno de los sujetos.

*Recomendaciones a docentes de la línea curricular de Actividades de acercamiento a la práctica escolar y Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo*

De acuerdo con los resultados del estudio, se enuncian aspectos a considerar por los docentes de la línea de *Acercamiento a la práctica escolar y Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo*, los cuales pueden contribuir a la formación para la *práctica docente reflexiva* de las alumnas de la LEP:

- a) Resulta necesario fomentar en las futuras educadoras la fundamentación teórica sobre el enfoque reflexivo y su vínculo con la práctica.
- b) Se recomienda a los docentes de esta línea poner énfasis en la importancia de la *reflexión sobre la práctica*, y brindar a las docentes en formación la posibilidad de tomar decisiones para la mejora permanente de su práctica.
- c) Revalorar el *diario de trabajo* desde cada una de las asignaturas como instrumento que facilita la recuperación y *reflexión sobre la práctica*.
- d) Colocar a la *práctica reflexiva* de manera transversal como aspecto medular en la *formación inicial* de las docentes, en cumplimiento con lo enunciado en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999.

#### *Perspectivas de otros estudios que podrían realizarse*

Las perspectivas para otros estudios se presentan a partir del enfoque de la *racionalidad práctica*, puesto que el empleo de la *racionalidad técnica* muestra debilidades al considerar la aplicación de la teoría como única condición en la solución de conflictos en la práctica y en la construcción de conocimiento.

En la revisión del estado del arte se percibe una veta de investigación que ha sido poco explorada, ésta es la que se refiere a la relación epistémica que existe entre las asignaturas escolarizadas y la práctica en el Mapa Curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999 y en general en las profesiones en que se da un espacio para la práctica profesional.

En el plan de estudios antes mencionado se propone el trabajo escolarizado en conjunto con la práctica, pero la relación entre ambos no está explicitada, y fundamentarlo a través de otras investigaciones dará a los sujetos que intervienen en el proceso elementos teóricos y metodológicos para un mejor desempeño. Surge también la inquietud acerca de si el desarrollo de *competencias* y el interés por la *práctica reflexiva* son dos objetivos con bases comunes o excluyentes entre sí.

Otro tema es el referente a los *niveles de reflexión* y la forma de desarrollarse a través de las actividades propias de las asignaturas con elementos de práctica en la Licenciatura en Educación Preescolar. La información que provenga de este tipo de estudios puede ser útil a los docentes para apoyar el proceso de desarrollo de la *práctica docente* de las estudiantes, al incorporar elementos que les permitan distinguir entre los *niveles de reflexión* alcanzados por cada uno de las alumnas y así planear y diseñar situaciones didácticas adecuadas al trabajo, dando importancia a los conocimientos que construyen las estudiantes en la práctica.

Estudios con enfoque de *racionalidad práctica* pueden ayudar a fundamentar epistémica y metodológicamente las actividades de las asignaturas que tienen como objetivo el desarrollo de la práctica de las

estudiantes, ya que desde este enfoque se pueden interpretar los conocimientos que se construyen en la práctica.

Es de gran importancia realizar estudios acerca del conocimiento que se genera a partir de la acción en la práctica de los sujetos. Este es un campo poco explorado dado el enfoque de *racionalidad técnica* que está en la base de los planes y programas de licenciaturas y carreras técnicas que relacionan materias escolarizadas y espacios de práctica.

Al conocimiento proveniente de la acción no se le ha dado la importancia que merece como pilar para el desarrollo de la *práctica reflexiva*. Es la *práctica*, y la *reflexión* a partir de ésta, lo que conduce al desarrollo de una práctica profesional autónoma y eficaz. Los sujetos que intervienen en estos procesos de formación deben valorar el alcance de este tipo de *conocimiento*, el *práctico*.

Finalmente, dar seguimiento a casos similares puede fortalecer y ampliar los *asertos* que de este caso se desprenden y con ello contribuir a la *comprensión* del objeto de estudio.

## Referencias

- Albertín, P. (2003). *Un Estudio Etnográfico sobre usuarios/as de heroína. Conocimiento psicosocial y práctica reflexiva*. Tesis Doctoral. Universidad de Girona. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/8000/tpac.pdf?sequence=1>
- Argudín, Y. (2005). La convergencia entre habilidades, actitudes y valores en la construcción de las competencias educativas. *Revista Educar*, octubre-diciembre, *Tercera época* (35), 33-42.
- Bárcena, F. (1994). *La práctica reflexiva en la educación*. España: Complutense.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Brockbank, A., y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Campechano, J., et al. (1997). *En torno a la intervención de la práctica educativa*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. España: Morata.

