

GOBIERNO DEL ESTADO DE TABASCO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

ESCUELA “ROSARIO MARÍA GUTIÉRREZ ESKILDSSEN”

GENERACIÓN

2
0
2
1



2
0
2
5

MODALIDAD DE TITULACIÓN
TESIS DE INVESTIGACIÓN

FORTALEZAS Y ÁREAS DE OPORTUNIDAD DEL TRAYECTO DE PRÁCTICA PROFESIONAL. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE DOS INSTITUCIONES.

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

PRESENTA:
CARLA GABRIELA GARCÍA MATÍAS

DIRECTOR DE TESIS
DRA. CLAUDIA LEÓN RODRÍGUEZ

VILLAHERMOSA, TABASCO

JULIO DE 2025

GOBIERNO DEL ESTADO DE TABASCO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

ESCUELA “ROSARIO MARÍA GUTIÉRREZ ESKILDSSEN”

GENERACIÓN

2

0

2

1



2

0

2

5

MODALIDAD DE TITULACIÓN
TESIS DE INVESTIGACIÓN

FORTALEZAS Y ÁREAS DE OPORTUNIDAD DEL TRAYECTO DE PRÁCTICA PROFESIONAL. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE DOS INSTITUCIONES.

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

PRESENTA:
CARLA GABRIELA GARCÍA MATÍAS

DIRECTOR DE TESIS
DRA. CLAUDIA LEÓN RODRÍGUEZ

VILLAHERMOSA, TABASCO

JULIO DE 2025

DICTAMEN



GOBIERNO DEL ESTADO DE TABASCO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR
ESCUELA "ROSARIO MARÍA GUTIÉRREZ ESKILDSEN"
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
CLAVE: 27ENL0003H

**C. CARLA GABRIELA GARCIA MATIAS
PASANTE DE LA CARRERA DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
P R E S E N T E.**

Después de haber revisado el documento en la Modalidad de Tesis de Investigación denominado: **FORTALEZAS Y ÁREAS DE OPORTUNIDAD DEL TRAYECTO DE PRÁCTICA PROFESIONAL. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE DOS INSTITUCIONES**, como requisito para sustentar el examen profesional en cumplimiento a la normatividad para obtener el Título de Licenciada en Educación Primaria y considerando que las condiciones han resultado **SATISFACTORIAS**, extendiendo el presente dictamen **APROBATORIO** que le da facultad para la réplica ante el Honorable Jurado.

Villahermosa, Tab., a 10 de Julio del 2025.

ATENTAMENTE

DRA. CLAUDIA LEÓN RODRÍGUEZ.
ASESORA

Vo. Bo.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
ESCUELA ROSARIO MARÍA
GUTIÉRREZ ESKILDSEN
C.T. 27ENL0003H
VILLAHERMOSA, TABASCO.

DRA. MARÍA BELEN TORRES MAYO.
DIRECTORA

ÍNDICE DE CONTENIDO

PORTADILLA	i
DICTAMEN.....	ii
DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
INTRODUCCIÓN.....	1

CAPÍTULO UNO MARCO TEÓRICO

1.1 Referentes empíricos.	4
1.2 Marco Conceptual.....	11
1.2.1 Referente legal.	11
1.2.2 Referente curricular. Plan de estudios 2018.....	12
1.2.2.1 Análisis del trayecto de práctica profesional por curso	18
1.3 Referentes teóricos.	34
1.3.1 Antecedentes	34
1.3.2 Enfoque constructivista-sociocultural	36
1.3.3 Enfoque por competencias.....	38
1.3.4 Enfoque por competencias y su vinculación con el constructivista-sociocultural.....	42

CAPÍTULO DOS MARCO METODOLÓGICO

2.1 Planteamiento del problema	43
2.2 Justificación.....	47
2.3 Objetivos	49
2.3.1 Objetivo general.	49

2.3.2 Objetivos específicos	50
2.4 Enfoque de la investigación	50
2.5 Diseño de investigación.....	50
2.6 Supuesto	51
2.7 Población	51
2.8 Muestra.....	52
2.9 Estrategia de recogida y análisis de la información	52
2.9.1 Técnicas de investigación	52
2.9.2 Técnicas para la recogida de la información	53
2.9.3 Técnicas para la sistematización de la información.....	54
2.9.4 Recursos utilizados	54

CAPÍTULO TRES

RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

3.1 Entrevista no. 1.....	56
3.1.1. Docentes en formación de la Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”. ...	56
3.1.2. Docentes en formación de la Escuela Normal “Miguel Hidalgo”	59
3.2 Entrevista no. 2	63
3.2.1. Docentes en formación de la Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”. ...	63
3.2.2 Docentes en formación de la Escuela Normal “Miguel Hidalgo”	68
3.3 Entrevista no. 3	73
3.3.1. Docentes en formación de la Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”. ...	73
3.3.2 Docentes en formación de la Escuela Normal “Miguel Hidalgo”	77
CONCLUSIONES.....	83
REFERENCIAS	87

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO UNO MARCO TEÓRICO

Tabla1. Clasificación de las competencias.....	40
---	----

CAPÍTULO TRES RESULTADOS Y ANÁLISIS

Tabla no. 2 <i>Aplicación de la entrevista no. 1</i>	56
Tabla no. 2a <i>Aplicación de la entrevista no. 1</i>	59
Tabla no. 3 <i>Aplicación de la entrevista no. 2</i>	63
Tabla no. 3a <i>Aplicación de la entrevista no. 2</i>	68
Tabla no. 4 <i>Aplicación de la entrevista no. 3</i>	73
Tabla no. 4a <i>Aplicación de la entrevista no. 3</i>	77

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO DOS MARCO METODOLÓGICO

Figura 1. Diagnóstico de la percepción del nivel de competencia del estudiantado.	45
Figura 2. Resultados de la categorización.	46

DEDICATORIA

A mis padres, por ser el pilar de mi vida, por enseñarme el valor del esfuerzo y la integridad, por cada sacrificio silencioso y cada palabra de aliento que me ha impulsado a seguir adelante. Gracias por creer en mí, incluso en los momentos de duda, por su amor incondicional y por ser mi refugio siempre. Gracias, padre por enseñarme, con tu ejemplo, que el esfuerzo, la perseverancia y la dedicación son el camino hacia el éxito. Esta tesis es más que un resultado académico; es el reflejo de su apoyo incondicional y del amor que me han brindado siempre.

A mi hijo amado Ángel Gabriel, la luz que guía mis pasos y el motor de mis sueños. Eres mi mayor inspiración, la razón por la que busco siempre ser mejor. Cada paso que doy, cada meta que alcanzo, lo hago pensando en el futuro que quiero construir para los dos. Que este logro sea un testimonio de que todo esfuerzo vale la pena y de que siempre estaré a tu lado para apoyarte en tu camino.

A mis hermanos, compañeros de ruta en esta aventura académica, por cada instante compartido. Ha sido un privilegio recorrer este camino con ustedes, aprender, crecer y celebrar juntos. Que esta etapa que cerramos sea el inicio de muchas más conquistas.

Y a mí misma, porque cada desafío enfrentado, cada desvelo y cada paso dado me han llevado hasta aquí. Por la determinación de no rendirme, por la fuerza de seguir adelante cuando todo parecía difícil, por creer en mi capacidad de alcanzar mis sueños. Este triunfo también es un cumplido a mi esfuerzo y crecimiento.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, fuente de luz, fortaleza y guía en cada paso de este camino. Por darme la sabiduría para enfrentar los desafíos, la paciencia para persistir y la fe para seguir adelante con confianza. Su presencia en mi vida ha sido el pilar que sostiene mis sueños, sin su gracia, este camino habría sido mucho más difícil; con su amor, cada obstáculo se convirtió en una enseñanza. Gracias Dios.

A mis padres, cuya guía, amor y apoyo incondicional han sido la base sobre la que he construido cada paso de mi formación. Su confianza en mí, incluso en los momentos de incertidumbre, ha sido mi mayor fortaleza. A ustedes mi más profundo agradecimiento y todo mi amor.

A mi querida Leidi Yazmín, compañera de tesis y amiga incansable, cuya juventud nunca fue límite para compartir su inteligencia y compromiso conmigo; gracias por caminar conmigo en este proceso y por hacer de cada desafío un aprendizaje compartido. A Dulce y Vere, por estar en los momentos difíciles y en los triunfos, por su alegría y su compañía. Su amistad ha sido un regalo invaluable.

A la Dra. Claudia, por su generosidad al compartir su conocimiento. Mas que una guía académica, ha sido un ejemplo de pasión y excelencia, una inspiración que ha marcado profundamente mi formación. Su paciencia, su capacidad para motivar, y su confianza en mi han sido fundamentales en este proceso. Su compromiso con la enseñanza trasciende lo académico, creando espacios de aprendizaje genuinos, donde el pensamiento crítico y la curiosidad son siempre bienvenidos. Su orientación no solo enriquece mi trabajo, sino que me enseñó a ver la educación como un acto de responsabilidad y transformación.

INTRODUCCIÓN

La formación docente va más allá de la adquisición de conocimientos técnicos; es un proceso de construcción personal y profesional que moldea la manera en que los docentes formadores influyen en sus estudiantes. A través de sus prácticas profesionales, los docentes aprenden a adaptar metodologías, a interpretar las necesidades individuales y colectivas del aula, y a construir espacios donde el aprendizaje sea genuino y transformador. Martínez de Dueri et al (2000) complementan esta visión al señalar que el desarrollo profesional debe orientarse al “dominio de las teorías que explican los problemas educativos y permiten comprender críticamente el contexto social, cultural y político de los estudiantes” (p.14).

En la escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, dentro de la Licenciatura en Educación Primaria, se implementa una evaluación docente. Este proceso tiene como propósito recoger las opiniones y experiencias de los estudiantes respecto a los cursos del semestre anterior, considerando aspectos como las estrategias pedagógicas utilizadas, la pertinencia de los contenidos y el nivel de compromiso docente.

Aunque esta medida busca optimizar la enseñanza y fortalecer el aprendizaje, no se han percibido cambios sustanciales en la forma en que se imparten los cursos ni en la preparación de los docentes. Un claro ejemplo de esto es que, a lo largo de varias generaciones formadas bajo el plan 2018, se siguen aplicando las mismas metodologías dentro y fuera del aula.

La razón que motiva esta investigación surge de la insatisfacción con la formación docente recibida desde el punto de vista del estudiantado. Esta inquietud genera incertidumbre para ejercer la profesión, debido a la sensación de no estar lo suficientemente preparados para asumir el rol de docente responsable en el aula.

El objetivo principal del presente trabajo de investigación fue identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de las prácticas que se desarrollan en los programas de los cursos del trayecto de Práctica Profesional de la Licenciatura en Educación Primaria mediante entrevistas dirigidas a docentes a formación de dos Instituciones Formadoras de Docentes.

Este estudio se basó en una investigación cualitativa, dado que se reconocen múltiples realidades subjetivas que varían en forma y contenido entre individuos, bajo un enfoque constructivista-interpretativo, ya que el conocimiento se construye a través de la interacción del individuo con su entorno. Así mismo, se optó por un estudio de caso, dado que el objetivo principal fue la riqueza, profundidad y calidad de la información, más que su cantidad o estandarización. Este estudio buscó analizar los valores, experiencias y significados de un grupo social específico, se seleccionó una muestra de 6 estudiantes de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen en Villahermosa, Tabasco, dos de cada grupo de la generación 2021-2025 y 4 estudiantes de la Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo" en Parral Chihuahua, siendo ambas muestras de la misma generación.

La estructura del trabajo se divide en tres capítulos, el primero corresponde al marco teórico, de este se desglosan 4 apartados. El primero, referentes empíricos en donde se muestran documentos que sirvieron como guía y apoyo para la realización de la tesis. El segundo apartado denominado referente legal que respalda la formación docente en México, específicamente a través del acuerdo número 14/07/18. En el tercer apartado denominado referente curricular plan de estudios 2018 expone los principios y objetivos fundamentales para la formación inicial de docentes, así como los espacios curriculares de cada trayecto formativo del plan de estudios fundamentados en los contenidos de educación primaria. El cuarto apartado referentes teóricos muestra los antecedentes, los principales enfoques y conceptos que sustentan al presente trabajo.

El segundo capítulo está conformado por 9 apartados. El primero, planteamiento del problema, argumenta y presenta la situación que es motivo de problema para la presente investigación. El segundo apartado, llamado justificación expone la relevancia del problema, el aporte que tiene la investigación, la aplicabilidad y los beneficios esperados. En el tercer apartado, objetivos, expresa la meta principal de la investigación, con enunciados claros que guiaron el estudio, estableciendo su propósito principal y los pasos específicos que llevaron a alcanzarlos. El cuarto apartado, plantea el enfoque de la investigación, que define la perspectiva metodológica que guio al estudio. El quinto apartado, diseño de investigación, que da a conocer el paradigma que se utilizó para planificar, implementar y analizar el estudio. El sexto apartado, el supuesto, que nos

afirma lo que se considera válido para guiar el estudio, sin que necesariamente estuviera comprobado. El séptimo apartado, población, establece el número de individuos que están involucrados en el problema identificado. El octavo apartado, muestra, delimita la cantidad de personas que participaron en la investigación. Y, por último, el noveno apartado, estrategia de recogida y análisis de la información, describe la técnica y el instrumento utilizado para la recogida de la información, así como las técnicas para la sistematización de la información y los recursos utilizados.

El tercer capítulo está relacionado con el resultado y análisis de la información obtenida con los instrumentos aplicados, este se divide en tres apartados. El primer apartado, es la entrevista número uno, se describen las vivencias y perspectivas de los docentes en formación y algunas características como duración de la entrevista, fecha y el número de entrevistado. Seguidamente se presenta la entrevista número dos, donde se describen los aprendizajes y desafíos que enfrentaron los docentes en formación con el fin de caracterizar sus prácticas profesionales. Y, por último, se presenta la entrevista número tres que describe como se abordaba el seguimiento, evaluación y las mejoras o sugerencias de sus prácticas profesionales con respecto a las vivencias de aprendizajes y desafío.

Para finalizar el trabajo, se exponen las conclusiones del trabajo de investigación. En este se detallan las principales fortalezas y áreas de oportunidad del trayecto de práctica profesional, como un comparativo entre las dos instituciones formadoras de docentes. De igual manera, se evalúan los objetivos, se presentan las limitaciones del estudio, donde los datos pueden ser incompletos, y al final, se describen las mejoras o sugerencias para el trayecto de práctica profesional.

Como último punto se presentan las referencias bibliográficas que sustentan el estudio presentado, seguidos de los anexos, donde se exponen matrices de las entrevistas, detalles de instrumentos y técnica que sirven para el capítulo 3, así como los oficios de autorización para usar los datos obtenidos en las entrevistas.

CAPÍTULO UNO

MARCO TEÓRICO

1.1 Referentes empíricos.

El artículo denominado “Competencias que configuran el perfil docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado de Educación Primaria”, de Emeterio y Molina (2014), presenta un estudio centrado en conocer la opinión del alumnado de la primera promoción del Grado en Educación Primaria de la universidad de la Rioja sobre las competencias que configuran el perfil docente, con el fin de contrastarla con los resultados que nos brinda la investigación y esbozar propuestas para la formación de los futuros maestros. Para evaluar la opinión del alumnado, se administró un autoinforme elaborado ad hoc, integrado por diferentes atributos relacionados con diversas competencias señaladas por los estudios realizados sobre el perfil del buen docente. Es de corte cuantitativo, utilizando análisis descriptivos, técnicas de reducción de la dimensionalidad y contrastes de hipótesis para variables continuas con el programa IBM SPSS Statistics 19.

Para tal fin se diseñó y administró un autoinforme integrado por diferentes atributos presentados en un formato de respuesta de tipo Likert. Los resultados derivaron en dos escalas; la primera determinó el “ser docente” y se agrupó en competencias para saber hacer y en competencias afectivo-emocionales; la segunda aludió al “tener docente” y en ella se consideraron las competencias instrumentales, así como las que aluden al espíritu formativo y a la personalidad docente.

Este trabajo puede contribuir a la presente investigación porque desde las aulas universitarias se debe propiciar una profunda reflexión acerca del perfil docente que caracteriza a los futuros profesionales y se logre tener un análisis sobre las competencias para el saber hacer.

El siguiente artículo lleva por título “Mejora de los programas de formación inicial docente a partir de la trayectoria personal, académica y profesional del alumnado”, publicado en año 2022, bajo la autoría de Moriche, González, Pareja y Gómez; describe

al alumnado según sus experiencias de vida, conocimientos previos, desarrollo profesional y metas de aprendizaje para conocer oportunidades, necesidades y tendencias de mejora. La orientación es de tipo cualitativo y se enfoca en la selección de tareas de evaluación inicial del estudiantado, el objetivo fue encontrar tendencias generales que resulten significativas, pero fundamentalmente identificar áreas de oportunidad, propuestas de mejora y líneas de acción orientando la teoría a la práctica educativa y a la organización.

Para este trabajo fueron seleccionadas 62 tareas de evaluación inicial del estudiantado de primer curso de la asignatura Didáctica General del grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad XXX desde el curso 2014-15 hasta 2019-20. El análisis documental fue apoyado por el software informático Atlas ti 9 del que emergieron, por medio de la articulación de la teoría fundamentada, un conjunto de categorías de cuyas relaciones e interpretaciones, se obtuvieron resultados que evidenciaban, entre otros: alta vocación docente e ideas preconcebidas en la formación e intereses profesionales orientados al cambio educativo.

Este estudio permitió detectar como resultado: las oportunidades, la vocación docente, la responsabilidad y el compromiso del alumnado, el interés en actividades sociales y participativas, el trabajo en equipo y la amistad. Y planteó la necesidad de conocer metodologías innovadoras, conectar la idea utópica del maestro-referente y su formación y experiencias profesionales en campos afines al ámbito social, así como potenciar una formación teórica acompañada de un aprendizaje práctico y estrategias de organización docente.