- Castellanos, R., y Ríos, M. (2010, Mayo). La formación docente desde la perspectiva de profesores y directivos. Caso Fe y Alegría 25 de Marzo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52/5. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3357Castellanos.pdf>
- Contreras, J. (1987, Enero-abril). Estudios de estudiante a profesor, socialización y aprendizaje. *Revista de educación*, (282), 203-231. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. España: Editorial Paidós Educador.
- Chacón, M. (2006, Abril-Junio). La reflexión y la crítica en la formación docente en *Educere*. 10(33), 335-342. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102006000200017&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200017&lng=es&nrm=iso)
- Chacón, C. (2003). Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la tercera etapa de educación básica: evaluación de una experiencia. *Acción pedagógica*, 12(2). 104-113. Recuperado de [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17124/2/articulo\\_11.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17124/2/articulo_11.pdf)
- De Quevedo, L. (1996, Primavera). La formación de maestros y el proyecto toyotista en España. Entrevista a José Gimeno Sacristán. *Revista Pedagogía*, tercera época 11(6). México: Universidad Pedagógica Nacional.

- De Rivas, T., y et. al. (1996). Microenseñanza en la formación de profesores. Recuperado de <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/h4.htm>
- Dewey, J. (1993). *¿Cómo pensamos?*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Diker, G., y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Argentina: Editorial Paidós.
- Domingo, Á. (2008). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. Tesis doctoral, Univerisitat Internacional de Catalunya. Recuperado de [http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/9346/Tesis\\_Angels\\_Domingo.pdf?sequence=1](http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/9346/Tesis_Angels_Domingo.pdf?sequence=1)
- Duverger, M. (1981). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. Great Britain: Biddles Ltd.
- Elliot, J. (1991). Actuación profesional y formación del profesorado. España: *Cuadernos de pedagogía*, (191), 76-.80.

- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación- acción*. España: Morata.
- Fernández, M., Meza, M., y Magro, M. (2005, Diciembre). Abordando la formación docente desde la escuela. *Paradigma*, 26(2), 141-162. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512005000200008&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512005000200008&lng=es&nrm=iso)
- Fierro, C., et al. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Editorial Paidós.
- Gaitán, J. y Piñuel, J. (1998). *Técnicas de investigación en comunicación social: elaboración de registros de datos*. Madrid, España: Síntesis.
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona, España: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Gimeno, J., y Pérez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Editorial Morata.
- Granda, J., y Canto, A. (1997). El conocimiento práctico de maestros especialistas en educación física: Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1-7. Recuperado de [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224233324.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224233324.pdf)

- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Labra, P., et al. (2005). La investigación-acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos*, 31(2), 137-143.
- Lira, L., et al. (2009). *Los saberes de los profesores: un estudio de egresados de maestría con orientación profesional*. México: Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio.
- Mercado, E. (2007, Abril-Junio). Formar para la docencia: Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 487-512. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003303.pdf>
- Moral, C. (2000, Abril). Formación para la profesión docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (37), 171-186. Recuperado de <http://scholar.google.com.mx/scholar?hl=es&q=author:%22SANTAELLA%22+intitle:%22FORMACI%C3%93N+PARA+LA+PROFESI%C3%93N+DOCENTE%22+&um=1&ie=UTF-8&oi=scholar>
- Morín, J. (2008). El desarrollo de una práctica docente reflexiva, *Práctica docente profesional en religión y filosofía*. Recuperado de <http://practicaprf.wordpress.com/2008/11/11/el-desarrollo-de-una-practica-docente-reflexiva/>

- Nolla, M. (2006, Marzo). El proceso cognitivo y el aprendizaje profesional. *Educación Médica*, 9(1), 11-16. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v9n1/colaboracion13.pdf>
- Pérez, G. (Coord.). (2004). *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural: Aplicaciones Prácticas*. Madrid, España: Editorial Narcea.
- Plascencia, F. (1992, Diciembre). Apuntes sobre los orígenes del normalismo en México. *Revista la Tarea*, 1. Recuperado de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu1/plascencia1.htm>
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Graó,
- Reyes, R. (1993, Mayo). La práctica docente de los normalistas. *Revista cero en conducta*. Año 8(33-34), 47- 66, México: Educación y Cambio A.C.
- Reynaga, S. (1996, Enero-Junio) Profesionales reflexivos: Viejas propuestas, renovadas posibilidades. *Sinéctica* 8. Recuperado de [http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros\\_antteriores02/008/Reynaga%20Sonia%208.pdf](http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_antteriores02/008/Reynaga%20Sonia%208.pdf)
- Roca, J., y Manchón, R. (2007 Enero-Abril). Análisis de la reflexión preparación para la actividad reflexiva en el prácticum de maestro (inglés). *Revista de Educación*, (342), 373-396. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342\\_18.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_18.pdf)

- Romero, C. (1997). La crítica y la reflexión como elementos esenciales en la adquisición del conocimiento práctico durante la formación docente del maestro especialista en educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1-6. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224233149.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224233149.pdf)
- Sánchez, S., et al. (2005). Reflexionar para mejorar el acto educativo. *Educación y Educadores*, 8, 145-159. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/834/83400811.pdf>
- Sanjurjo, L., et al. (2007). *La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción de los graduados docentes de la zona sur de la provincia de Santa Fe en las instituciones del medio*. Ponencia presentada en el Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa. Recuperado de <http://faceweb.uncoma.edu.ar/investigacion/4congreso/articulos/area%204/t071%20-%20sanjurjo%20y%20otros%20-%20ponencia.pdf>
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula*. Rosario-Santa Fe, Argentina: Ediciones Homo Sapiens.
- Santos, M. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe (Biblioteca de educación).
- Sayago, Z., y Chacón, M. (2006 Enero-Marzo). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere: La*

*Revista Venezolana de Educación. Artículos Arbitrados*, 10(32), 55-66.  
Recuperado de  
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35603209>

- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. (Reimpresión 2008). España: Editorial Paidós.
- SEP (1999). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar*. México.
- SEP (2002a). *Orientaciones para la elaboración del documento recepcional*, México.
- SEP (2002b). *Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II*. México.
- SEP (2002c). *Lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestres*. México.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Tallaferro, D. (2006, Junio). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 269-273. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102006000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102006000200009&script=sci_arttext)

- Van Manen, M. (1998). *El Tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Vásquez, A. (2004, Mayo). Aspectos en la epistemología de John Dewey. *Revista Educación*, Año 1(1), 67–81. Recuperado de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/educacion/n1\\_2004/a07.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/educacion/n1_2004/a07.pdf).
- Villar, C. (Coord.). (2004). *La formación de docentes investigadores: Fundamentos y aplicaciones de un Dispositivo Tutorial*. Sevilla, España: Díada Editora.
- Viscaíno, A. (2008, Abril). El conocimiento práctico en la formación docente: una construcción histórica entre actores e instituciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46/1). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2242Viscaino.pdf>
- Yin, R. (2009). *Case Study Research Design and Methods* (Volume 5). United States of America: SAGE Inc.
- Zamudio, J. (2003, enero- diciembre). El conocimiento profesional del profesor de Ciencias Sociales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (008). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=65200806>
- Zeichner, K., y Liston, D. (1996). Raíces históricas de la enseñanza reflexiva. En SEP (2000) *Antología de Observación y práctica III: Materiales de apoyo para el maestro* (8-18). México.

## Anexos

## Anexo 1. Propuesta de calendario de actividades, séptimo y octavo semestre

MES	SEMANA	ACTIVIDADES
Agosto		Organización e inscripciones. Asistencia a los Talleres Generales de Actualización. Estancia en el jardín de niños: inscripción. Organización de grupos, reunión del personal docente.
	1	Inicio de clases en el jardín de niños. Actividades preparatorias del trabajo docente. Jardín de niños.
	2	
Septiembre	3	Seminario de Análisis... Escuela normal. Trabajo en grupo. Asesoría individual, documento recepcional.
	4	
	5	
	6	
Octubre	7	Planeación del primer periodo de trabajo docente. Escuela normal.  Trabajo docente. Jardín de niños.
	8	
	9	
	10	
	11	
Noviembre	12	Seminario de Análisis... Análisis del primer periodo. Elaboración del documento recepcional. Escuela normal.
	13	
	14	
Diciembre	15	Planeación del segundo periodo de trabajo docente. Escuela normal.
	16	
	17	
	18	Vacaciones.
Enero	19	Trabajo docente. Jardín de niños.  Seminario de Análisis... Análisis del segundo periodo. Elaboración del documento recepcional. Escuela normal.
	20	
	21	
	22	
Febrero	1	Planeación del primer periodo de trabajo docente. Escuela normal.  Trabajo docente. Jardín de niños.
	2	
	3	
	4	
Marzo	5	Seminario de Análisis... Análisis del primer periodo. Elaboración del documento recepcional.
	6	
	7	
	8	
		Vacaciones.
Abril	9	Planeación del segundo periodo de trabajo docente. Escuela normal.  Trabajo docente. Jardín de niños.
	10	
	11	
Mayo	12	Trabajo docente. Jardín de niños.
	13	
	14	
	15	
Junio	16	Seminario de Análisis... Análisis del segundo periodo. Elaboración del documento recepcional.
	17	
	18	
Julio	19	
	20	