Así mismo, proyectó tendencias a las que tuvieron que prestar atención y apuntó hacia nuevas investigaciones que: (1) conecten la formación y experiencias profesionales afines al ámbito educativo como elementos precursores docentes; (2) potencien metodologías innovadoras, participativas y de trabajo en equipo y (3) orienten la teoría a la práctica educativa y a la organización docente.

Es interesante la metodología que usaron como una estrategia para la toma de decisiones basada en la evidencia y la evaluación e innovación de las prácticas educativas. Vinculando la vocación con intereses profesionales actuales, como el

cambiar el modelo educativo, la aplicación práctica de la teoría y una buena organización para llegar a ser un buen docente.

“La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros” es un artículo que fue distribuido en el año 2022 y escrito por los autores Bastías y Herrera. El objetivo de la investigación fue describir los hitos más importantes para la formación inicial del profesorado en Chile y analizar, con base en las investigaciones los resultados de esas políticas. Efectuando una búsqueda de textos académicos publicados entre los años 2010 y 2019 presentes en las bases de datos Google Scholar, Web of Science y Scopus que tuvieran los conceptos: initial teacher training, educational policy y Chile.

Como resultado obtuvieron que las políticas promovidas por el estado han sido implementadas por las universidades que forman docentes, sin embargo, los resultados de la Prueba Inicial, que evalúa los conocimientos disciplinarios y pedagógicos de estudiantes de la carrera de pedagogía que se encontraban en el último año de formación, demostró que el profesorado no alcanza los estándares de desempeño que esperaban, y las debilidades son percibidas por las personas egresadas de la carrera. Se circunscribió dentro de una metodología cualitativa.

Es importante saber cómo la política ha estado presente en la educación, ya que la formación inicial de docentes está profundamente moldeada por la política educativa. Esta relación asegura que los futuros maestros no solo estén bien preparados en términos de conocimientos y habilidades pedagógicas, sino también capacitados para enseñar en diversos contextos.

“Articular la formación inicial de docentes con el desarrollo de competencias pedagógicas” es una ponencia que fue publicada en el año 2018 escrita por los autores Neyra, Hernández y López. El diseño de la investigación buscó diseñar una propuesta didáctica que asegurara que la formación de los alumnos normalistas en la institución fuera coherente con el desarrollo de competencias docentes necesarias para su práctica profesional en Educación Básica. Para lograr este objetivo, se utilizó la investigación cualitativa y se promovieron situaciones didácticas creativas e innovadoras, fomentando

así la conexión entre teoría y práctica mediante la reflexión sobre la práctica y los momentos que la conforman.

El resultado final fue la concreción de varias hipótesis de acción. La primera de éstas establece que la propuesta favorece la articulación de la formación de los estudiantes con el desarrollo de las competencias docentes. Asimismo, se busca establecer relaciones entre las características de la formación de los alumnos normalistas y propiciar el desarrollo de competencias docentes a través de la reflexión sobre la práctica. Además, se plantea que, mediante la evaluación y el análisis de los resultados de la aplicación, se puede incidir en el aprendizaje de los futuros docentes, permitiendo la emisión de recomendaciones para articular la formación inicial con el desarrollo de las competencias pedagógicas

De igual manera el artículo “Un análisis a destiempo de dos planes de estudio de educación normal” publicado en el año 2021 por los autores Hernández y Carro, realizó un análisis comparativo de dos planes de estudio de educación normal dirigidos a la formación de docentes en educación primaria para el cumplimiento ideal del perfil del docente. Partió de la premisa de que la formación de estos profesores prioriza la capacitación pedagógica sobre la formación en disciplinas específicas. El objetivo del estudio fue identificar el enfoque educativo de los planes de estudio del Programa de Educación Primaria 1975 reestructurado (PEP) y de la Licenciatura en Educación Primaria 2018 (LEP).

La metodología utilizada fue de tipo cualitativo y se fundamentó en un análisis de contenido que abarca una fase de análisis ideológico y otra de contraste, siguiendo la clasificación Dorfsman, quien identifica cinco enfoques en la formación docente. Los hallazgos indican que la formación de los estudiantes en el PEP se centra en un enfoque disciplinar, mientras que la LEP incorpora enfoques disciplinarios, pedagógicos y crítico-sociales. Los resultados del análisis comparativo mostraron que los docentes formados bajo el Plan de 1975 (PEP) se caracterizaban principalmente por una sólida preparación en las dimensiones académico-disciplinar y técnico-pedagógica. En contraste, aquellos que egresen del Plan de 2018 (LEP) continuarán teniendo una carga significativa en el

ámbito académico-disciplinar, pero, al mismo tiempo, recibirán una formación más equilibrada que incluye enfoques técnico-pedagógicos y crítico-sociales.

En términos más claros, los docentes formados por el primer plan es un profesional que sabe qué enseñar en educación primaria y cómo hacerlo. Por otro lado, el Plan 2018 busca desarrollar un educador con competencias más amplias, que no solo entienda qué enseñar, sino también cómo hacerlo y para qué.

El artículo “La contribución de las escuelas normales en la formación inicial del profesorado” publicado en el año 2021 con la autoría de Bárcenas y Salado. Desde un enfoque cualitativo de investigación, buscaron reconocer la contribución que han realizado históricamente las normales en la formación inicial de los profesionales de la educación básica. Esta investigación se llevó a cabo debido a que con la reforma el Artículo Tercero Constitucional y la entrada en vigor de la Ley del servicio Profesional Docente en el año 2013, las normales perdieron la exclusividad en la formación docente del profesorado de la educación básica, y todo egresado de una institución de educación superior tiene la posibilidad de concursar por una plaza docente básica y ejercer la profesión si resulta idóneo o aprobado en la evaluación.

La población objeto de estudio, fueron los equipos directivos de las escuelas normales públicas del Estado de Aguascalientes, así como funcionarios responsables del subsistema de educación normal del instituto de Educación de Aguascalientes (IEA), de la Dirección General de Educación para Profesionales de la Educación (DGESPE), y de la Sección Uno del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Para la recopilación de la información se implementó la técnica de la entrevista, mediante un guion semiestructurado, entrevistando a doce participantes, quienes se desempeñaban como directivos o funcionarios para dar respuesta a la pregunta de investigación y lograr el objetivo. Se consideró como instrumento un guion de entrevista semiestructurado, el cual se diseñó desde un ejercicio de reducción de conceptos, el cual permitió centrar la mirada en unidades de observación más concretas, lo cual posibilitó focalizar la información que se buscó.

Como resultado se obtuvo que la formación en los profesionales de la educación básica en las escuelas normales les permite a sus egresados construir un sentido de identidad, vocación y servicio por la docencia, lo que a su vez favorece que estos nuevos docentes acudieran a brindar el servicio educativo a cualquier parte del territorio nacional en donde fuera requerido, sin ser impedimento definitorio las condiciones económicas, geográficas, culturales, sociales y políticas del lugar en donde ejercerían la función docente. Inclusive, este sentido de identidad, vocación y servicio estuvo por encima de las cuestiones y necesidades personales y familiares.

Ante el escenario actual, en donde a las normales se les impide la exclusividad en la formación de los profesores del nivel básico, lejos de diluirse como instituciones formadoras de docentes, se reivindican y ponen a la luz de la política educativa de la idoneidad y/o aprobación su fuerte experiencia y conocimiento en torno a la formación de los profesionales de la educación básica. Lejos de significar un debilitamiento, representa la oportunidad de reconocer sus áreas de oportunidad, que cuentan con la misión clara de continuar con la formación de los futuros maestros y maestras que demanda la actual sociedad mexicana, enmarcada por la globalización de las tendencias educativas, económicas, tecnológicas y culturales.

Esta información resulta importante para la investigación sobre formación docente, ya que permite analizar el rol histórico y actual de las normales en el contexto de la reforma educativa. Además, brinda la posibilidad de evaluar como los cambios normativos han afectado la preparación de los docentes y que implicaciones tienen para el futuro de la enseñanza en la educación básica.

Otro artículo que contribuye a la investigación es "Modelos y programas de formación inicial docente en Chile y México" de Zaira Navarrete (2024) en ella se enmarca un análisis comparativo de los sistemas de formación docente en ambos países mencionados.

El objetivo general de la investigación es dar a conocer un panorama de los modelos y programas de formación docente desde la perspectiva de Chile y México, considerando aspectos como el marco jurídico, las instancias gubernamentales reguladoras, las

políticas de mejora de la formación inicial, la evaluación de la calidad educativa y las sugerencias para una nueva formación docente.

La metodología utilizada es de carácter comparativo, basada en el análisis documental de fuentes primarias y secundarias. Siguiendo los lineamientos de Bray y Thomas (1995), el estudio se desarrolla en varias fases: descriptiva, interpretativa, de yuxtaposición, comparativa y explicativa, y prospectiva. Se recopilaron datos sobre los marcos jurídicos, las instituciones reguladoras, las políticas educativas y los mecanismos de evaluación en cada país.

Las conclusiones destacan que tanto Chile como México han implementado reformas para mejorar la formación inicial docente, alineándose con recomendaciones internacionales. En Chile, la formación inicial está regulada por leyes que establecen mecanismos de aseguramiento de la calidad, mientras que en México la Ley General de Educación y la Ley General para la Carrera de las Maestras y los Maestros enfatizan la revalorización del magisterio y la capacitación continua. Ambos países han establecido mecanismos de evaluación para mejorar la formación docente, aunque en Chile se enfocan en la innovación curricular y en México en la asignación de plazas docentes.

Las principales aportaciones del estudio para la investigación resaltan en la importancia de fortalecer las instituciones formadoras de docentes, mejorar los procesos de evaluación para garantizar la calidad educativa y establecer vínculos más sólidos entre la formación académica y la práctica profesional. Se sugiere continuar con la actualización de los programas de formación inicial y fomentar la investigación educativa para atender las necesidades contextuales de cada país.

El artículo titulado “El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos”, de Ramírez (2020), analiza el papel del enfoque por competencias como una estrategia fundamental para vincular los procesos formativos con las demandas actuales del campo laboral de la docencia. El trabajo parte de una revisión teórica de los principales modelos de competencias, describiendo su evolución desde los planteamientos de David McClelland y su teoría de las necesidades y tipos de motivación, hasta las propuestas más recientes sobre competencias distintivas, genéricas y funcionales. Este enfoque ha ganado

relevancia internacional, especialmente por su impacto en la educación y la empleabilidad.

El objetivo de la investigación es proporcionar a los profesionales en orientación ocupacional, herramientas que les permitan mejorar los procesos de formación a partir de los modelos de competencias, destacando la importancia de la evaluación de habilidades prácticas, conocimientos y actitudes bajo un marco integral que rigen los planes y programas para el alcance del perfil idóneo. La metodología se basa en un análisis documental y teórico, con una revisión de literatura clave en torno al desarrollo y evaluación de competencias. Desde un enfoque mixto, combina elementos del conductismo y del constructivismo para ofrecer una perspectiva amplia y contextualizada del tema.

Las conclusiones subrayan la necesidad de articular estrategias de evaluación cualitativa y cuantitativa para medir el impacto de las competencias en diferentes contextos. Entre las recomendaciones, destaca el uso de modelos de gestión por competencias como una forma de vincular teoría y práctica, favoreciendo el desarrollo integral de las personas tanto en el ámbito educativo como en el laboral donde se desarrollan.

De esta manera, el trabajo contribuye a la investigación actual al ofrecer un marco teórico sólido sobre el desarrollo de competencias y su aplicación en procesos de orientación ocupacional, además de abrir nuevas posibilidades para futuras investigaciones sobre cómo mejorar la formación de los futuros docentes basada en competencias.

1.2 Marco Conceptual.

1.2.1 Referente legal.

El Acuerdo número 14/07/18 establece los planes y programas de estudio para las licenciaturas destinadas a la formación de maestros de educación básica, conforme a la Secretaría de Educación Pública. Este acuerdo, firmado por el secretario Otto René Granados Roldán, se fundamenta en diversos artículos de la Constitución Política de los

Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, y otras normativas relacionadas.

El acuerdo se enmarca en objetivos estratégicos del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, como la profesionalización docente y la creación de carreras pertinentes a nivel local, regional y nacional. Del mismo modo, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 plantea la necesidad de asegurar la calidad en los aprendizajes, actualizar los planes y programas de estudio, fortalecer la formación inicial docente, y garantizar la calidad en las escuelas normales.

En cumplimiento con la fracción III del artículo 3º constitucional, corresponde a la autoridad educativa federal diseñar y actualizar los planes y programas de estudio, asegurando su alineación con el marco de educación de calidad y las necesidades detectadas en el sistema educativo nacional.

Así mismo se detallan los elementos relevantes de la malla curricular del plan 2018 para la formación de maestros correspondiente a la licenciatura en Educación Primaria.

1.2.2 Referente curricular. Plan de estudios 2018.

El currículum para la formación inicial de un docente es un documento rector en el cual se prescribe dentro de varios aspectos el perfil de egreso que se debe alcanzar, las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para desempeñar su labor de manera efectiva. Según Cuevas & Moreno (2020) “El currículum de formación inicial docente involucra los planes de estudio (diagnóstico de necesidades, perfil profesional, enfoque pedagógico, mapa curricular), los mecanismos de ingreso a la formación, así como las opciones para obtener el título o diploma profesional (p.16)”. Este enfoque busca garantizar que los futuros maestros estén preparados desde el inicio de su formación para responder a las demandas del contexto educativo actual.

Implementar un currículum educativo efectivo enfrenta numerosos desafíos que pueden variar según el contexto, las características del sistema educativo y las necesidades de la comunidad, superar todo esto es esencial para asegurar que el currículum no solo se implemente, sino que también cumpla con su objetivo de mejorar la calidad de la

educación y preparar a los estudiantes para lo que se les presente en el futuro. Romero et al. (2018) plantean que:

Existen grandes desafíos en la implementación de un currículo basado en el enfoque por competencias, como son: coherencia entre el perfil de egreso y los objetivos sociales de la carrera, consistencia entre las competencias del perfil y sus criterios o evidencias de desempeño; además de contar con la viabilidad representada por el tiempo instruccional, y el resto de los recursos y medios para facilitar la práctica pedagógica, formación pertinente de los docentes para conducir el proceso, así como disponer de formas de evaluación curricular para verificar el logro de las competencias, entre otros desafíos (p.2).

El desarrollo profesional de los docentes debe ser entendido como un proceso que trasciende la adquisición de conocimientos teóricos y metodológicos, involucrando también la formación ética, social y cultural del docente. Esto implica preparar a los futuros maestros no solo para enfrentar los retos del aula, sino también para asumir con responsabilidad su papel como agentes de cambio en la sociedad.

Por ello, la formación inicial debe garantizar que los docentes no solo dominen aspectos disciplinares, sino que también desarrollen las competencias necesarias para poder reflexionar críticamente sobre su práctica y el contexto en el que se están desarrollando. Según Martínez de Dueri et al. (2000):

El desarrollo profesional de los maestros, visto desde la formación como elemento clave, ha de dirigirse para asegurar que quienes egresen de las escuelas normales superiores accedan: a) al dominio de los problemas de la educación y de la enseñanza que van a ser objeto de su intervención; b) al dominio de las teorías que los explican y ayudan a comprender críticamente, y de aquellas que les permitan entender los aspectos sociales, culturales, éticos y políticos referidos a sí mismo y a sus alumnos; c) al dominio de los saberes disciplinares y escolares con los cuales van a formar al otro, así como de las competencias didácticas propias del ejercicio de su actividad formativa; d) al dominio de la historia y de las teorías de la pedagogía, en tanto conocimiento

que fundamenta su profesión; e) al dominio de los criterios y normas que regulan la profesión y su ejercicio ético responsable (p. 14).

De esta manera, el plan de estudios es el marco que guía la formación de los futuros docentes de educación primaria. Establece los principios esenciales, así como los componentes generales y específicos que lo integran, alineándose con las tendencias actuales de la educación superior y los enfoques del currículo de educación básica. Su implementación en las Escuelas Normales debe asegurar que se aborden, de manera adecuada y oportuna, las demandas y desafíos que surgirán en el ejercicio profesional de los futuros maestros en los próximos años, buscando abarcar un perfil amplio e integral.

El perfil de ingreso considera el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores que debe reunir y demostrar el aspirante a cursar el Plan de Estudios con la finalidad de garantizar su formación profesional y lograr con éxito la conclusión de sus estudios. Entre las competencias esperadas del perfil de ingreso están las siguientes:

- ❖ Capacidad para aprender a aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
- ❖ Habilidad para buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes utilizando pertinentemente distintos tipos de lenguaje.
- ❖ Capacidad para solucionar problemas a partir de métodos establecidos.
- ❖ Capacidad de trabajo colaborativo para el logro de metas y proyectos, lo que implica el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
- ❖ Capacidad de comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita.
- ❖ Habilidad para escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

- ❖ Interés por participar con una conciencia ética y ciudadana en la vida de su comunidad, región, entidad, México y el mundo.
- ❖ Capacidad para comunicarse e interactuar con distintos actores en diversos contextos de acuerdo con sus características culturales y lingüísticas.
- ❖ Interés por realizar actividades de enseñanza.

Mientras que el perfil de egreso sirve como referencia clave para la creación y estructuración del Plan de Estudios. Este perfil define las competencias y habilidades que el egresado será capaz de demostrar al concluir el programa educativo, especificando los logros y capacidades esperadas al finalizar su formación.

Su estructura organiza en cuatro trayectos formativos, los cuales consisten en un conjunto de espacios que integran diversos componentes disciplinares. Estos elementos aportan teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas en torno a un propósito común, con el fin de contribuir a la preparación profesional de los estudiantes.