VII

VIII

Fuente: SEP (2002c). *Lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestres.*

*Anexo 2. Transcripción de entrevista (fragmento)*

ENTREVISTA 1

Entrevistador: Javier Navarro Robles (E)

Entrevistado: (Educadora B)

Fecha: 25 Marzo de 2009

Lugar: Centro Universitario Ciencias Exactas e Ingeniería

E: ¿cómo has desarrollado tu capacidad de reflexión durante las prácticas que has realizado en tu carrera?

B: Bueno mira desde que iniciamos en la carrera no era tanto el análisis porque nada mas era un tiempo, nada mas eran 15 días, 22 días los que estábamos con los niños, entonces eso no, sí, no lo reflexionábamos porque nada mas era como por cumplir y no le dábamos en sí seguimiento haber qué resultados tenían los niños o si les habían gustado las actividades o nada mas era porque teníamos que ir a prácticas y como los maestros no nos lo hacían saber de que teníamos que buscar un análisis o que teníamos que reflexionar en lo que hacíamos con los niños, pues no era tanto de reflexionar pero pues ahora ya que estamos en la práctica intensiva pues si ya uno tiene que fijarse bien ya en todo eso, ya analizamos si están aprendiendo o si les agradan las actividades... así o sea algo ya diferente

porque ya estás con el grupo, ya tienes que saber que les hace falta o si eso ya no les interesa o que más pueden aprender.

E: Esto que analizas de tu práctica....¿en donde lo implementas o en que aspectos de tu práctica lo llevas a cabo?

B: ¿Sobre si les interesa o ya no les interesa?, bueno pues las planeaciones se las hago pensando en lo que si les podría interesar pero hay ocasiones en que yo veo que no les interesa que a veces no le dan el...la intensidad de ganas de hacerlas o sea, pues si no les dan ganas de hacerlas y entonces yo me doy cuenta que esta actividad no les gustó, entonces trato de no volver a hacerla parecida o sacarla definitivamente para que no haya negativa por parte de ellos.

*Anexo 3. Tabla de Análisis inductivo de la Entrevista 1 (fragmento),  
Educadora B*

No.	Texto de la entrevista fragmentado en Unidades	Etiqueta de la Unidad temática
¿Cómo has desarrollado tu capacidad de reflexión durante las prácticas que has realizado en tu carrera?		
U1	Bueno mira desde que iniciamos en la carrera no era tanto el análisis porque nada mas era un tiempo, nada mas eran 15 días, 22 días los que estábamos con los niños, entonces eso no, sí, no lo reflexionábamos porque nada mas era como por cumplir y no le dábamos en sí seguimiento a ver que resultados tenían los niños o si les habían gustado las actividades o nada mas era porque teníamos que ir a prácticas y como los maestros no nos lo hacían saber de que teníamos que buscar un análisis o que teníamos que reflexionar en lo que hacíamos con los niños, pues no era tanto de reflexionar	Inicio de la reflexión sobre la práctica
U2	<desde que iniciamos en la carrera no era tanto el análisis>	Al inicio de la carrera no había análisis

U3	<porque nada mas era un tiempo, nada mas eran 15 días, 22 días los que estábamos con los niños,>	Al inicio de la carrera no había análisis por la jornada corta
U4	<entonces eso no, sí, no lo reflexionábamos>	Al inicio de la carrera no había reflexión
U5	<pues no era tanto de reflexionar>	Al inicio no había reflexión
U6	<y como los maestros no nos lo hacían saber de que teníamos que buscar un análisis o que teníamos que reflexionar en lo que hacíamos con los niños, pues no era tanto de reflexionar>	Las maestras no mencionan la reflexión
U7	pero pues ahora ya que estamos en la práctica intensiva pues si ya uno tiene que fijarse bien ya en todo eso, ya analizamos si están aprendiendo o si les agradan las actividades... así o sea algo ya diferente porque ya estás con el grupo, ya tienes que saber que les hace falta o si eso ya no les interesa o que más pueden aprender.	El análisis de la práctica se da en la práctica intensiva
U8	<ya analizamos si están aprendiendo>	Analizar si están aprendiendo

U9	< o si les agradan las actividades>	Analizar las actividades que les gustan
U10	<porque ya estás con el grupo>	Ahora hay reflexión porque la práctica es intensiva
U11	<ya tienes que saber que les hace falta>	Saber sus necesidades
U12	<que más pueden aprender>	Saber qué deben aprender

*Anexo 4. Matriz para la construcción de categorías*

Categoría 1.- Concepto de práctica reflexiva (CPR)

Número de Unidad Temática	Etiquetas de las Unidades Temáticas
87	Saber lo que estuvo mal... para no volver a caer en el error
22, 46, 49, 71, 88, 93	Reflexionar para mejorar
73	El beneficio de la reflexión es ser mejor maestra

Categoría 2.- Reflexión sobre la práctica (RSP)

Número de Unidad Temática	Subcategorías	Etiquetas de las Unidades Temáticas
54	Concepto	Después de la práctica pues ya más tranquila, en silencio, siento que llego más a analizar lo que hice, siento que necesito tranquilidad para poder reflexionar.
14, 21,23, 45	Acción de planear	Al estar haciendo las planeaciones

		reflexiono
25		Al planear reflexiono en los gustos de los niños
26		Reflexionar al planear en la solución ante los cambios
33		Pensar en lo que pasó, en lo que hicieron los niños me ayuda a reflexionar
43, 44	Planeación como medio para reflexionar	Las planeaciones como elemento más frecuente de apoyo para reflexionar
	Instrumentos para reflexionar sobre la práctica	El diario de campo
13		El diario y las anécdotas le ayudaron a reflexionar
19, 29 , 35, 37, 80		<ul style="list-style-type: none"> <li>• El diario como apoyo para la reflexión “revisar qué pasó”</li> </ul>
27, 30, 41, 82		<ul style="list-style-type: none"> <li>• El diario como segundo apoyo para la reflexión</li> </ul>
		Las planeaciones
13, 20, 24, 72,		Al estar haciendo las planeaciones

94, 97		reflexiono
--------	--	------------

### Categoría 3.- Reflexión en la práctica (REP)

Número de Unidad Temática	Subcategorías	Etiquetas de las Unidades Temáticas
47	Concepto Reflexión en la práctica	Reflexionar en el momento (afirma también...)
53		siento que en la práctica no es tanto el reflexionar porque estoy con los niños tengo que estar atendiéndolos
48		En el momento reflexiona en los gustos de los niños
42	Medios Reflexión en la práctica	Los comportamientos y actitudes de los niños como base para la toma de decisiones en la práctica
47 <sup>a</sup>		Los gustos de los niños como medio para la reflexión en la acción
74		Modifica las actividades planeadas cuando se reduce el tiempo de la

		jornada
75		Dificultad para describir lo que se hace en el momento de tomar una decisión