En cada trayecto formativo se identifican los espacios curriculares como elementos interrelacionados dentro del Plan de Estudios, los cuales están fundamentados en los contenidos de la educación primaria. Esta organización permite comprender su rol dentro de la malla curricular y explicar el propósito de los conocimientos que cada asignatura propone. Los trayectos son los siguientes:

- ❖ Bases teórico-metodológicas para la enseñanza

Los cursos que integran el trayecto son:

Desarrollo y aprendizaje; El sujeto y su formación profesional; Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje; Educación socioemocional; Atención a la diversidad; Modelos pedagógicos; Educación inclusiva; Herramientas básicas para la investigación educativa; Bases legales y normativas de la educación básica; Gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje.

- ❖ Formación para la enseñanza y el aprendizaje

Los cursos que integran el trayecto son:

Lenguaje y comunicación: Lenguaje y comunicación; Prácticas sociales del lenguaje; Desarrollo de competencia lectora; Producción de textos escritos; Literatura.

Pensamiento matemático: Aritmética. Números naturales; Aritmética. Números decimales y fracciones; Álgebra; Geometría; Probabilidad y estadística.

Estudio del mundo natural y social: Introducción a la naturaleza de la ciencia; Estudio del medio ambiente y la naturaleza; Geografía; Historia; Estrategias para la enseñanza de la historia; Formación cívica y ética.

Desarrollo personal y social: Estrategias para el desarrollo socioemocional; Música, expresión corporal y danza; Teatro y artes visuales; Educación Física.

❖ Optativos

Los cursos que integran el trayecto son:

Inglés. Inicio de la comunicación básica; inglés. Desarrollo de conversaciones elementales; inglés. Intercambio de información e ideas; inglés. Fortalecimiento de la confianza en la conversación; inglés. Hacia nuevas perspectivas globales; inglés. Convertirse en comunicadores independientes.

❖ Práctica profesional

El objetivo de este trayecto es desarrollar y fortalecer las habilidades profesionales de los futuros docentes mediante un acercamiento progresivo y secuencial a la práctica educativa en los distintos niveles para los cuales se están formando.

Favorece la integración de diversos tipos de conocimientos, tanto en el diseño didáctico como en su implementación. De este modo, mantiene una conexión directa con otros cursos de la malla curricular, especialmente con los referentes teórico-disciplinarios y didácticos que provienen de cada asignatura. Los cursos que conforman este trayecto facilitan una estrecha relación entre la teoría y la práctica, lo que permite optimizar el uso de herramientas metodológicas y técnicas para sistematizar la experiencia y enriquecer la formación, impulsando la mejora continua y la innovación.

Las Prácticas Profesionales en los planes de estudio juega un papel crucial como componente formativo, pero en muchos casos se encuentran marginadas en el debate teórico y curricular. Este desajuste es particularmente evidente en las carreras pedagógicas, donde las prácticas son percibidas más como una experiencia que se limita a la aplicación de conocimientos previos como un proceso integral de reflexión y aprendizaje. Sin embargo, para que la formación docente sea efectiva y transformadora, es necesario repensar las prácticas profesionales no solo como una etapa de vinculación con la realidad, sino como un espacio fundamental de producción de conocimientos y desarrollo reflexivo para el aprendizaje.

Chacón, M y Sayago, B (2006) Definen la práctica profesional como:

Situaciones didácticas a través de simulaciones que se van acercando a las Prácticas Profesionales reales, se realizan en el aula universitaria o extra-aula, en laboratorios, salas, taller, entre otros. Son de carácter eminentemente práctico por cuanto aceptan como fundamental la singularidad de la enseñanza de cada disciplina, estableciendo una relación dicotómica entre las actividades teóricas y prácticas, otorgándole a la teoría la fuente de principios que guían la acción y la práctica, el punto desde donde se originan y contrastan los problemas (p. 57).

Schon (1995), considera que la Práctica Profesional es la “competencia de una unidad de prácticos que comparten las tradiciones de una profesión, es decir, convenciones de acción, lenguaje y medios, repertorios, sistema de valoración, limitaciones, ejemplos, conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción.” (p.59).

Por su parte, Liston y Zeichner (1997), asignan a las Prácticas una función de aprendizaje constante en la enseñanza, excede la demostración y aplicación de conocimientos y técnicas adquiridos por el estudiante de educación durante el trayecto de formación. En esta concepción, se trata de priorizar la autorreflexión y valoración por las acciones en ambientes de respeto mutuo y establecimiento de relaciones de colaboración entre profesores de las escuelas y los practicantes. (como se citó en Chacón, M y Sayago, B,2006, p. 58).

Martínez de Dueri et al. (2000) complementan esta visión al señalar que el desarrollo profesional debe orientarse al “dominio de las teorías que explican los problemas educativos y permiten comprender críticamente el contexto social, cultural y político de los estudiantes” (p. 14). Esto resalta la importancia de las prácticas profesionales como espacios de reflexión, donde los futuros docentes no solo aprenden a enseñar, sino también a comprender el impacto social de su labor.

Con base en las definiciones anteriores, se concluye que las prácticas profesionales son un componente esencial dentro de la formación de los docentes, ya que permiten integrar y aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en escenarios reales. No deben verse únicamente como una etapa de vinculación con el mundo laboral, sino como un proceso reflexivo y crítico en el que se busca la conexión de la teoría y la práctica. Son espacios donde los futuros docentes no solo desarrollan teorías, sino también competencias y habilidades para comprender el contexto en el que se desempeñan. Además, estas deben ser consideradas como un proceso dinámico de aprendizaje, donde los estudiantes, al enfrentar situaciones reales, construyen su identidad profesional y enriquecen su comprensión sobre los desafíos que pueden enfrentar.

1.2.2.1 Análisis del trayecto de práctica profesional por curso

En el siguiente apartado se describen las generalidades por cada uno de los cursos que comprenden el trayecto.

Iniciación al trabajo docente, se ubica en 3º semestre, con 6.75 créditos y 108 horas. El curso busca introducir a los estudiantes normalistas a la complejidad de la práctica docente en la educación primaria. Se centra en la articulación de los principios de los planes y programas de estudio con las necesidades e intereses de los alumnos y otros actores escolares, dentro del contexto de la "cultura escolar". Se pretende que los futuros docentes reflexionen sobre su rol, los conocimientos necesarios, las estrategias de enseñanza, la creación de ambientes de aprendizaje favorables y la evaluación de los aprendizajes.

Enfoque

Práctica como Praxis Social y Educativa: Se concibe la práctica docente como una actividad intencional que se desarrolla en contextos específicos, donde se entrelazan diversas formas de enseñar, aprender, evaluar e interactuar.

- Desarrollo Profesional: Se reconoce que la docencia requiere tiempo, esfuerzo y dedicación para desarrollar las capacidades necesarias, comprendiendo los fines educativos, las estrategias y los recursos.
- Diferencias entre Docentes Noveles y Experimentados: Se destaca la importancia de reconocer las diferencias en la forma en que los docentes abordan los desafíos de la práctica, analizan situaciones y construyen estrategias de intervención.
- Reflexión sobre la Práctica: Se plantean preguntas clave para guiar la reflexión de los estudiantes sobre cómo se desarrolla la práctica docente en la escuela, los saberes que se ponen en juego, la articulación de los contenidos curriculares y la construcción de ambientes de aprendizaje.
- Acercamiento a la Enseñanza-Aprendizaje: El curso busca ofrecer respuestas a estas preguntas, proporcionando un primer acercamiento al trabajo docente a través de la inmersión en el aula y la participación en actividades de enseñanza-aprendizaje.

El curso se basa en la ayudantía del estudiante en el aula, colaborando con el docente titular en tareas como:

- Organización del grupo.
- Apoyo a los alumnos.
- Observación del aprendizaje.
- Elaboración de materiales didácticos.
- Revisión de tareas.
- Diseño, planeación e implementación de actividades.

Se busca que el estudiante desarrolle capacidades teórico-prácticas para la planeación de secuencias didácticas, utilizando estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la creación de ambientes de aprendizaje adecuados al nivel, grado y

modalidad educativa. Se focalizan contenidos curriculares relacionados con los campos de formación académica de lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y exploración del mundo natural y social.

Competencias del Perfil de Egreso

El curso contribuye al desarrollo de competencias genéricas y profesionales, tales como:

Competencias Genéricas

- Solución de problemas y toma de decisiones con pensamiento crítico y creativo.
- Aprendizaje autónomo y auto regulación.
- Uso crítico de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Aplicación de habilidades lingüísticas y comunicativas.

Competencias Profesionales

- Detección de los procesos de aprendizaje de los alumnos.
- Aplicación del plan y programas de estudio.
- Diseño de planeaciones con conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos.
- Integración de la investigación educativa en la práctica profesional.
- Actuación ética ante la diversidad de situaciones.

También se desarrollan unidades de competencia específicas relacionadas con:

- Identificación de necesidades formativas de los alumnos.
- Establecimiento de relaciones entre los principios y contenidos del plan y programas de estudio.
- Utilización de metodologías pertinentes y actualizadas.
- Incorporación de recursos y medios didácticos idóneos.
- Selección de estrategias para el desarrollo integral de los alumnos.
- Empleo de medios tecnológicos y fuentes de información científica.
- Utilización de recursos metodológicos y técnicos de la investigación.
- Orientación de la actuación profesional con sentido ético-valoral.

- Decisión de estrategias pedagógicas para una educación inclusiva.

El curso se divide en tres unidades de aprendizaje:

1. La escuela y el trabajo docente: Se reconoce la escuela como un espacio de apropiación de la cultura escolar y se identifican sus fines y funciones en la formación de ciudadanos. Se analiza la relación entre los contextos y la práctica de los maestros, así como las condiciones de aprendizaje de los alumnos.

2. Desarrollar el trabajo docente: Se analizan las actividades cotidianas de la docencia, los saberes de los profesores, los ambientes de aprendizaje, la planificación, la evaluación y las características del plan y programas de estudio.

3. De la reflexión y el análisis, al diseño de planeaciones e intervención en el aula: Se enfoca en el diseño de planeaciones y secuencias didácticas, considerando los enfoques del plan y programas de estudio, los contextos socioculturales, las características de los alumnos y sus condiciones de aprendizaje.

Se propone una modalidad de seminario-taller, que combina la revisión teórica con la aplicación práctica de los conocimientos. Se enfatiza la importancia de la lectura previa de los textos sugeridos, el trabajo individual y en equipo, y la movilización del conocimiento para analizar y comprender la práctica cotidiana. El taller se centra en el diseño de planeaciones didácticas que integran diversos saberes y recursos, considerando los contextos socioculturales y las características de las modalidades educativas. La ayudantía en la escuela permite sistematizar las experiencias, recabar información sobre la materialización del currículum y la creación de ambientes de aprendizaje. Se destaca la necesidad de una comunicación abierta entre los profesores de los cursos relacionados para valorar el alcance de las prácticas en las escuelas primarias. Se busca promover un pensamiento crítico, reflexivo y creativo ante los sucesos educativos, con la finalidad de construir conocimiento sobre la función del futuro docente y su trascendencia en las escuelas de educación primaria.

Curso Estrategias de trabajo docente se ubica en 4º semestre, con 6.75 créditos y 108 horas. El curso se enfoca en consolidar los aprendizajes sobre la docencia adquiridos en

semestres anteriores, proporcionando información relevante sobre las culturas escolares y las prácticas de enseñanza en el aula.

Se busca que los estudiantes profundicen en el diseño de estrategias de enseñanza para diversos contextos y ritmos de aprendizaje, comprendan las particularidades de la enseñanza en diferentes campos de formación académica, y desarrollen habilidades para evaluar los aprendizajes de manera objetiva. El curso busca responder a preguntas clave sobre la práctica docente, tales como:

¿Cómo diseñar estrategias de enseñanza para grupos con diferentes condiciones y ritmos de aprendizaje?

¿Por qué cada campo de formación académica requiere enseñarse de manera distinta?

¿Cómo aprenden los alumnos y cómo evaluar sus aprendizajes objetivamente?

¿Cuáles son los recursos más viables y pertinentes para enseñar?

¿Cómo mantener el interés del niño en los temas del currículum?

¿Cómo asegurar un aprendizaje apegado a los contextos y culturas de los alumnos?

¿Cómo lidiar con el tiempo, los materiales y las contingencias en la escuela?

Enfoque

- Mayor conocimiento y aplicación de los enfoques de los campos de formación académica: El curso promueve la aplicación de los enfoques de los campos de formación académica y las áreas de desarrollo personal y social del plan y programas de estudio vigente.
- Desarrollo de capacidades para analizar, sistematizar y evaluar propuestas: Contribuye a desarrollar capacidades para analizar, sistematizar y evaluar propuestas en relación con los principios teórico-metodológicos y técnicos de los cursos de los trayectos: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza y Formación para la enseñanza y el aprendizaje.
- Diseño de secuencias de enseñanza-aprendizaje inclusivas y situadas: Conduce a que los estudiantes utilicen sus conocimientos y muestren su capacidad de integración al diseñar secuencias de enseñanza-aprendizaje inclusivas y situadas

que consideren el nivel, grado, modalidad (escuela de organización completa, multigrado e indígena), contexto sociocultural y lingüístico.

El curso busca proporcionar herramientas teóricas, metodológicas, didácticas y técnicas para el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje situadas e inclusivas, con apego a los enfoques de los planes y programas de estudio, los contextos y las características culturales, sociales y lingüísticas de los alumnos.

Competencias del Perfil de Egreso

El curso contribuye al desarrollo de competencias genéricas y profesionales, tales como:

Competencias Genéricas

- Solución de problemas y toma de decisiones con pensamiento crítico y creativo.
- Aprendizaje autónomo y auto regulación.
- Uso crítico de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Aplicación de habilidades lingüísticas y comunicativas.

Competencias Profesionales

- Detección de los procesos de aprendizaje de sus alumnos.
- Aplicación del plan y programa de estudio.
- Diseño de planeaciones aplicando conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos.
- Integración de recursos de la investigación educativa en la práctica profesional.
- Actuación ética ante la diversidad de situaciones.

También se desarrollan unidades de competencia específicas relacionadas con:

- Planteamiento de necesidades formativas de los alumnos.
- Establecimiento de relaciones entre los principios y contenidos del plan y programas de estudio.
- Utilización de metodologías pertinentes y actualizadas.
- Incorporación de recursos y medios didácticos idóneos.

- Selección de estrategias para el desarrollo integral de los alumnos.
- Empleo de medios tecnológicos y fuentes de información científica.
- Utilización de recursos metodológicos y técnicos de la investigación.
- Orientación de la actuación profesional con sentido ético-valoral.
- Decisión de estrategias pedagógicas para una educación inclusiva.

El curso se divide en dos unidades de aprendizaje:

1. Diseño, intervención y evaluación en el aula: Se profundiza en la relación entre los enfoques teórico-metodológicos y didácticos de los campos de formación académica con la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y los contextos socioculturales y lingüísticos. Se distingue cómo se conjugan los aspectos sociales, económicos, ideológicos, culturales y lingüísticos en la conformación de ambientes de aprendizaje equitativos e inclusivos.

2. Del diseño e intervención hacia la mejora de la práctica docente: Se enfoca en el diseño de planeaciones y secuencias didácticas de asignaturas de los campos de formación académica en educación primaria, aplicando críticamente los enfoques del plan y programas de estudio, los contextos socioculturales, ideológicos y lingüísticos, y las características particulares de los alumnos.

Para ambas unidades de aprendizaje se proponen dos semanas de práctica en las escuelas de educación primaria.

Estrategias de trabajo docente

- Unidad de aprendizaje I: Diseño, intervención y evaluación en el aula (10 días de práctica de intervención)
- Unidad de aprendizaje II: Del diseño e intervención hacia la mejora de la práctica docente (10 días de práctica de intervención)

Se propone la modalidad de seminario-taller, que combina la revisión teórica con la aplicación práctica de los conocimientos. Se enfatiza la participación activa y crítica de los estudiantes, la revisión de la literatura, el análisis y la reflexión teórico-práctica a partir de las experiencias en la docencia.

La intervención prolongada en las escuelas permite aplicar los conocimientos en el diseño de planeaciones didácticas que integran saberes diversos, considerando los contextos socioculturales y lingüísticos, además de las características particulares de las modalidades educativas (escuela de organización completa, multigrado e indígena). Se promueve el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo y la detección y análisis de incidentes críticos.

Se propone que la evaluación sea un proceso permanente que permita valorar la manera en que los estudiantes movilizan sus conocimientos, ponen en juego sus destrezas y desarrollan nuevas actitudes.

Curso Innovación y trabajo docente se ubica en 5º semestre, con 6.75 créditos y 108 horas.

El curso busca que los futuros docentes analicen los desafíos educativos actuales y utilicen diagnósticos y evaluaciones para generar propuestas de innovación en la práctica docente. Se enfoca en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y otros recursos disponibles para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social. Además, busca fortalecer el uso de herramientas para el seguimiento y evaluación de las intervenciones, promoviendo la docencia reflexiva, la investigación acción y el uso del portafolio como herramienta de sistematización.

El curso parte de la premisa de que la educación y la docencia se enfrentan a escenarios sin precedentes, marcados por cambios sociales, económicos, culturales, tecnológicos y de salud pública. Esto ha evidenciado la necesidad de adaptar la escuela y las prácticas de enseñanza a las demandas del mundo actual.