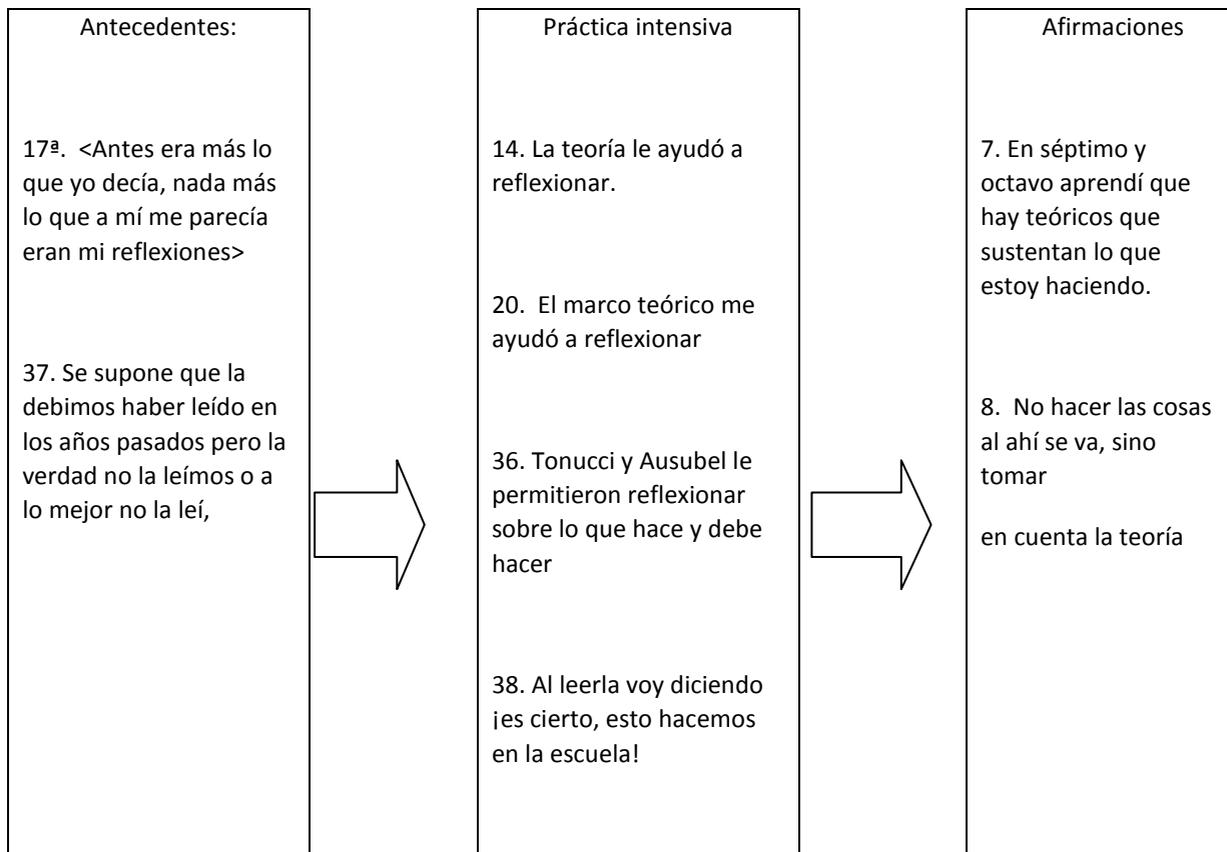
## *Anexo 5. Esquema de categorías*

Categorías:

1. Concepto de práctica reflexiva (CPR)
2. Reflexión sobre la práctica (RSLP)
3. Reflexión en la práctica (RELP)
4. Reflexión para la práctica (RPLP)
5. Medios para la reflexión (MPLR)
6. Contenido de la reflexión (CDLR)
7. Desarrollo de la reflexión (DDLr)
8. Conocimiento Práctico Inductivo (CPI)
9. Caracterización de su reflexión (CDSR)
10. Fases de elaboración del documento Receptional (FEDR)
11. Ejemplos (EJE)
12. Caracterización de su reflexión (CDSR)

## Anexo 6. Construcción de metacategorías. Educadora B

Momento: Incorporación de la teoría en la práctica



23. Una lectura me ayuda a saber cómo debo ser, trabajar

15 Como que ya le doy un sentido a la teoría, ya la meto mas en mi práctica

15. Como que ya le doy un sentido a la teoría, ya la meto mas en mi práctica

17. Antes consideraba sólo lo que a mí me parecía, ahora tomo en cuenta la teoría, la práctica y mi punto de vista.

*Anexo 7. Matriz de triangulación de datos*

Momento: La incorporación de la teoría en la práctica

Aspecto del momento	Entrevista	MIP	Conclusiones	Afirmaciones del momento triangulado
CONOCIMIENTO PRÁCTICO	<p>En séptimo y octavo semestre aprendió que hay autores que sustentan lo que hace y así evitar hacer las cosas “al ahí se va” o sólo considerando su propio punto de vista.</p> <p>Ahora le da un sentido a la teoría aplicándola a la</p>		<p>“Aplicar las características que favorecen el aprendizaje significativo en el grupo de tercer grado logró en los alumnos la capacidad de expresar los conocimientos ya adquiridos en</p>	<p>Durante la carrera revisaban en clase las lecturas, las analizaban y reflexionaban en ellas. Sin embargo ya en séptimo cuando volvió a recurrir a ellas no</p>