Enfoque

- Innovación como respuesta a conflictos y necesidades: Se concibe la innovación como un proceso que surge de los conflictos, necesidades, dilemas y proyecciones que se experimentan en la práctica docente. Se busca dar respuestas creativas a preguntas sobre cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

- Diagnóstico y evaluación para la innovación: Se destaca la importancia de elaborar diagnósticos, valoraciones y evaluaciones focalizadas que utilicen herramientas de investigación para documentar y sistematizar la experiencia docente y la toma de decisiones.
- Uso de TIC y recursos disponibles: Se promueve el uso de las TIC, así como de otros recursos y programas al alcance de docentes, familias y alumnos, para generar propuestas de innovación.
- Articulación con otros cursos: Se mantiene un estrecho vínculo con los cursos de los trayectos formativos "Bases teórico-metodológicas para la enseñanza" y "Formación para la enseñanza y el aprendizaje".

Competencias del Perfil de Egreso

El curso contribuye al desarrollo de competencias genéricas y profesionales, tales como:

Competencias Genéricas

- Solución de problemas y toma de decisiones con pensamiento crítico y creativo.
- Aprendizaje autónomo y auto regulación.
- Uso crítico de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Aplicación de habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

Competencias Profesionales

- Detección de los procesos de aprendizaje de sus alumnos.
- Aplicación del plan y programa de estudio.
- Diseño de planeaciones aplicando conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos.
- Empleo de la evaluación para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.
- Integración de recursos de la investigación educativa en la práctica profesional.
- Actuación ética ante la diversidad de situaciones.

También se desarrollan unidades de competencia específicas relacionadas con:

- Planteamiento de las necesidades formativas de los alumnos.

- Establecimiento de relaciones entre los principios y contenidos del plan y programas de estudio.
- Utilización de metodologías pertinentes y actualizadas.
- Incorporación de recursos y medios didácticos idóneos.
- Elaboración de diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos.
- Selección de estrategias que favorecen el desarrollo integral de los alumnos.
- Empleo de los medios tecnológicos y las fuentes de información científica.
- Construcción de escenarios y experiencias de aprendizaje utilizando diversos recursos metodológicos y tecnológicos.
- Evaluación del aprendizaje de sus alumnos mediante la aplicación de distintas teorías, métodos e instrumentos.
- Elaboración de propuestas para mejorar los resultados de su enseñanza y los aprendizajes de sus alumnos.
- Utilización de los recursos metodológicos y técnicos de la investigación.
- Orientación de la actuación profesional con sentido ético-valoral.
- Decisión de las estrategias pedagógicas para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.

El curso se divide en dos unidades de aprendizaje:

1. Innovar el trabajo docente: ¿nuevos escenarios, nuevas prácticas, nuevos recursos? Se analizan los cambios y transformaciones que enfrentan los profesores y se ofrecen herramientas para repensar la relación entre los enfoques de los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social con la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el uso de tecnologías y los contextos socioculturales y lingüísticos.

2. Prácticas innovadoras: casos, ejemplos, propuestas. Se enfoca en el diseño, elaboración y aplicación de estrategias innovadoras en las planeaciones y secuencias didácticas de las asignaturas de educación primaria, considerando los enfoques del plan y programas de estudio, el grado, la modalidad educativa, los contextos socioculturales, ideológicos y lingüísticos, y las características de los alumnos.

Se proponen dos semanas de práctica en la escuela primaria para cada unidad de aprendizaje, siempre y cuando las condiciones sanitarias lo permitan y exista un acuerdo entre la Escuela Normal y la escuela primaria.

Se plantea la modalidad de seminario-taller, que combina la revisión teórica con la participación activa y crítica de los estudiantes, el análisis y la reflexión teórico-práctica a partir de las experiencias en la docencia. Se destaca la importancia de desarrollar capacidades pedagógicas e investigativas, así como de comprender los contextos, las condiciones de aprendizaje de los alumnos y la infraestructura escolar. La intervención prolongada en las escuelas sugiere la aplicación de los conocimientos en el diseño de planeaciones didácticas innovadoras que integran saberes diversos.

Se sugiere que la evaluación sea un proceso continuo y formativo que permita valorar la manera en que los estudiantes movilizan sus conocimientos, desarrollan sus habilidades y actitudes, y generan propuestas de innovación para mejorar la práctica docente.

Trabajo docente y proyectos de mejora escolar, se ubica en 6º semestre, con 6.75 créditos y 108 horas. Tiene como objetivo preparar a los futuros docentes para diseñar e implementar proyectos que mejoren la calidad educativa en sus futuras escuelas, promoviendo el trabajo colaborativo y la mejora continua en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Está diseñado para que los futuros docentes reflexionen sobre los desafíos actuales en la educación y la docencia, especialmente en el contexto de cambios sociales, económicos, culturales, tecnológicos y de salud pública. Se busca que los estudiantes identifiquen los vacíos estructurales en la institución educativa y en las prácticas de enseñanza. El curso promueve la innovación en la docencia a través de la reflexión y el análisis de la práctica, así como el uso de herramientas de investigación para documentar y sistematizar la experiencia.

Tiene como finalidad propiciar el uso del dispositivo didáctico "lecciones aprendidas" para la implementación de proyectos innovadores. También busca que los estudiantes elaboren un Proyecto Escolar de Mejora Continua (PEMC), utilizando Tecnologías de la

Información y la Comunicación (TICs) y otros recursos disponibles. El PEMC profundiza en los enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como en el conocimiento de los contextos educativos y sistematiza las experiencias para focalizar aspectos de la práctica en los que se pretenda innovar.

Este curso contribuye al desarrollo de competencias genéricas y profesionales, tales como:

Solución de problemas y toma de decisiones utilizando el pensamiento crítico y creativo.

- Aprendizaje autónomo y auto regulación.
- Uso crítico de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Aplicación de habilidades lingüísticas y comunicativas.
- Detección de los procesos de aprendizaje de los alumnos.
- Aplicación del plan y programa de estudio.
- Diseño de planeaciones incluyentes.
- Empleo de la evaluación para mejorar los aprendizajes.
- Integración de recursos de la investigación educativa.
- Actuación ética.

El curso se divide en dos unidades de aprendizaje:

Unidad I: Desafíos en torno a la incompletud de la formación inicial de docentes en el marco de proyectos de innovación pedagógica: las lecciones aprendidas.

- Se estudian y aplican las "lecciones aprendidas" a las secuencias didácticas innovadoras diseñadas en el quinto semestre.
- Se analizan los desafíos que han tenido que enfrentar los docentes en tiempos de pandemia.
- Se documentan las lecciones aprendidas en cuanto a la organización, integración, funcionamiento y seguimiento del Consejo Técnico Escolar (CTE) y del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC).

Unidad II: Propuestas de innovación al Trabajo Docente en el marco del Proyecto Escolar de Mejora Continua (PEMC).

- Se enfoca en el diseño, elaboración y aplicación de estrategias innovadoras que se incluyan en las planeaciones y secuencias didácticas.
- Se analizan, reflexionan y evalúan los procesos de innovación e intervención.
- Se utilizan herramientas de acopio para documentar el proceso, como el diario del profesor, la observación, la entrevista, fotografía, video grabaciones, etc.

Las prácticas se realizan en los contextos de mayor presencia e influencia de la Escuela Normal, considerando la modalidad educativa (escuela de organización completa, multigrado e indígena) y las condiciones sanitarias. Se establecen convenios con las escuelas de educación primaria para acordar las formas de intervención de los estudiantes.

Se sugiere la modalidad de seminario-taller, que requiere la participación activa y crítica de los estudiantes. Se promueve el aprendizaje colaborativo y el uso de tecnologías para la investigación y la comunicación. Tomando en cuenta diversas estrategias de evaluación, como el análisis de casos, el diseño de proyectos de mejora y la presentación de informes.

Aprendizaje en el servicio se ubica en 7º y 8º semestre, cuenta con 6.75 créditos y 108 horas, es un curso fundamental, ya que fomenta la aplicación de los conocimientos adquiridos en el aula a través de proyectos de servicio comunitario, donde los estudiantes pueden interactuar directamente con la comunidad educativa, reflexionando sobre su práctica docente y mejorando sus habilidades en contextos reales.

Tiene como propósito principal fortalecer las competencias profesionales y genéricas de los estudiantes a través de una intervención prolongada en la escuela y el aula, centrándose en los niveles de desempeño. Este curso busca que los estudiantes integren y articulen los saberes, conocimientos y experiencias adquiridos durante los semestres previos.

En la actualidad, la profesión docente está experimentando cambios sin precedentes, evidenciados por los efectos de la pandemia en el ámbito educativo. El acceso a la tecnología y su uso pedagógico han puesto de manifiesto la desigualdad social, económica, cultural y lingüística, así como la vulnerabilidad de un sistema arraigado a la presencialidad.

Ante estos nuevos escenarios, el curso se pregunta:

¿Qué debe conocer y saber hacer un profesional de la educación?

¿Qué tipo de experiencias profesionales requiere tener para responder a las exigencias que los contextos le plantean?

¿Qué herramientas conceptuales, metodológicas, técnicas y didácticas tienen que favorecerse para enriquecer y consolidar su perfil profesional?

El curso busca que los estudiantes desarrollen capacidades para la reflexión y el análisis de su práctica, con el fin de adquirir un conocimiento más profundo y en contexto de los enfoques y modelos de enseñanza-aprendizaje, evaluación, planeación, gestión y uso de recursos (tanto físicos como tecnológicos). Se promueve la realización de estrategias diversificadas e inclusivas para atender las características específicas de aprendizaje de los alumnos, considerando el nivel, grado, modalidad, contexto sociocultural y lingüístico.

"Aprendizaje en Servicio" aporta elementos para reconocer y comprender la particularidad del trabajo docente y busca que los estudiantes elaboren propuestas pedagógicas en todos los campos de formación académica:

- Lenguaje y Comunicación
- Pensamiento Matemático
- Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social
- Áreas de Desarrollo Personal y Social (Artes, Educación Socioemocional y Educación Física)

Estas propuestas deben considerar los avances contemporáneos de la psicopedagogía, la evolución del conocimiento científico y tecnológico, así como las estrategias de enseñanza y aprendizaje innovadoras.

Además, el curso amplía las capacidades de gestión, organización, administración e interacción en el aula y la escuela, así como las de colaboración en cada una de las acciones institucionales. Se busca que los estudiantes demuestren sus capacidades de comunicación, utilizando distintos tipos de lenguajes para expresar sus ideas, y de investigación, para analizar y comparar distintos tipos de información que contribuyan a

tomar decisiones pertinentes para sus propuestas de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

La estancia prolongada en las instituciones permite contrastar y enriquecer la formación recibida en la Escuela Normal con la adquirida en la escuela de práctica, favoreciendo la articulación entre los conocimientos de los cursos y las experiencias derivadas de la docencia. La participación activa en las tareas cotidianas del salón de clase será el referente para la reflexión, el análisis y la mejora de la práctica. Los procesos reflexivos y críticos, así como la capacidad de argumentación, se convertirán en el referente para diseñar y aplicar propuestas para transformar la docencia y realizar aportes innovadores en la institución escolar y la comunidad.

Finalmente, se enfatiza que estos espacios curriculares tienen la finalidad de concretar las competencias que integran el perfil de egreso de este plan de estudios, por lo que tienen una relación directa con todos los cursos que integran la malla curricular, tanto del trayecto de Bases Teórico-Metodológicas para la Enseñanza como de Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje.

El curso contribuye a las siguientes competencias genéricas:

- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
- Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto regularse y fortalecer su desarrollo personal.
- Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.
- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.
- Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.
- Así como a las siguientes competencias profesionales:
- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.
- Aplica el plan y programa de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.

- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.
- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

El curso incluye una sola unidad de aprendizaje: "Formación, práctica, aprendizajes y desarrollo profesional", misma que moviliza los conocimientos previos de los estudiantes y los enriquece con aportes teórico-prácticos de los cursos de los trayectos "Formación para la enseñanza y el aprendizaje" y "Bases teórico-metodológicas para la enseñanza", así como con la experiencia obtenida en las aulas, instituciones y comunidades donde se realizan las prácticas profesionales.

La unidad de aprendizaje se complementa con los productos de investigación e intervención relacionados con estudios que focalizan procesos, prácticas y resultados de enseñanza-aprendizaje en distintas áreas de conocimiento en educación primaria, así como con las experiencias de seguimiento, análisis, reflexión y mejora de la práctica que los estudiantes han realizado hasta el momento.

La unidad se articula a través de un conjunto de ejes temáticos que se desarrollan de manera simultánea e integrada durante el séptimo y octavo semestre:

1. Dominio de la disciplina y sus métodos de enseñanza.
2. El alumno y sus aprendizajes: acompañamiento a su desarrollo cognitivo, social, emocional y afectivo.
3. De los enfoques, propósitos y finalidades de la educación primaria.
4. Contextos de intervención: entre lo pensado y lo vivido.

5. Entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación: Diseño de los planes de clase, su implementación y el seguimiento al aprendizaje de los alumnos.
6. Sistematizar la experiencia: analizar, reflexionar y mejorar la práctica.
7. Las TIC, TAC y TEP como herramientas para los desafíos de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación presencial y a distancia.
8. Trabajar en comunidad: entre proyecto individual y el colectivo.
9. Aprender en el servicio: Fortalecimiento del perfil profesional.

El curso se desarrolla a través de la modalidad de seminario-taller, combinando distintas perspectivas de enseñanza-aprendizaje (por proyectos, aprendizaje basado en problemas, en casos, incidentes críticos, inmersión temática, método inductivo intercultural, progresiones de aprendizaje, entre otros).

Como seminario, integra los conocimientos, experiencias y evidencias que los estudiantes han adquirido durante sus prácticas en las escuelas. Como taller, se enfoca al diseño de planes de clase, materiales y recursos para la enseñanza y el aprendizaje, e instrumentos y medios para sistematizar la experiencia docente y valorar la pertinencia y relevancia de cada propuesta.

La intervención más prolongada en las escuelas permitirá colaborar de manera diferenciada en la institución, el aula y la comunidad. El estudiante sistematizará sus experiencias, recabará información precisa acerca de la materialización del currículum en el aula, la promoción y creación de ambientes de aprendizaje inclusivos, la organización de la enseñanza, el uso y la aplicación de las tecnologías, los procesos de gestión escolar, la participación de los padres de familia, entre otros aspectos relevantes.

1.3 Referentes teóricos.

1.3.1 Antecedentes

En la educación contemporánea, la integración de diferentes enfoques teóricos guía en la malla curricular es crucial para desarrollar programas educativos que respondan a las necesidades de los estudiantes y la sociedad. Este marco teórico aborda la integración del enfoque constructivista - sociocultural y el enfoque por competencias en

diseño curricular, proporcionando una comprensión de como estos enfoques pueden mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El constructivismo, ha sido una fuerza dominante en la educación desde mediados del siglo XX. El enfoque constructivista se basa en la teoría que propone que el aprendizaje es un proceso activo donde los estudiantes construyen nuevo conocimiento a partir de sus experiencias previas.

El enfoque constructivista es un estereotipado pedagógico que brinda a los estudiantes las herramientas necesarias para que puedan construir su propio conocimiento y relacionarlo con el entorno que los rodea. El constructivismo como teoría y método de enseñanza sugiere que los alumnos interpretan y procesan la información, las conductas y las actitudes en función de las experiencias y habilidades que ya han adquirido. Este enfoque promueve un aprendizaje significativo, impulsado por la motivación del estudiante, permitiendo que el aprendizaje surja de una comprensión personal y profunda de los contenidos.

El enfoque sociocultural, se remonta a principios del siglo XX, siendo fuertemente influenciado por las teorías del ruso Lev Vygotsky. Este enfoque pone énfasis en la interacción social y cultural como elementos fundamentales en desarrollo cognitivo y el aprendizaje. Desde sus primeras influencias filosóficas hasta su desarrollo y expansión, ha proporcionado una perspectiva robusta y dinámica para entender el aprendizaje y el desarrollo cognitivo dentro de contextos sociales y culturales.

El enfoque constructivista-sociocultural combina elementos del constructivismo cognitivo de Piaget y Bruner con la perspectiva sociocultural de Vygotsky. Mientras que Piaget y Bruner destacan la importancia de construcción activa del conocimiento por parte del individuo, Vygotsky subraya la influencia del contexto social y cultura del aprendizaje.

El enfoque por competencias es un modelo educativo que se centra en la adquisición de habilidades y conocimientos prácticos que los estudiantes pueden aplicar en situaciones reales, este enfoque ha evolucionado a lo largo de varias décadas y ha sido influenciado por diferentes contextos históricos y pedagógicos.

Al respecto Sesento (2008) menciona que la educación basada en competencias surgió en ambos lados de la frontera entre los Estados Unidos de América y Canadá durante la década de los sesenta como respuesta a la crisis económica, cuyos efectos en la educación afectaron sensiblemente a todos los países (p. 98).

1.3.2 Enfoque constructivista-sociocultural

Los estudiantes son constructores de su propio conocimiento a través de la interacción del entorno y con otro. Este principio implica que los estudiantes aprenden mejor cuando están involucrados activamente en el proceso de aprendizaje, explorando, experimentando y reflexionando sobre sus experiencias.

Cruz & Caicedo (2020) mencionan que la labor del docente consiste en orientar el proceso de aprendizaje del estudiante, apoyándose en contenidos y transformándolos, de tal manera que este sea capaz de elaborar su propio conocimiento (p.5).

Para Piaget el desarrollo intelectual, es un proceso de reestructuración del conocimiento con un cambio externo, creando un conflicto o desequilibrio en la persona, el cual modifica la estructura que existe, elaborando nuevas ideas o esquemas, a medida que el humano se desarrolla. Tunnermann (2011) hace referencia que “A partir de las investigaciones de Piaget sobre el desarrollo genético de la inteligencia van desenvolviéndose los enfoques constructivistas, el constructivismo es hoy en día el paradigma predominante en la investigación cognoscitiva en educación” (p. 4).

Parafraseando a Serrano & Pons (2011) el constructivismo se ha convertido en un eslogan o una marca similar a como los adolescentes lucen las etiquetas en sus prendas. Muchos docentes, especialmente los investigadores educativos, se identifican como constructivistas, y desde finales del siglo pasado, casi todas las teorías educativas parecen haber adoptado enfoques constructivistas. (p. 2).

El sentido del constructivismo esta, por tanto, en la especificidad. Ya no se entiende que exista una sola realidad, sino que la realidad se construye desde las personas que la conforman. Y es, justamente, la propia investigación, la que pone nombre y trata de acotar dicha realidad.

Siguiendo con Serrano & Pons (2011) mencionan que “la idea de un origen social de las funciones psicológicas no es antitética con la noción de construcción personal, sobre todo si se parte de un modelo bidireccional de transmisión cultural en el que todos los participantes transforman activamente los mensajes” (p. 8).

El aprendizaje esta mediado por herramientas culturales, como el lenguaje y las tecnologías que facilitan la construcción del conocimiento. Lucci (2006) menciona que “Vygotsky establece una nueva teoría que incluye una concepción del desarrollo cultural del ser humano por medio del uso de instrumentos, especialmente el lenguaje, considerado como instrumento del pensamiento” (como cito Ávila, 2018, p. 4).

El aprendizaje es más efectivo si los estudiantes trabajan en tareas que están dentro de su zona de desarrollo próximo con la ayuda de un mentor o compañero más competente. De esta manera Carrera y Mazzarella (2001) definen en su artículo Vygotsky: enfoque sociocultural, que la zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p.4).

Por ello debemos de tener en cuenta que el conocimiento se construye a través de la interacción social y el diálogo, lo que subraya la importancia del contexto social en el aprendizaje, para propiciar el desarrollo en el enfoque sociocultural se distinguen cuatro dominios de investigación que son necesarios para la formación de cada ser humano, ante esto parafraseando a Carrera & Mazzarella (2001) menciona que:

Cada dominio es significativo en las personas porque el filogenético se estudia las diferencias entre los seres humanos, en el histórico cultural se emplea instrumentos que intervienen en la conducta, el ontogenético comprende desde el crecimiento con los cambios que representa y el micro genético hace referencia los pequeños cambios que se dan en consecuencia del aprendizaje (p. 3).

Las actividades interactivas y colaborativas son esenciales para el aprendizaje significativo en el enfoque constructivista-sociocultural, el tener una evaluación formativa permite que los educadores adapten sus estrategias de enseñanza para satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes.

1.3.3 Enfoque por competencias

El diseño curricular se enfoca en el logro de competencias específicas y medibles. Esto implica definir claramente qué competencias se espera que los estudiantes adquieran y como se evaluarán. La orientación a resultados en el enfoque por competencias asegura que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para el éxito profesional.

Desarrollar currículos que definan claramente las competencias que los estudiantes deben adquirir tiene implicaciones para la malla curricular, esto incluye la identificación de competencias clave y la elaboración de perfiles de competencias para cada programa de estudio.

Bunk (Bustamante, 2001, como se citó en Hernando & Mazuera, 2020) sostiene que el concepto de competencia puede entenderse bajo cuatro aspectos integrales de acción: competencia técnica, metodológica, social y participativa:

La primera hace referencia al dominio con pericia de las tareas y contenidos de un ámbito laboral; la segunda a saber reaccionar conforme a un procedimiento; la tercera, a la comunicación y el entendimiento comunicativo y constructivo en un grupo; y la cuarta, a la vinculación activa en una organización (p.3).

Autores como Perrenoud (2008) han cuestionado el enfoque de las competencias en el ámbito educativo indicando que, “incluso, las instituciones educativas ya no capacitan profesionales, sino que simplemente los acreditan para un oficio, es decir, hay de hecho una desconexión entre la formación profesional y el escenario laboral” (como se citó en Hernando & Mazuera, 2020, p.3)

La formación por este enfoque de competencias implica diseñar programas educativos que preparen a los estudiantes para desafíos profesionales, identificando competencias clave, estructurando actividades prácticas que fomenten su aplicación y evaluando el

progreso por su capacidad para resolver problemas reales. De esta manera Cejas Martínez et al (2019) definen en su artículo Formación por competencias: Reto de la educación superior, que la formación por competencia es entendida como “un proceso de enseñanza y aprendizaje que está orientado a que las personas adquieran habilidades, conocimientos y destrezas empleando procedimientos o actitudes necesarias para mejorar su desempeño y alcanzar los fines de la organización y/o institución” (p.5)

De esta manera, una competencia puede ser definida como una capacidad para demostrar la buena forma de aplicar aquellos conocimientos y habilidades que se han adquirido. La UNESCO (2015) señala que “Se juzga como competencias que la educación debe comunicar, tiene su raíz en requerimientos de creatividad y responsabilidad en el manejo de la información y la innovación, tanto en las dimensiones económicas como socioculturales de las sociedades del presente” (citado por la UNESCO, 2018, p.15)

Por otro lado, la OECD (2005), señala que:

Una competencia es más que solo conocimientos y habilidades. Involucra la habilidad de responder a demandas complejas, recurriendo a, y movilizand, recursos psicosociales (que incluyen habilidades y actitudes) en un contexto particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicar en forma efectiva es una competencia que puede recurrir al conocimiento que un individuo tiene del lenguaje, habilidades prácticas en tecnologías de la información, y actitudes hacia aquellos con los que él o ella se están comunicando (citado por la UNESCO, 2015, p.15)

Así mismo, Perrenoud (1998) define que una competencia es “una movilización de saberes teóricos, metodológicos, de manera coordinada para resolver un problema en una circunstancia determinada” (Como citó Moreno et al, 2018, p.4).

El diseño de currículos basados en competencias permite una formación más coherente y dirigida a las necesidades del mercado laboral. La integración de enfoques

constructivistas y de competencias crea un entorno de aprendizaje holístico y centrado en el estudiante.

El Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria se circunscribió en un enfoque por competencias, clasificadas en genéricas y profesionales, como se muestra en la tabla 1.

Tabla1. Clasificación de las competencias.

Competencias genéricas	Competencias profesionales
•Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo. •Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto regularse y fortalecer su desarrollo personal. •Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo. •Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica. •Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.	•Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional. •Aplica el plan y programa de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos. •Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio. - Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de los alumnos. •Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el

conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.

- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

- Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar está integrado por 5 competencias genéricas y 7 competencias profesionales, estas últimas con unidades de competencias respectivas que especifican el alcance del conocimiento, habilidad o actitud a desarrollar y/o consolidar durante los 8 semestres que conforman el plan de estudios.

Las competencias en el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria se clasifican en genéricas y profesionales, y esta distinción responde a las diferentes dimensiones del desarrollo que buscan potenciar en los futuros docentes.

Las competencias genéricas son aquellas que son transversales a diversas áreas del conocimiento y que tienen aplicación en diferentes contextos profesionales y personales. Estas no están necesariamente vinculadas a una disciplina o campo específico, sino que se enfocan en habilidades y actitudes que los estudiantes deben desarrollar para desempeñarse de manera efectiva en cualquier ámbito, es decir, preparan a los futuros profesionales para abordar desafíos complejos, gestionar su propio aprendizaje y colaborar de manera efectiva en diversos contextos.

Por otro lado, estas están directamente relacionadas con las habilidades, conocimientos y actitudes específicos que un docente necesita para desempeñar su labor en el aula y en el contexto educativo en general. Están diseñadas para que los

estudiantes puedan aplicar el conocimiento adquirido en su formación en situaciones concretas de la práctica profesional, es decir, están más alineadas con los requisitos específicos del ejercicio de la docencia, y su desarrollo asegura que los futuros docentes sean capaces de enfrentar los retos de su profesión de manera efectiva.

1.3.4 Enfoque por competencias y su vinculación con el constructivista-sociocultural

En el ámbito educativo, es fundamental para desarrollar programas que no solo transmitan conocimientos, sino que también preparen a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real. El enfoque por competencias y el enfoque constructivista-sociocultural son dos paradigmas que, cuando se integran, pueden proporcionar una educación más completa y relevante.

Andrade (2021) nos dice al respecto que

El enfoque de competencias con sustento constructivista se inscribe dentro de los modelos de aprendizaje centrados en el aprendizaje, porque pone énfasis en metodologías activas, en donde el estudiante se compromete en el desarrollo de sus procesos cognoscitivos y asume una posición crítica y reflexiva ante su propio aprendizaje” (p.143).

Las habilidades sociales y de colaboración son fundamentales para el éxito en el enfoque por competencias, por ellos Serrano y Pons (2011) opinan que “la rapidez en los cambios de la vida económica, social y política, incluyendo aquellos que se relacionan con el advenimiento de nuevas tecnologías y la presente globalización, son grandes desafíos para el mundo moderno” (p.16).

La sinergia entre estos dos enfoques crea un entorno educativo dinámico, donde el aprendizaje es tanto significativo como aplicable. Los estudiantes se convierten en participantes activos en su proceso de aprendizaje, interactuando con sus compañeros y utilizando herramientas culturales que enriquecen su comprensión del mundo.

CAPÍTULO DOS

MARCO METODOLÓGICO

2.1 Planteamiento del problema

En México, independientemente de los gobiernos en turno, uno de los factores que se atienden en educación, son las reformas que nacen desde los cambios a los artículos en la Constitución Política, hasta los planes de estudio que rigen la formación del sujeto que se requiere de acuerdo con las necesidades actuales. En este sentido, por lo que refiere a la formación inicial docente, la enunciación de una propuesta formativa no puede emerger sin un sustento, debe basarse en las demandas que la sociedad plantea a este profesional, previo diagnóstico de los resultados obtenidos al seguimiento de egresados de las diferentes generaciones con respecto al desarrollo del programa educativo.

En el año 2012, en nuestro país se llevó a cabo una reforma curricular en las escuelas normales con el propósito de que la preparación de los maestros se alineara a los contenidos y enfoque por competencias de la educación primaria (SEP, 2012). Evidentemente, este plan de estudios asumió un enfoque centrado en el aprendizaje y tenía un carácter flexible, se organizó en 57 cursos agrupados en cinco trayectos formativos: psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y tecnologías, práctica profesional y optativo. Sin embargo, en 2017 se modificó el currículum de primaria, por consecuencia en 2018 se presentó un nuevo plan de estudios para la educación normal que también se fundamentó en el enfoque por competencias y constó de 48 asignaturas estructuradas en cinco trayectos formativos: bases teórico-metodológicas para la enseñanza, formación para la enseñanza y el aprendizaje, práctica profesional, optativo e inglés. Dicha modificación curricular causó desconcierto entre los profesores de escuelas normales, dentro de las razones que enunciaron destacó que no había concluido la generalización del plan de estudios 2012. Con esta decisión se limitó a que la formación inicial docente respondiera a las reformas curriculares de educación básica y se dejó de lado una preparación sólida que tuviera como cimiento la vertiente orgánica de la profesión.

El rediseño de los cursos como lo llamaron dentro del gremio de los docentes formadores fue un hecho, a pesar de no contar con una valoración al ingreso de la carrera de las competencias logradas al concluir la educación media superior, ya que no se analizan los resultados del examen de CENEVAL para identificar áreas de oportunidad de los alumnos y definir planes de atención al respecto. Tampoco se investiga sobre su vocación, motivación, etc. En el caso del perfil de egreso, se tiene poco interés, conocimiento y compromiso tanto de los formadores como de los estudiantes normalistas respecto a ir favoreciendo y consolidando las competencias genéricas y profesionales desde los diferentes cursos ubicados en sus correspondientes trayectos formativos, por lo tanto, se descuidan los procesos formativos donde se pueden desarrollar y consolidar las competencias, de igual forma, no se analizan los resultados de los Exámenes de Ingreso al Servicio Profesional Docente que pueden dar evidencias en algún sentido de lo bien o mal que nos encontramos, y desde las coordinaciones de las licenciaturas, especialmente desde la de educación primaria, se da poco o nulo seguimiento del desarrollo de los programas por semestre.

Aunado a lo anterior, en la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Primaria, existe una evaluación docente que se lleva a cabo al inicio de cada semestre, la cual valora la experiencia y opinión de los alumnos con los cursos del semestre anterior, considerando aspectos como las metodologías, la relevancia de los contenidos y el compromiso del docente que los impartió. A pesar de que esta acción busca mejorar la calidad de la enseñanza y promoción de los aprendizajes en cada semestre, no se observan cambios significativos en la manera de impartir los cursos ni en la preparación de los docentes, claro ejemplo lo tenemos en que a lo largo de varias generaciones formadas con el plan 2018, se continúan con las mismas prácticas dentro y fuera de las aulas.

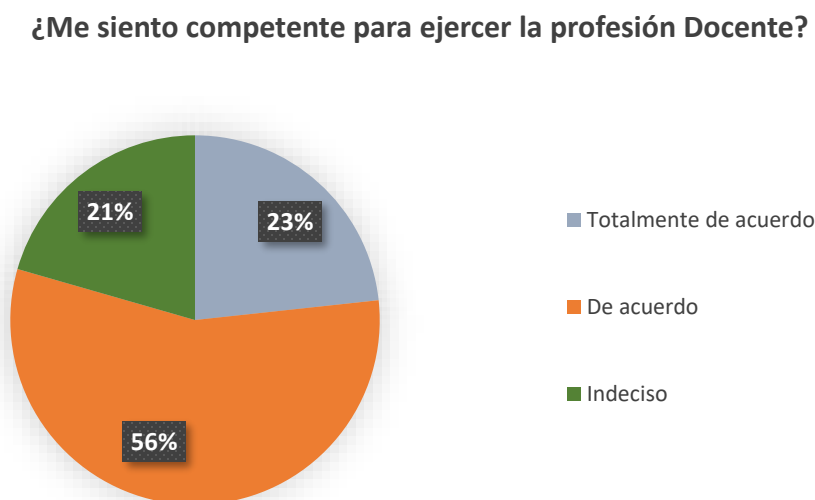
Es fundamental cuestionar si existen informes sobre los resultados de estas evaluaciones y cómo se utilizan. Al desconocer dichos resultados, se decidió realizar una encuesta a 80 Estudiantes del 6º semestre con el objetivo de “Identificar fortalezas y debilidades que presenta la formación inicial docente de la última generación del plan de

estudios 2018 de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, ésta se llevó a cabo del 10 al 12 de junio del 2024.

Resultados

La primera pregunta refirió a “¿Me siento competente para ejercer la profesión docente?”.

Figura 1. Diagnóstico de la percepción del nivel de competencia del estudiantado.



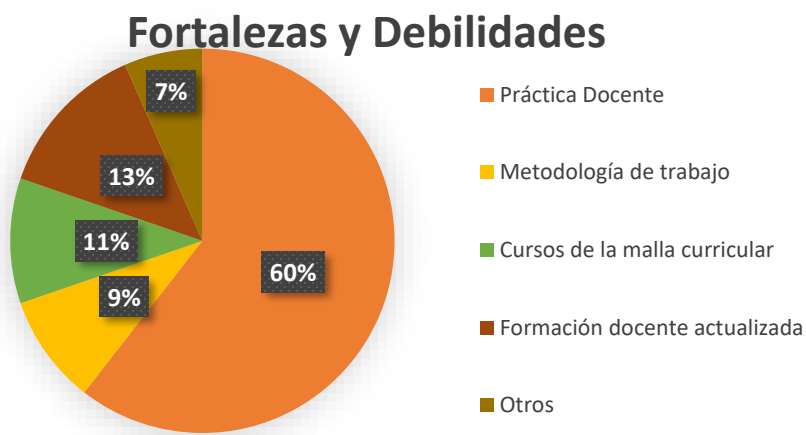
Fuente: Elaboración propia.

En la figura 1 se muestra que el 56% (43) está de acuerdo, y el 23% (17), está totalmente de acuerdo, lo cual brinda una buena impresión, ya que solo el 21% (16) personas, se perciben indecisos en cuanto a su competencia para ejercer la profesión. Sin embargo, en la pregunta abierta se obtuvieron resultados que ponen en duda la respuesta de los que sí se consideran competentes, porque mencionaron posibles razones que indican las debilidades que presenta la formación inicial y las cuales impactan en el logro, desarrollo y/o consolidación de las competencias en su perfil de egreso.

Para atender la pregunta ¿En dónde consideras que radican las fortalezas y debilidades de la formación inicial que te brinda la escuela normal? Ésta se planteó como objetivo “Identificar fortalezas y debilidades que presenta la formación inicial docente de

la última generación del plan de estudios 2018 de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, según la opinión de los docentes en formación de 7º semestre”, se derivaron los siguientes resultados agrupados por categorías:

Figura 2. Resultados de la categorización.



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la categoría “Práctica docente” revelan que el 60% (46) de la muestra enfatiza la importancia de las prácticas en escuelas primarias, destacando que estas experiencias son cruciales para entender la realidad de la enseñanza y aplicar la teoría aprendida. Señalan la utilidad de tener contacto cercano con las escuelas y los alumnos, lo que les permite ver de primera mano cuál es la dinámica de una escuela y enfrentarse a los desafíos cotidianos del trabajo docente, incluyendo aspectos administrativos y la interacción con padres de familia.

Con respecto a la categoría “Metodología de trabajo”, el 9% (7) estudiantes, destacan como debilidad la metodología implementada por los docentes de los cursos, opinan que es ineficiente para cubrir las necesidades de los docentes formadores, dado que está centrada en revisión de teoría, careciendo de la aplicación de las metodologías activas que señalan los propios programas de estudio.

En la categoría de “Cursos de la malla curricular”, el 11% (8) de los alumnos mencionaron que es fundamental tratar de que los programas sean coherentes a lo que se vive en los contextos reales. Los docentes en formación sugieren que se revise la

pertinencia del contenido de los cursos, contextualizar la formación docente más allá de lo académico, evitar la redundancia y monotonía en la información, así como actualizar regularmente la bibliografía; así también replantear la aplicabilidad y practicidad de los cursos.