	práctica.		su vida cotidiana. Se confirmó la idea de Ausubel respecto a que los niños que tenía mayor conocimiento sobre el contenido lograban adquirir con mayor facilidad los nuevos conocimientos que la practicante les ofreció.” (pp. 134)	recordaba con precisión haberlas leído.  Al inicio del Seminario sus reflexiones se centraban sólo en lo que ella decía. Textos de autores como Ausubel y Tonucci le permitieron la reflexión sobre lo que hace y lo que debe hacer en relación con los contenidos
ANTECEDENTE	A) Durante la carrera revisaban en clase las lecturas, las analizaban y reflexionaban en ellas. Sin embargo ya en séptimo cuando volvió a recurrir a ellas no recordaba con precisión haberlas leído.			temáticos, además de la construcción del marco teórico para elaborar su documento recepcional. En la práctica a través de llevar

	Al inicio del Seminario sus reflexiones se centraban sólo en lo que ella decía.			actividades en la que los niños utilicen materiales alusivos a los contenidos le permitió relacionar la teoría con la práctica. La educadora reconoce la importancia de la aplicación de la teoría en la práctica. Como lo demuestra al relacionar la teoría de Ausubel con los resultados de sus experiencias con los niños.
PRÁCTICA INTENSIVA	<p>En el Seminario las lecturas de autores como Ausubel y Tonucci le permitieron reflexionar sobre lo que hace y debe hacer, pues cuando las va leyendo dice: “¡es cierto, esto hacemos en la escuela!”.</p> <p>La construcción del marco teórico para el documento recepcional le ayudó a reflexionar.</p>		“El que el niño utilice materiales alusivos a los contenidos que se le expusieron y elabore algo con ellos, favorece que recuerde los conocimientos pues lleva a la práctica lo que se le expuso, esto hace que relacione la práctica con la teoría” (pp. 134)	La lectura (“leer algo”, “alguna lectura”), las investigaciones y la teoría le apoya para reflexionar.
MEDIOS	M La lectura (“leer algo”, “alguna lectura”), las investigaciones y la teoría le apoya para reflexionar.			La lectura (“leer algo”, “alguna lectura”), las investigaciones

CONTENIDO	C El contenido de la reflexión es acerca de lo que dicen varios autores que hace y debe hacer en su práctica.			y la teoría le apoyan para reflexionar. El contenido de la reflexión es acerca de lo que dicen varios autores que hace y debe hacer en su práctica.
-----------	---	--	--	---

*Anexo 8. Afirmaciones descriptivas. Educadora B*

*Momento: La incorporación de la teoría en la práctica*

- a) Conocimiento Práctico: Se da cuenta que debe incorporar la teoría en la práctica.
- b) Antecedentes: Durante la carrera revisaban en clase las lecturas, las analizaban y reflexionaban en ellas. Sin embargo ya en séptimo cuando volvió a recurrir a ellas no recordaba con precisión haberlas leído. Al inicio del Seminario sus reflexiones se centraban sólo en lo que ella decía.
- c) Práctica intensiva: En el Seminario las lecturas de autores como Ausubel y Tonucci le permitieron reflexionar sobre lo que hace y debe hacer, pues cuando las va leyendo dice: “¡es cierto, esto hacemos en la escuela!”. La construcción del marco teórico para el documento recepcional le ayudó a reflexionar.
- d) Conocimiento Práctico Inductivo: En séptimo y octavo semestre aprendió que hay autores que sustentan lo que hace y así evitar hacer las cosas “al ahí

se va” o sólo considerando su propio punto de vista. Ahora le da un sentido a la teoría aplicándola a la práctica.

e) Medios: La lectura (“leer algo”, “alguna lectura”) le apoya para reflexionar.