Para la categoría de “Formación docente actualizada”, que ocupa el 13% (10) los estudiantes mencionan como principal debilidad que en la formación inicial se incorporen las últimas tendencias educativas, estrategias didácticas efectivas y herramientas contemporáneas, además de fortalecer la contextualización de los problemas comunes en las escuelas primarias y el diseño de planeaciones acorde con las metodologías aplicadas en las escuelas primarias.

Por último, la categoría de “Otros”, que ocupa solo el 7% (5) del total, menciona como debilidad la infraestructura de la escuela, ubicación, así como la actitud y el compromiso que los docentes en formación presentan al integrarse a la licenciatura.

Con ese panorama de fondo, hoy la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen se encuentra próxima a egresar a la última generación del plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria, estudiantado que reconoce como una fortaleza las prácticas profesionales que se desarrollan en la institución formadora. Sin embargo, el presente trabajo de investigación se propone dar respuesta a la siguiente interrogante

¿Cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad de las prácticas que se desarrollan en los programas de los cursos del trayecto de Práctica Profesional de la Licenciatura en Educación Primaria Plan de estudios 2018 desde la perspectiva de los docentes en formación de dos Instituciones Formadoras de Docentes?

2.2 Justificación

La formación inicial de los docentes es un indicador crucial en el sistema educativo, ya que prepara a los maestros para enfrentar los desafíos del aula, contribuir al desarrollo académico y social de sus estudiantes. En este contexto, la Escuela Normal Rosario María Gutiérrez Eskildsen, ofrece la Licenciatura en Educación Primaria desde 1904, destacando como un referente en la formación docente en Tabasco, dado que ha materializado 5 planes de estudio (1984, 1997, 2012, 2018 y el último el 2022 del cual

aún no egresa la primera generación) dentro de los cuales cada uno ha fortalecido la formación del docente que en su momento ha requerido la sociedad.

Sin embargo, el próximo julio de 2025, la institución mencionada egresará la última generación del plan de estudios 2018, el cual se diseñó con un enfoque por competencias, mismas que no fueron evaluadas, desconociendo totalmente las fortalezas y áreas de oportunidad de los futuros docentes que ingresarán a las filas del magisterio en servicio, así como en qué medida se atendió el perfil de egreso planteado.

La razón que motiva esta investigación surge de la insatisfacción con la formación docente recibida desde el punto de vista del estudiantado. Esta inquietud genera incertidumbre para ejercer la profesión, debido a la sensación de no estar lo suficientemente preparados para asumir el rol de docente responsable en el aula.

Con la finalidad de conocer lo antes mencionado es necesario realizar una investigación acerca de la formación inicial que los normalistas reciben para conocer qué es lo que está generando estas áreas de oportunidad y está causando que no se cumpla el perfil de egreso deseado. Con el propósito de que se realicen ajustes al nuevo plan de estudio 2022 que se está implementando para mejorar la calidad y formación del normalista y con ello cada vez estén más cerca del perfil de egreso del docente que se desea.

De esta manera, se puede analizar la percepción de los alumnos de la última generación del Plan 2018 para identificar de forma más exacta las áreas de mejora y ajustar las estrategias educativas, a fin de responder mejor a las necesidades de los estudiantes y del sistema educativo en general.

Esta investigación no solo busca identificar áreas de mejora en la formación docente, sino que también tenga un impacto significativo en nuestra formación, al evaluar las percepciones y experiencias de los estudiantes en formación, obteniendo datos valiosos que nos permiten reflexionar sobre la calidad de la enseñanza recibida y la relación con las expectativas del aula. Este proceso fomentará una mayor conciencia crítica sobre las propias competencias y necesidades de mejora, así como el fortalecimiento de habilidades para enfrentar los desafíos del ejercicio docente.

Es importante destacar que la Escuela Normal Rosario María Gutiérrez Eskildsen está finalizando el Plan 2018 con la generación 2021-2025, y de manera simultánea ya se encuentra implementando el Plan 2022 para las generaciones posteriores. Por lo tanto, es necesario evaluar el impacto de estos cambios para garantizar que las fortalezas y áreas de mejora detectadas en el Plan 2018 sean corregidos y no se perpetúen en el desarrollo del nuevo plan.

Conocer las fortalezas y áreas de mejora facilita una conexión más estrecha con la realidad educativa y una mayor capacidad de adaptación al cambio. Los ajustes entre el Plan 2018 y el Plan 2022 aseguran que los egresados adquieran habilidades de adaptación y actualización continua, elementos fundamentales en un entorno educativo en constante evolución.

Esta investigación tiene un impacto directo en la consolidación de competencias del investigador, principalmente en las siguientes:

- Integrando recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.
- Actuando de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- Y colaborando con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general.

Identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de las prácticas que se desarrollan en los programas de los cursos del trayecto de Práctica Profesional de la Licenciatura en Educación Primaria mediante entrevistas dirigidas a docentes a formación de dos Instituciones Formadoras de Docentes.

2.3.2 Objetivos específicos.

- ❖ Identificar las características del programa 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria mediante la revisión documental.
- ❖ Diseñar de instrumentos de investigación con base en el análisis de las orientaciones para el desarrollo de las prácticas profesionales de los diferentes semestres del plan de estudio 2018.
- ❖ Comparar las respuestas a las entrevistas semiestructuradas para identificar las perspectivas de los docentes en formación de los 3 grupos de la generación 2021-2025 de las dos Instituciones Formadoras de Docentes, en relación con el desarrollo de las prácticas profesionales.

2.4 Enfoque de la investigación

Con base en lo anterior, se adoptó un enfoque de investigación constructivista-interpretativo, basado en la premisa de que el conocimiento se construye a través de la interacción del individuo con su entorno. Este enfoque reconoce que distintas personas pueden interpretar una misma situación de diversas maneras, lo que sugiere la inexistencia de una verdad absoluta. El objetivo es comprender, generar y descubrir los significados que las personas atribuyen a su realidad, así como sus percepciones, intenciones y acciones.

Según Gialdino (1992) una metodología cualitativa desde un paradigma constructivista/interpretativo, el cual si bien está en vías de consolidación su fundamento radica en la necesidad de comprender del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes (Lescano at al, 2023, p. 29, como se cita en Gialdino, 1992, p.43). Por su parte Cañueto (2023) menciona que un enfoque interpretativo es entendido como “un proceso de comprensión de los significados cercanos y urgentes de los propios actores” (p.296).

2.5 Diseño de investigación

Se optó por un estudio de caso, dado que su objetivo principal es la riqueza, profundidad y calidad de la información, más que su cantidad o estandarización. Este estudio busco analizar los valores, experiencias y significados de un grupo social

específico. Colina (2015) menciona que éste consiste en “la selección de la unidad/ sujeto/objeto de investigación y las condiciones de tratamiento están relacionadas con proposiciones teóricas (Alonso, 2023, p.262, como se cita en Colina, 2015).

El presente trabajo de investigación se circunscribe en el paradigma cualitativo, dado que se reconocen múltiples realidades subjetivas que varían en forma y contenido entre individuos, grupos y culturas. Desde esta perspectiva, el investigador cualitativo parte de la premisa de que el mundo social es relativo y solo puede ser comprendido a partir de los factores en estudio, asimismo enfatiza que la realidad puede transformarse a través de las observaciones y la recolección de datos, buscando describir, comprender e interpretar los fenómenos mediante las percepciones y significados derivados de las experiencias de los participantes.

Para Sampieri (2014) “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolo desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). Parafraseando al mismo autor “El investigador debe adquirir un conocimiento profundo sobre el tema en estudio, ya que es esencial entender detalladamente el “terreno””.

2.6 Supuesto

Las prácticas profesionales que realizan los docentes en formación presentan áreas de oportunidad vinculadas con el seguimiento de las prácticas y fortalezas relacionadas con el perfil de los docentes que se encuentran a cargo de los cursos, así como en la gestión de las escuelas.

2.7 Población

El concepto de población es definido como un conjunto de elementos que se estudian. Arias (2012) determina como población a “un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para las cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación” (p.81)

La población de este estudio está conformada por 87 docentes en formación del séptimo semestre de la Escuela Normal "Rosario María Gutiérrez Eskildsen" en

Villahermosa, Tabasco, y 76 docentes en formación del mismo semestre de la Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo" de Parral, Chihuahua.

2.8 Muestra

Una muestra puede ser obtenida de dos tipos: probabilística y no probabilística. Para nuestra investigación se aplicó un muestreo no probabilístico, lo que implica que los sujetos de la población no tuvieron la misma probabilidad de ser seleccionados para el estudio, ya que la elección no se realizó de manera aleatoria.

En la técnica de muestreo de tipo no probabilística, para la selección de los sujetos a estudio se tomaron ciertas características, criterios, etc. que él (los) investigador (es) considero (n) en ese momento.

Las muestras seleccionadas siguen criterios específicos de investigación. La elección entre muestras probabilísticas y no probabilísticas varía según el enfoque del estudio, el diseño de la investigación y la contribución esperada. Así lo señala Sampieri et al (2003) "la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador" (p.179).

De la población anteriormente descrita, se seleccionó una muestra de 6 estudiantes de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, dos de cada grupo de la generación 2021-2025 y 4 estudiantes de la Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo" de la misma generación.

2.9 Estrategia de recogida y análisis de la información

2.9.1 Técnicas de investigación

Se utilizaron las técnicas de revisión documental y entrevista semiestructurada. Se propuso realizar una revisión documental del plan y programas de estudio empleando tablas de análisis de contenido, así como una guía de entrevista semiestructurada. Como menciona Díaz et al (2013):

Las entrevistas semiestructuradas: presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los

sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (p. 163).

2.9.2 Técnicas para la recogida de la información

Se emplearon guías de entrevistas semiestructuradas, cuidadosamente diseñadas en concordancia con el enfoque de la investigación. Este diseño permitió formular preguntas adicionales según las necesidades surgidas durante las entrevistas, otorgando flexibilidad y profundidad al proceso. En total, se elaboraron tres guías de entrevistas, cada una con un propósito y estructura específicos que se describen a continuación:

Guía de entrevista No. 1:

El propósito de esta guía fue explorar las vivencias y perspectivas de los docentes en formación, proporcionando una base sólida para comprender sus experiencias educativas y personales. Para ello, se diseñaron un total de 8 preguntas, alineadas con un guion previamente definido. Este guion aseguraba un enfoque sistemático para recoger datos relevantes y representativos.

Guía de entrevista No. 2:

Centrada en las experiencias de los docentes durante sus prácticas profesionales, esta guía tuvo como objetivo profundizar en sus expectativas, aprendizajes y desafíos. Además, buscó identificar prácticas destacadas y áreas de mejora, ofreciendo información valiosa para optimizar los programas de prácticas docentes. A través de sus 11 preguntas, se aspiró a generar propuestas concretas que contribuyeran a garantizar una formación de alta calidad para futuras generaciones de educadores.

Guía de entrevista No. 3:

Con un enfoque en los procesos de seguimiento en la formación docente, esta guía buscó comprender la percepción de los participantes sobre estas actividades y su impacto tanto en el ámbito profesional como personal. La entrevista se estructuró en cuatro ejes temáticos: seguimiento, evaluación, logro de competencias y mejoras y sugerencias. Esta organización permitió un análisis exhaustivo de los datos obtenidos. En total, esta guía incluyó 12 preguntas cuidadosamente formuladas.

Es importante destacar que la descripción detallada de los instrumentos constituye un aporte novedoso en este estudio, dado que no solo facilita la replicación de la metodología, sino que también contribuye al rigor científico del trabajo. La aplicación de las entrevistas se agendó para las semanas del mes de marzo y las dos primeras semanas de abril, asegurando que se cumpliera con los plazos establecidos.

Previo a la ejecución de las entrevistas, se llevó a cabo un meticuloso proceso de gestión. Este incluyó la solicitud formal de anuencia a los participantes mediante un oficio, con el fin de respetar los principios éticos de la investigación. Dicho documento, adjunto en el anexo correspondiente, sirvió como registro oficial y brindó transparencia al proceso.

2.9.3 Técnicas para la sistematización de la información

La sistematización de información es el ordenamiento y clasificación de todo tipo de datos e información, bajo determinados criterios, categorías, relaciones, etc. Estas contribuyen a identificar aprendizajes y volverlos explícitos para hacer posible la toma de decisiones que conduzcan a mejorar los procesos y la gestión (Jiménez y Valenciano, 2018). Por su parte, Fox (1981), define una técnica para sistematizar información como un procedimiento para categorizar datos verbales o de conducta, con fines de clasificación, resumen y tabulación.

Para la recopilación de datos, se aplicaron:

Entrevistas virtuales: Algunas se realizaron a través de la plataforma Zoom, con una duración promedio de una hora y media. Esta modalidad permitió mayor flexibilidad para los participantes y facilitó la sistematización de la información en Microsoft Word.

Entrevistas presenciales: Dependiendo de la disponibilidad de los participantes, se realizaron entrevistas cara a cara, lo que favoreció una interacción más cercana y personalizada. En total, se llevaron a cabo tres entrevistas en línea y tres de manera presencial.

2.9.4 Recursos utilizados

Recursos humanos: Involucraron tanto a los investigadores como a los sujetos informantes, cuya colaboración fue crucial para la recolección de datos.

Recursos tecnológicos: Incluyeron dispositivos móviles, computadoras y acceso a Internet, esenciales para la realización de las entrevistas virtuales y la sistematización de la información.

Recursos económicos: En algunos casos, fueron necesarios para cubrir los costos de traslado a las entrevistas presenciales y otros gastos logísticos menores.

Adicionalmente, se priorizó un ambiente de confianza y respeto durante las entrevistas, fomentando la disposición de los participantes a compartir sus experiencias y opiniones. Esta atención a los detalles permitió recoger datos de alta calidad, fundamentales para el logro de los objetivos de la investigación.

CAPITULO TRES

RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos con los instrumentos aplicados, asimismo se realiza un análisis con base en la teoría descrita en el capítulo uno.

3.1 Entrevista no. 1.

El propósito de esta entrevista fue “Explorar las vivencias y perspectivas de los docentes en formación”, a continuación, se describirán las respuestas emitidas por los estudiantes muestra.

3.1.1. Docentes en formación de la Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”.

La aplicación de la entrevista se llevó a cabo de la siguiente manera:

Tabla no. 2 *Aplicación de la entrevista no. 1*

E	E1RM	E2RM	E3RM	E4RM	E5RM	E6RM
FECHA	17/03/2025	17/03/2025	18/03/2025	20/03/2025	01/04/2025	07/05/2025
DURACIÓN						
APROX	6 minutos	10 minutos	7 minutos	8 minutos	7 minutos	8 minutos

Fuente: Elaboración propia

El análisis de las entrevistas realizadas a los docentes en formación ayudó identificar patrones comunes en cuanto a sus motivaciones, experiencias y percepciones sobre la carrera.

A continuación, se presentan los resultados organizados de acuerdo con las preguntas del guion de entrevista, lo cual permitió hacer una comparación entre los testimonios.

Un primer aspecto a cuál considerar es el motivo por el cual eligieron esta profesión. En todos los casos, se observa una fuerte influencia de factores personales o familiares.

En el caso del E1RM, expresó un genuino deseo de contribuir al proceso educativo de los niños, mientras que otros como E3RM y E5RM encontrar una inspiración directa en familiares que ya ejercen la docencia. Asimismo, E4RM y E6RM mencionaron razones

prácticas, como las oportunidades laborales y el interés vocacional que desarrollaron con el tiempo. Un caso singular es el del E2RM, quién después de estudiar una carrera distinta (ingeniería), descubrió en la docencia una vocación genuina motivada por su entorno familiar y el deseo de aportar a la sociedad desde otra perspectiva.

Posteriormente, se les preguntó si su perspectiva sobre la docencia había cambiado desde que iniciaron la carrera. Este cuestionamiento buscó identificar el proceso de transformación personal y profesional que han vivido a lo largo de su formación. Las respuestas mostraron un consenso claro: todos reconocen que su visión ha evolucionado notablemente. En un inicio, muchos percibían la labor docente como algo sencillo centrado en transmitir conocimientos básicos. No obstante, al incorporarse a la práctica profesional, comprendieron la complejidad inherente al rol. Esta nueva perspectiva se refleja en el aprecio por la planificación didáctica, la necesidad de adaptarse a los contextos escolares diversos y la importancia de establecer vínculos sólidos con estudiantes y familias. E3RM, E4RM y E6RM destacaron particularmente el reto de atender las necesidades individuales de los alumnos, lo cual revela una comprensión más profunda e integral del trabajo docente.

Otra pregunta fundamental fue “¿Cuál había sido el momento más gratificante que han vivido como docentes en formación?”. Este punto permitió explorar los aspectos emocionales y motivacionales de su experiencia. La mayoría de los entrevistados coincidió en señalar que los momentos más significativos han estado relacionados con el progreso de sus alumnos, ya sea a nivel académico o emocional. E1RM, E2RM, E3RM y E6RM manifestaron que observar avances tangibles en sus estudiantes les ha proporcionado una profunda satisfacción personal. Por su parte, E4RM y E5RM pusieron énfasis en el reconocimiento afectivo recibido por parte de los alumnos y sus familias, lo cual consideran una recompensa emocional que fortalece su vocación.