*Momento: Elaboración y análisis del diario*

a) Conocimiento Práctico: Se da cuenta de la importancia del diario para el análisis de su práctica.

b) Antecedentes: Durante la carrera sentía tedio de hacer el diario y no lo tomaba en cuenta para el análisis de su práctica. Se le dificultaba hacer los análisis pues consideraba que eran su contenido eran “suposiciones”.

c) Práctica intensiva: En el Seminario se dio cuenta que es importante analizar el diario, pues cuanto más lo analiza va tomando en consideración otros puntos que antes no tomaba. Afirma que lo que está escrito en el diario no lo hubiera podido expresar si en vez de escribirlo sólo lo hubiera reflexionado.

d) Conocimiento Práctico Inductivo: Describe el proceso de elaboración y análisis del diario: empieza a escribir como completando un formato, analiza lo que estuvo haciendo, lo va escribiendo de manera que sea más significativo para ella, enseguida lo analiza y con esto obtiene más conclusiones. Al elaborar el documento recepcional se percató que en el diario de campo “está todo lo que debe analizar ya escrito”

e) Medios: El diario de campo y las anécdotas le ayudaron a reflexionar, pues le permiten “revisar qué pasó”. Coloca al diario de campo como segundo apoyo para la reflexión después de su mente. Sustenta que lo que escribe en el diario se le queda en la mente.

*Anexo 9. Matriz para identificar los niveles de reflexión. Educadora B*

MOMENTO	DESCRIPCIÓN DEL MOMENTO	NIVEL DE REFLEXIÓN
<p>1. La incorporación de la teoría en la práctica</p>	<p>Durante la carrera revisaban en clase las lecturas, las analizaban y reflexionaban en ellas. Sin embargo ya en séptimo cuando volvió a recurrir a ellas no recordaba con precisión haberlas leído.</p> <p>Al inicio del Seminario sus reflexiones se centraban sólo en lo que ella decía.</p> <p>Textos de autores como Ausubel y Tonucci le permitieron la reflexión sobre lo que hace y lo que debe hacer en relación con los contenidos temáticos, además de la construcción del marco teórico para elaborar su documento recepcional. En la práctica a través de llevar actividades en la que los niños utilicen materiales alusivos a los contenidos le permitió relacionar la teoría con la práctica. La educadora reconoce la importancia de la aplicación de la teoría en la práctica. Como lo demuestra al relacionar la teoría de Ausubel con los resultados de sus experiencias con los niños. La lectura (“leer algo”, “alguna lectura”), las investigaciones y la teoría le apoyan para reflexionar. El contenido de la reflexión es acerca de lo que dicen varios autores que hace y</p>	<p>1.</p> <p>De primero a sexto semestre las lecturas de las asignaturas de cada semestre las analizaba y revisaba y de forma involuntaria reflexionaba sobre ellas. Sus reflexiones se centraban sólo en lo que ella decía, no tomaba en cuenta el contenido de la lectura para vincularlo con la práctica.</p> <p>3</p> <p>Relaciona el contenido de las lecturas realizadas en su carrera con la práctica y sus experiencias con los niños. Es capaz de reflejar esta relación de manera escrita en el documento recepcional</p>

	debe hacer en su práctica.	
MOMENTO 3: Elaboración y análisis del diario	<p>Durante la carrera no le encontraba sentido a la elaboración del diario, en séptimo semestre se da cuenta de la importancia de su análisis, porque mientras más lo analiza descubre aspectos que antes no consideraba. Resalta la importancia de escribir hechos en el diario y no sólo reflexionarlos en su mente.</p> <p>Al elaborar el documento recepcional se percató que en el diario de campo “está todo lo que debe analizar ya escrito”</p> <p>Describe el proceso de elaboración y análisis del diario:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• empieza a escribir como completando un formato,</li> <li>• analiza lo que estuvo haciendo, lo va escribiendo de manera que sea más significativo para ella,</li> <li>• enseguida lo analiza y con esto obtiene más conclusiones.</li> </ul> <p>El diario de campo y las anécdotas le ayudaron a reflexionar, pues le permiten “revisar qué pasó”. Coloca al diario de campo como segundo apoyo para la reflexión después de su mente. Sustenta que lo que escribe en el diario se le queda en la mente.</p> <p>El contenido sobre el que versa su reflexión al</p>	<p>1</p> <p>En los primeros semestres no le encontraba sentido a la elaboración y análisis del diario.</p> <p>3/4</p> <p>Describe el proceso de elaboración y análisis del diario de trabajo enunciando las distintas fases y cómo éste le permitió reflexionar sobre aspectos de su práctica que antes no consideraba. El conocimiento que tuvo sobre el diario lo puso en práctica en la elaboración del documento recepcional.</p>

	elaborar y analizar el diario de campo es sobre los puntos que antes no tomaba en cuenta en sus análisis.	
--	---	--