En contraste, también se abordó si han vivido experiencias difíciles durante su formación y qué aprendizaje han derivado de ellas. Esta pregunta permitió identificar los retos más significativos a los que se han enfrentado. E4RM relató una experiencia relacionada con el uso de redes sociales con sus alumnos lo cual le llevó a reflexionar sobre los límites de la relación docente-estudiante. Y seguido por su parte, E1RM y

E6RM tuvieron que reorganizar sus estrategias pedagógicas frente a situaciones imprevistas durante la práctica, lo que puso de relieve la importancia de estar preparados ante la incertidumbre del aula. E3RM y E5RM, en tanto, compartieron experiencias de conflicto con padres de familia y docentes titulares, lo que les demandó desarrollar habilidades de comunicación asertiva y toma de decisiones firmes. Por su parte, E2RM compartió el reto de atender a un grupo numeroso con una gran diversidad de necesidades educativas lo cual exigió adaptar sus estrategias de enseñanza y fortalecer su sensibilidad hacia la inclusión. En conjunto, estos desafíos fueron reconocidos como elementos claves en su proceso de formación profesional.

Seguidamente, se les planteó la pregunta “¿Qué tan motivado te sientes actualmente de tu formación inicial?”, con el fin de conocer su estado emocional y el nivel de compromiso que conllevan. Las respuestas expresadas en una escala del 1 al 10, se ubicaron entre un promedio de 7 y 9. Aunque todos afirmaron sentirse motivados también señalaron factores que han afectado su entusiasmo, E1RM manifiesta que, aunque disfruta ver los avances de sus alumnos, las exigencias de la secretaría y la falta de compromiso de los padres puede reducir su motivación, ubicándola en un 8. Por su parte, E2RM se calificó con un 9, señalando que cada grupo nuevo de estudiantes representa una oportunidad para seguir aprendiendo y reafirmando su vocación. E3RM también se asigna en un 8, aunque reconoce que su entusiasmo se ve afectado por las pocas oportunidades laborales en el sistema educativo. E4RM relata que al inicio de la carrera su motivación era baja, ya que no era una elección vocacional, pero con el tiempo y la experiencia adquirida en prácticas aumentó en un 8. E5RM menciona sentirse motivado a un nivel 7, aunque expresa su malestar por el abuso de funciones que algunos docentes en servicio ejercen sobre los practicantes. Finalmente, E6RM se ubica en un 9, motivada por la conexión emocional con sus estudiantes y por su interés genuino con la mejora continua.

En la misma línea, se exploró el nivel de satisfacción con la formación inicial recibida. Aquí, los niveles de satisfacción se sitúan entre el “aceptable” y el “muy satisfecho”. E1RM considera que su formación ha sido adecuada en cuanto a contenidos pedagógicos, pero señala la falta de preparación en el manejo de conflictos con padres

de familia o en trámites administrativos. E2RM afirma sentirse satisfecho coma dándole un 8 o 9, principalmente gracias a los conocimientos adquiridos y la práctica constante en el aula. E3RM, por el contrario, considera que su formación ha sido mayormente empírica, al señalar que muchos aprendizajes no fueron proporcionados por la institución formadora sino por la práctica. E4RM también expresa que su preparación ha sido buena, pero que muchos conocimientos los adquirió por cuenta propia. E5RM manifiesta sentirse muy satisfecha, valorando el enfoque innovador de su escuela formadora, aunque lamenta los abusos de poder de algunos docentes en servicio. E6RM, por su parte, indica un nivel de satisfacción de 8, destacando la utilidad de la formación recibida, aunque propone fortalecer contenidos vinculados a la realidad del ejercicio docente.

Finalmente, se les invitó a reflexionar sobre su futuro profesional mediante la pregunta “¿Cómo te imaginas a ti mismo como docente en servicio dentro de 5 o 10 años?”. Todos los entrevistados expresan una visión positiva y proyectiva de sí mismos dentro del sistema educativo. E2RM menciona que se ve como un docente con mayor experiencia, con “colmillo” como él mismo señala y en constante aprendizaje. E4RM, se visualizan encargos con mayores responsabilidades dentro del Sistema Educativo. Otros, como E1RM, E2RM, E3RM y E6RM, se imaginan frente al grupo, aplicando estrategias innovadoras trabajando con entusiasmo y compromiso. Esta proyección a futuro evidencia no solo su vocación docente, sino también una comprensión progresiva del papel transformador que desean desempeñar en la vida de sus estudiantes.

3.1.2. Docentes en formación de la Escuela Normal “Miguel Hidalgo”

Tabla no. 2a *Aplicación de la entrevista no. 1*

E	E1MH	E2MH	E3MH	E4MH
FECHA	31/03/2025	01/04/2025	02/04/2025	08/04/2025
DURACIÓN	5:40	14:35	7:38	7:10
APROX	minutos	minutos	minutos	minutos

Fuente: Elaboración propia

La elección de la docencia como carrera es un proceso influenciado por múltiples factores personales, sociales y académicos. Para algunos, representa una vocación

nata, mientras que, para otros, surge como resultado de experiencias tempranas y modelos a seguir.

El inicio del camino docente rara vez es fortuito; más bien, es el resultado de influencias personales y familiares. En todos los casos, se observa una fuerte influencia de factores personales o familiares como motivo por el cual eligieron esta profesión.

En el caso del E1MH Y E4MH, la vocación autodidacta, la creatividad, el disfrute del aprendizaje y el deseo de compartir conocimientos son elementos clave. Desde una perspectiva personal, estos docentes en formación sienten una inclinación natural hacia la enseñanza, descubriéndola como una forma de expresión y desarrollo personal. Mientras que E2MH expresó la presencia de docentes en el entorno familiar y el juego de “ser maestra” desde la infancia creando una conexión emocional con la profesión, a pesar de los temores iniciales definiéndola como una tradición familiar. En algunos casos, la docencia se transmite de generación en generación, convirtiéndose en una opción casi inevitable. Sin embargo, para E3MH la inspiración por figuras admiradas fueron el motivo para elegir la carrera, el tener la influencia de maestros excepcionales y experiencias religiosas moldearon la perspectiva inicial de la docencia como un acto de vocación y servicio.

Posteriormente, se les preguntó si su perspectiva sobre la docencia había cambiado desde que iniciaron la carrera. Esta cuestión buscaba identificar el proceso de transformación personal y profesional que han vivido a lo largo de su formación. A medida que los estudiantes avanzan en su formación, su visión sobre la docencia cambia de manera significativa. Lo que en un principio parecía una profesión motivada por la pasión y el deseo de compartir conocimientos, se releva como un camino complejo, donde la preparación académica no siempre anticipa la realidad del aula. Las respuestas mostraron un consenso claro: todos reconocen que su visión ha evolucionado notablemente. E1MH Y E3MH destacaron que antes de iniciar la carrera, la enseñanza parecía un ejercicio estructurado y controlado, pero la práctica demostró que la educación es mucho más dinámica y desafiante. Por su parte E2MH mencionó que a medida que avanza la formación, se adquiere una mayor sensibilidad hacia las realidades de los alumnos, permitiendo un crecimiento en la empatía y en la capacidad

de observación. Tomando en cuenta que para E4MH ser docente no solo implica impartir conocimientos, sino también adaptarse a cada contexto, manejar conductas y responder a necesidades específicas.

Otra pregunta esencial fue “¿Cuál había sido el momento más gratificante que han vivido como docentes en formación?”. A pesar de los desafíos, la docencia ofrece momentos de gran satisfacción. Todos los entrevistados coinciden en que el reconocimiento de los estudiantes y la percepción de su impacto en sus vidas han sido experiencias profundamente gratificantes. Este punto permitió explorar los aspectos emocionales de su experiencia. Para E1MH la satisfacción del progreso académico, el ver los avances de los alumnos y reconocer que su enseñanza ha contribuido al desarrollo educativo es uno de los principales motores de motivación, E2MH y E4MH manifestaron que el impacto emocional y personal va más allá del aprendizaje técnico, el vínculo con los estudiantes y su reconocimiento como figuras clave en su crecimiento refuerza el sentido de la docencia. Por su parte, E3MH puso énfasis en la conexión en diversos contextos, la movilidad académica y el trabajo en diferentes entornos han permitido establecer relaciones significativas con los alumnos, enriqueciendo la práctica docente.

En contraste, también se abordó si han vivido experiencias difíciles durante su formación y qué aprendizajes han derivado de ellas. Esta pregunta permitió identificar que, así como existen momentos de gratificación, también surgen obstáculos que ponen a prueba la resiliencia y la capacidad de adaptación de los futuros docentes. Algunos enfrentan dificultades de comunicación, como E4MH al trabajar con niños con barreras lingüísticas; otros, como E2MH, han experimentado cambios drásticos en su entorno que les han obligado a redefinir sus estrategias personales y profesionales. Mientras que para E1MH y E3MH no han presentado situaciones muy difíciles, pero reconocen que la interacción con nuevas generaciones y padres es un gran reto.

Inmediatamente, se les planteó la pregunta “¿Qué tan motivado te sientes actualmente de tu formación inicial?”, el compromiso con la formación inicial es un proceso dinámico que evoluciona con la experiencia práctica y el descubrimiento de retos reales de la profesión. Las respuestas expresadas en una escala del 1 al 10, se ubicaron entre un

promedio de 7 y 9. Aunque la mayoría de los entrevistados mantiene una alta motivación, las razones detrás de este nivel de compromiso revelan matices importantes en su percepción de la docencia. E1MH y E2MH calificando con un 9 ya que comparten una actitud optimista respecto al futuro, aunque reconocen la incertidumbre que conlleva la inserción laboral y los desafíos del sistema educativo. La convicción de que la enseñanza es su vocación y la confianza en su capacidad de adaptación refuerzan su motivación. Por otro lado, E4MH, dando una calificación de 9, aunque menos entusiasta que al inicio de la carrera debido a las dificultades de la práctica docente, sigue sintiéndose satisfecha con su decisión. En contrates, E3MH muestra una menor motivación ubicándola con un 7, pues la realidad del aula ha evidenciado vacíos en la formación inicial que generan preocupaciones sobre su preparación para los retos del ejercicio docente.

La satisfacción con la formación académica sigue una línea similar, se exploró el nivel de satisfacción con la formación inicial recibida. Aquí, los niveles de satisfacción se sitúan entre el “aceptable” y el “muy satisfecho”. E1MH y E4MH destacan el apoyo recibido de sus docentes formadores como un factor clave en su aprendizaje, mientras que E2MH y E3MH evidencian una brecha entre la educación teórica y la complejidad del entorno escolar. E3MH, en particular, menciona la falta de preparación en aspectos clave como el trato con padres, subrayando la necesidad de ajustar el currículo a las demandas reales del aula.

Finalmente, como a los ERM, también se les invitó a las EMH reflexionar sobre su futuro profesional mediante la pregunta “¿Cómo te imaginas a ti mismo como docente en servicio en cinco o 10 años?”. Todos los entrevistados expresan que la docencia no solo se construye a través de la experiencia y la formación inicial, sino que también evoluciona con las aspiraciones personales y profesionales. Sus respuestas reflejan distintos enfoques sobre el futuro en la profesión, mientras algunos proyectan una carrera dentro del aula por varios años, otros consideran alternativas de crecimiento hacia cargos administrativos y de liderazgo. E1MH y E3MH la docencia es vista como una etapa inicial, pero con la intención de progresar hacia puestos de mayor responsabilidad. E1MH, impulsada por una constante búsqueda de crecimiento, planea prepararse para roles de jefatura o coordinación fuera del aula. De manera similar, E3MH visualiza su trayectoria

avanzando hacia una dirección escolar o un cargo en supervisión educativa. E2MH y E4MH, se visualizan con un compromiso con la actualización docente. Aunque su interés sigue centrado en la enseñanza directa, estos entrevistados enfatizan la importancia de la actualización profesional como un elemento clave para mantenerse al día con las necesidades educativas. E2MH se proyecta realizando una maestría o posgrado, asegurando una mejora continua en su práctica docente. E4MH refuerza la idea de que la educación es un proceso en constante evolución, lo que requiere una adaptación a los intereses de las nuevas generaciones.

3.2 Entrevista no. 2

3.2.1. Docentes en formación de la Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”.

El propósito de esta entrevista es conocer las vivencias, aprendizajes y desafíos que enfrentaron los docentes en formación con el fin de caracterizar sus prácticas profesionales. A continuación, se exponen las respuestas brindadas por los entrevistados.

Se aplicó de la siguiente forma:

Tabla no. 3 *Aplicación de la entrevista no. 2*

E	E1RM	E2RM	E3RM	E4RM	E5RM	E6RM
FECHA	17/03/2025	17/03/2025	18/03/202	20/03/202	01/04/202	07/05/202
DURACIÓN				16	15	10
APROX	12 minutos	10 minutos	15 minutos	minutos	minutos	minutos

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan los resultados organizados de acuerdo con las preguntas del guion de entrevista, lo cual permite hacer una comparación entre los testimonios

En relación con la pregunta “¿Cuándo iniciaste tus prácticas profesionales?”, los entrevistados coinciden en que el primer acercamiento a las escuelas se dio desde los primeros semestres, particularmente entre segundo y tercero, mediante jornadas de observación. No obstante, aclaran que fue hasta cuarto semestre cuando se integraron formalmente a los grupos y comenzaron a ejercer funciones propias de la práctica

docente. La distribución de las prácticas desde el segundo al cuarto semestre y su evolución hacia la intervención activa reflejan el desarrollo progresivo de competencias, lo cual es parte del enfoque por competencias del plan 2018: “el currículo debe asegurar que se desarrollen las competencias profesionales requeridas en cada trayecto formativo” (SEP, 2018). E3RM y E2RM, por ejemplo, mencionan haber iniciado observaciones en tercer semestre, pero enfatizan que su “intervención activa” inició en cuarto. Este desfase entre la observación inicial y la intervención directa puede generar confusión sobre el rol que el estudiante debe asumir en cada etapa. Como señaló E3RM, al principio “no sabíamos cómo funcionaba una escuela desde la visión del docente”, y solo al estar frente a grupo tomaron conciencia del compromiso profesional que implica la formación en docencia.

Respecto a la pregunta “¿Qué gestiones realizaba el titular del curso antes de cada jornada de prácticas?”, los entrevistados coinciden en que existía una estructura organizativa previa, aunque con diferencias importantes entre docentes y semestres. Uno de los aspectos que más llamó la atención fue la asignación de escuelas mediante sorteos, estrategia que, si bien buscaba dar transparencia al proceso, también generó inconformidades entre los estudiantes. La asignación aleatoria de escuelas y los criterios poco claros señalados por los entrevistados pueden relacionarse con lo que Romero et al. (2018) advierten como una falta de coherencia y viabilidad en la implementación del currículo, afectando directamente la experiencia formativa. E3RM relata que “era una montaña rusa de emociones”, ya que el azar determinaba en qué institución estarían, sin considerar necesariamente la ubicación geográfica o las condiciones del practicante. Esta situación afectó particularmente a quienes vivían lejos de las sedes asignadas, obligándolos a trasladarse grandes distancias diariamente. E2RM, por su parte, confirma que la distribución escolar solía realizarse “al azar” y que en su experiencia “no se tomaba en cuenta qué tan lejos o cerca vivíamos”. E4RM agrega que, en ocasiones, la selección parecía responder incluso a criterios poco pedagógicos, como el rendimiento académico, refiriéndose a comentarios de docentes que asignaban lugares “como castigo” a estudiantes con calificaciones bajas. A pesar de estas problemáticas, todos coinciden en que el resto de las gestiones como la revisión de planeaciones, portafolios, materiales didácticos y la entrega de guías de observación, sí cumplían con su función de preparar

al estudiante para la intervención educativa. No obstante, este tipo de decisiones logísticas tuvo un impacto directo en la experiencia del practicante, pues condicionó el acceso, la puntualidad y, en algunos casos, la disposición emocional para el desarrollo profesional.

Con relación a la pregunta “¿Estas gestiones fueron coincidentes en todos los cursos de 4º a 7º semestre, o hubo diferencias?”, la mayoría coincide en que existieron cambios graduales en la manera en que se organizaban y acompañaban las prácticas. E2RM y E3RM señalan que en los primeros semestres el acompañamiento por parte del docente titular era más intensivo y directo, mientras que en los últimos semestres se promovía una mayor autonomía del estudiante, lo cual era interpretado como parte del proceso de transición hacia una práctica profesional más consolidada. E4RM resume este cambio señalando que “conforme fuimos avanzando ya no necesitaban avisarnos lo que íbamos a hacer, ya teníamos la noción”. Esta percepción sugiere que el diseño del acompañamiento estaba alineado con el desarrollo progresivo de competencias docentes. Sin embargo, E6RM menciona que, en su experiencia, la dinámica fue constante en todos los semestres, lo cual podría evidenciar una falta de diferenciación pedagógica en algunos contextos institucionales. Respecto al acompañamiento progresivo del docente titular, se alinea con lo expuesto en el enfoque constructivista-sociocultural: “el aprendizaje es más efectivo si los estudiantes trabajan en tareas dentro de su zona de desarrollo próximo con ayuda de un mentor” (Carrera & Mazzarella, 2001).

Al abordar la pregunta “¿A qué atribuyes las coincidencias o diferencias en las gestiones previas a las prácticas?”, los entrevistados coinciden en que estas variaciones están principalmente relacionadas con el avance formativo del estudiante. E3RM explica que “ya estamos más familiarizados con el trabajo docente”, lo que reduce la necesidad de supervisión o seguimiento continuo. E2RM y E5RM también atribuyen los cambios al crecimiento profesional esperado a lo largo de la carrera, reflejando así una evolución natural en la autonomía y la capacidad de autogestión. Por otro lado, E4RM introduce un matiz institucional al sugerir que estas diferencias también pueden depender de la organización y estilo de trabajo del docente titular o del número de estudiantes

practicantes, elementos que configuran escenarios diversos y que evidencian la necesidad de una planificación más equitativa.

En cuanto a la pregunta “¿Qué opinas de esas gestiones?”, la mayoría de los entrevistados considera que fueron adecuadas, aunque con espacio para mejorar. E6RM, por ejemplo, reconoce que al principio “era algo pesado realizar todo a la vez”, pero que con el tiempo se volvió manejable gracias al desarrollo de habilidades organizativas. E3RM valora el orden con el que se planteaban los procesos, destacando que las gestiones permitían estructurar las acciones y objetivos de cada jornada. E1RM y E5RM coinciden en que estas gestiones ayudaban a establecer claridad en las expectativas, lo que favorecía una mejor preparación para la intervención docente. Esta valoración positiva sugiere que, aunque demandantes, las gestiones previas a la práctica cumplen una función estructurante y formativa indispensable en el proceso profesionalizante.

Al responder a la pregunta “¿Pudieron ser mejores? ¿De qué manera?”, emergen diversas propuestas orientadas a mejorar tanto la eficiencia como la pertinencia de las gestiones. E2RM sugiere la creación de una guía única que unifique criterios y procedimientos entre semestres, con el objetivo de evitar inconsistencias y asegurar una formación coherente. E3RM considera que algunas jornadas de observación fueron excesivas, describiendo que para el tercer día de jornada se iba “en un rinconcito, cansado y aburrido de estar ahí”, lo cual evidencia una saturación de actividades pasivas poco significativas. E6RM propone una mejor organización en el tiempo de entrega de materiales, para evitar la acumulación de tareas de última hora, y E4RM subraya la necesidad de una mayor sensibilidad hacia las situaciones personales de los estudiantes, como los traslados, cargas académicas o condiciones familiares.

Frente a la pregunta “¿Te normaba o regulaba algún reglamento de prácticas profesionales?”, todos los entrevistados reconocen la existencia de un reglamento que normaba su conducta durante las prácticas. Este documento abordaba aspectos como horarios, uso de uniforme, asistencia y el tipo de relación con los docentes titulares. E3RM hace una reflexión relevante al mencionar que el reglamento funcionaba como respaldo, especialmente en situaciones donde se pretendía dejar al practicante solo

frente al grupo, lo cual estaba prohibido. En sus palabras, “mostrábamos el reglamento... y con eso nosotros nos avalábamos”. Esta función protectora del reglamento resulta clave para delimitar responsabilidades y salvaguardar los derechos del practicante. La valoración del reglamento como herramienta de protección y estructura evidencia la necesidad de normativas claras, como señalan Neyra et al. (2018), quienes proponen una didáctica coherente con las competencias docentes y que oriente al estudiante desde la práctica.

En respuesta a la pregunta “¿Qué tan apropiado consideras que era ese reglamento?”, todos coinciden en que era funcional y necesario, aunque algunos señalan aspectos perfectibles. E6RM valora que el reglamento promoviera el respeto y la responsabilidad como ejes rectores de la práctica. E2RM considera que “estaba muy justo” para lo que se requería, sugiriendo que cubría lo esencial. Sin embargo, E4RM señala que hacía falta mayor detalle en aspectos como la comunicación con el docente titular y las funciones específicas del coordinador, elementos que suelen generar conflictos cuando no están claramente delimitados. Esta observación sugiere la necesidad de revisar el reglamento desde una perspectiva más operativa y contextualizada.

Sobre la pregunta “¿Integrarías algo más u omitirías algo del reglamento?”, surgen propuestas puntuales orientadas a flexibilizar y ampliar el marco normativo. E6RM considera que el uso obligatorio del uniforme podría flexibilizarse, ya que en ciertas actividades no era práctico ni funcional. E4RM propone incluir lineamientos específicos sobre el rol del coordinador y sobre cómo establecer una relación profesional adecuada con los docentes titulares. E2RM coincide en que “faltaba claridad para saber cómo actuar en situaciones de conflicto con respecto a sus responsabilidades”, lo cual sugiere que la normativa, aunque útil, no cubría todos los escenarios posibles de la práctica, especialmente aquellos relacionados con relaciones interpersonales y resolución de conflictos. Las propuestas de mejora presentadas por los estudiantes, como la unificación de criterios y mayor sensibilidad a las condiciones personales, se vinculan con lo dicho por Moriche et al. (2022) sobre la importancia de ajustar la formación a las trayectorias individuales para garantizar su efectividad.

Respecto a la pregunta “¿En qué consistía el protocolo previo o dinámica antes de iniciar las prácticas?”, las respuestas apuntan a la existencia de jornadas de observación previas, así como a sesiones informativas y organizativas. E3RM menciona que estas jornadas permitían conocer el contexto escolar y a los estudiantes, lo cual facilitaba la adaptación al grupo y la planeación contextualizada. E2RM las valora como una estrategia pertinente para “realizar una lectura de la realidad del contexto”, lo que aportaba elementos concretos sobre las condiciones escolares, materiales disponibles y dinámicas institucionales. E4RM menciona la existencia de mesas de trabajo donde se seleccionaban coordinadores y se compartía información relevante sobre las escuelas, configurando así un espacio de organización colaborativa.

Finalmente, en relación con la pregunta “¿Puedes compartir alguna práctica que consideres relevante y por qué?”, los entrevistados destacan experiencias que marcaron significativamente su formación docente. E2RM recuerda una práctica en una escuela rural donde “la maestra titular fue muy abierta” y el grupo respondió de forma muy positiva, generando un ambiente propicio para el aprendizaje y la experimentación pedagógica. E3RM comparte una experiencia impactante en un contexto marginado, donde observó realidades difíciles como niños que “llegaban sin uniforme, sin bañarse, con mala presentación”, lo que lo llevó a una reflexión profunda sobre la desigualdad social y su impacto en las escuelas. E6RM señala que sus mejores prácticas fueron en quinto semestre, gracias al acompañamiento de una docente titular comprometida, lo que demuestra la importancia del vínculo entre la práctica y la mentoría profesional.

3.2.2 Docentes en formación de la Escuela Normal “Miguel Hidalgo”

Tabla no. 3a *Aplicación de la entrevista no. 2*

E	E1MH	E2MH	E3MH	E4MH
FECHA	31/03/2025	01/04/2025	02/04/2025	08/04/2025
DURACIÓN	13:46	22:52	18:20	16:14
APROX	minutos	minutos	minutos	minutos

Fuente: Elaboración propia.

Aunque existe un marco institucional sólido que regula las prácticas profesionales, la experiencia de los estudiantes esta medida por la flexibilidad de los docentes, la

coordinación institucional y la capacidad de adaptación a contextos diversos. Por lo cual “el currículum de formación inicial docente involucra los planes de estudio (diagnóstico de necesidades, perfil profesional, enfoque pedagógico, mapa curricular)” (Cuevas & Moreno, 2020, p.16).

A continuación, se presenta el resultado organizado de acuerdo con las preguntas del guion de la segunda entrevista, para lograr hacer una comparación entre los testimonios, que tuvo como objetivo conocer la experiencia que han tenido durante sus prácticas profesionales, vivencias, aprendizajes y desafíos.

La formación está diseñada para que los futuros docentes adquieran confianza y habilidades de manera gradual, por lo cual se les cuestionó acerca del inicio de sus prácticas. Todos reconocen el segundo semestre como punto de partida, pero hay matices en cuanto inicia la práctica formal y cómo es la transición. Esto se relaciona con lo que Romero et al. (2018) advierten mencionando que existen grandes desafíos para la implementación de un currículo basado en el enfoque por competencias, como son coherencia entre el perfil de egreso y los objetivos sociales de la carrera.

En el caso de E1MH y E2MH menciona el inicio en segundo semestre, aunque E2MH especifica que las prácticas profesionales formales fueron en séptimo y octavo, mientras que E3MH y E4MH coinciden en que el primer contacto fue en segundo semestre, pero enfatizan que la práctica formal empezó en tercero, sin embargo, E4MH detalla un proceso progresivo de acercamiento, diferenciando entre observación externa, interna y práctica formal.

A su vez se consideró preguntar si conocían la gestión previa a las prácticas ya que coinciden en la preparación previa, aunque cada uno enfatiza distintos aspectos (teoría, diagnóstico, burocracia). Dado que E1MH y E2MH resaltan la importancia de la teoría y la elaboración de guías de observación antes de cada jornada, E2MH profundiza en el diagnóstico grupal utilizando dimensiones educativas (Cecilia Fierro), para E3MH y E4MH se centran en la asignación de escuelas y el proceso burocrático; aunque E4MH destaca que la duración de la observación varía según el semestre. Se destaca la transición de la observación detallada en semestres iniciales hacia una observación más rápida en semestres avanzados. Podemos alinear este pensamiento con lo que Martínez

de Dueri et al. (2000) aseguran que quienes egresen de las escuelas normales accedan al dominio de los saberes disciplinares y escolares con los cuales van a formar al otro, así como las competencias didácticas propias del ejercicio de su actividad formativa.

Existe acuerdo en que las gestiones administrativas y pedagógicas fueron constantes a lo largo de los semestres, pero para profundizar se cuestionó si las gestiones fueron coincidentes durante todos los cursos de prácticas desde que iniciaron hasta el semestre actual.

Para E1MH, E2MH y E3MH consideran que las gestiones fueron similares a lo largo de los semestres, aunque con mayor profundidad y profesionalismo conforme avanzaban los semestres. E2MH enfatiza que cada docente tenía un enfoque diferente, lo que generaba algunas variaciones en las guías de observación, aunque el proceso general se mantenía. Por su parte E4MH coincide en la estabilidad del proceso y aporta detalles sobre la administración escolar y la forma en que se distribuían las escuelas a los practicantes.

Seguidamente se comentó que la estabilidad de las gestiones proviene de un protocolo establecido, a lo cual se mencionó a que se atribuye las coincidencias en las gestiones; E1MH y E2MH atribuyen la coincidencia a la necesidad de una preparación progresiva, donde E2MH resalta la importancia de la estructura protocolaria, desde la entrega de oficios hasta la recolección de datos. E3MH lo asocia con la estructura institucional y E4MH vincula al contacto entre la subdirección académica y los supervisores de las zonas escolares, lo que permitía que cada generación mantuviera el mismo flujo de prácticas.

Posteriormente se les preguntó qué opinaban sobre esas gestiones, o si cambiarían algo de ellas. E1MH y E3MH señalan que las gestiones fueron adecuadas y bien organizadas, aunque E1MH sugiere mejorar la distribución del tiempo de observación, E2MH considera que el exceso de estructura puede dificultar la adaptación a la realidad escolar, especialmente en la cantidad de actividades por sesión, pudiendo generar dificultades al adaptarse a los tiempos reales en la primaria, por su parte E4MH identifica problemas de coordinación entre la normal y las primarias, lo que llevó a situaciones de saturación de practicantes en algunos grupos.

La estructura administrativa garantizó la asignación de escuelas, aunque algunos casos presentaron desajustes en la carga de practicantes por grupo, esto llevó a cuestionarles cómo se seleccionaban los contextos o las instituciones para realizar las prácticas profesionales, a lo que E1MH y E2MH describen que la selección de instituciones dependía de la organización de los docentes de práctica, quienes distribuían las escuelas según diferentes métodos: cercanía a la residencia, asignación voluntaria o rifa, sin embargo E3MH y E4MH mencionan que el proceso comenzaba con las instituciones que aceptaban practicantes, y luego los espacios eran distribuidos por la dirección académica de la norma entre los docentes de práctica, quienes finalmente asignaban las escuelas a los estudiantes, aunque E3MH señala que algunas escuelas tenían mejor ubicación o condiciones, lo que generaba diferencias en la calidad de las prácticas entre los grupos.

Ahora bien, con esas respuestas entramos a la parte de la reglamentación para conocer si les normaban o regulaban algún reglamento durante sus prácticas profesionales, E1MH menciona que no existía un reglamento formal entregado antes de la práctica, aunque sí había pláticas previas con recomendaciones, por el contrario E2MH y E3MH destacan que la normal sí tenía un reglamento sobre presentación personal, como uso de uniforme, restricciones en el maquillaje y uñas, así como cuidados en el aseo, por su parte, E4MH menciona que algunas reglas eran más estrictas en las primarias que en la normal, como restricciones sobre cabello pintado y uñas postizas. Es conveniente mencionar que los testimonios mencionaron que algunos maestros seguían el reglamento de manera estricta, afectando la aprobación de planeaciones si no se cumplían ciertas normas. La valoración del reglamento como herramienta de protección y estructura evidencia la necesidad de normativas claras, como señalan Neyra et al. (2018), quienes proponen una didáctica coherente con las competencias docentes y que oriente al estudiante desde la práctica.

Pero ¿Qué tan apropiado consideraban que era ese reglamento de prácticas? E1MH y E4MH consideran que el reglamento fue apropiado y necesario para mantener una formación docente estructurada, asegurando que los estudiantes proyectaran una imagen profesional ante los niños. E2MH resalta que, aunque el reglamento tenía

aspectos molestos, como el uso obligatorio del uniforme en clima caluroso, era necesario para la formación y presentación, mientras tanto E3MH pone en duda la relevancia de algunas restricciones, especialmente la prohibición de uñas postizas, considerando que no afectan directamente la calidad de la enseñanza.

La mayoría percibe el reglamento como adecuado para la formación docente, aunque algunos aspectos pueden ser difíciles de cumplir o generar incomodidades, por lo tanto, mencionaron si integrasen algo en el reglamento; E1MH y E4MH no consideran necesario hacer cambios, pues las reglas ya estaban bien organizadas y equilibradas. E2MH menciona desigualdad en la aplicación del reglamento, notando que algunos estudiantes no cumplían con las normas sin consecuencias, lo que generaba inconsistencias, mientras que E3MH propone eliminar restricciones sobre aspectos personales, como tatuajes y uñas, sugiriendo que el reglamento se enfoque más en la conducta profesional y no en la apariencia física, pero que debe incluir normas sobre responsabilidad y cumplimientos de horarios, evitando que algunos estudiantes descuiden sus compromisos. De acuerdo con esto, se vinculan con lo dicho por Moriche et al. (2022) sobre la importancia de ajustar la formación a las trayectorias individuales para garantizar su efectividad.

En los primeros semestres, la observación y entrevistas formaban parte de la acción antes de comenzar la enseñanza directa, esto como parte de un protocolo previo a la práctica donde E1MH y E3MH destacan que había un proceso formal de presentación ante la escuela, incluyendo la entrega de un oficio y su correspondiente acuse. Además, mencionan que los docentes titulares de grupo sostenían reuniones en la normal para evaluar el avance de los practicantes, E3MH detalla un protocolo estructurado de solicitud de contenidos (PDA y aprendizajes esperados), seguido de un periodo de planeación y revisión antes de la jornada de práctica. E2MH y E4MH enfatizan la preparación previa antes de la práctica, incluyendo la elaboración de planeaciones y materiales, E4MH menciona actividades de observación y entrevistas antes de la jornada de aplicación. Podemos alinear esto con Cuevas & Moreno (2020) donde el enfoque por competencias busca garantizar que los futuros docentes estén preparados desde el inicio de su formación para responder a las demandas del contexto educativo.

Para finalizar se les pidió si podían compartir alguna práctica que consideraban relevante, E1MH destaca que las prácticas más recientes han sido las más significativas porque ha tenido mayor tiempo con el grupo, permitiéndole ver los avances de los estudiantes; E2MH menciona una práctica en sexto grado durante cuarto semestre, en la que inicialmente tuvo dificultades de conexión con los alumnos, pero logró mejorar la segunda jornada al adaptar sus actividades al estilo de enseñanza del grupo, destacando el proyecto del carrito eólico; E3MH resalta su experiencia en un aula multigrado, donde observó un gran contraste en el comportamiento de los estudiantes en comparación con las escuelas urbanas, destaca la disposición y entusiasmo de los niños en un contexto rural, a lo que E4MH enfatiza la importancia de la comunicación bidireccional en su práctica, permitiendo que los niños participen activamente y se sientan cómodos para expresarse.

La interacción y el compromiso de los alumnos en diferentes entornos impactaron la percepción y el disfrute de las prácticas docentes, la adaptación a las necesidades y dinámicas de los grupos de estudiantes fue clave para mejorar la efectividad de la enseñanza.

3.3 Entrevista no. 3

3.3.1. Docentes en formación de la Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”.

Esta entrevista aborda el seguimiento, evaluación y la mejoras o sugerencias de sus prácticas profesionales con respecto a las vivencias de aprendizajes y desafío, en las que se mostró variaciones significativas a lo largo de los semestres y entre los entrevistados.

Se aplicó de la siguiente forma:

Tabla no. 4 *Aplicación de la entrevista no. 3*

E	E1RM	E2RM	E3RM	E4RM	E5RM	E6RM
FECHA	17/03/2025	17/03/2025	18/03/202	20/03/202	01/04/202	07/05/202
DURACIÓN			20	16	16	12
APROX	15 minutos	12 minutos	minutos	minutos	minutos	minutos

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan los resultados organizados de acuerdo con las preguntas del guion de entrevista, lo cual permite hacer una comparación entre los testimonios

Con respecto a la descripción del seguimiento de sus prácticas en los distintos niveles, E1RM y E3RM coincidieron en que durante los primeros semestres el acompañamiento de los docentes titulares fue más cercano, con observaciones constantes y retroalimentación detallada. E2RM, por su parte, indicó que el seguimiento fue menos sistemático, manifestando que en algunos momentos faltaba claridad en las indicaciones recibidas. Mientras tanto, E4RM y E5RM destacaron que, conforme avanzaron en los semestres, la supervisión se volvió más autónoma, favoreciendo el desarrollo independiente, aunque señalaron que esta autonomía a veces generaba inseguridad. E6RM mencionó que el nivel de acompañamiento fue prácticamente constante durante toda la formación, lo cual dificultó la transición hacia una práctica profesional más autónoma. Las diferencias en el seguimiento por parte de los docentes titulares muestran la falta de estandarización en la formación, lo cual es uno de los retos señalados por Romero et al. (2018), que destacan la necesidad de “formas de evaluación curricular para verificar el logro de las competencias”.

En cuanto a los instrumentos para la valoración del desempeño, E1RM y E3RM destacaron el uso de rúbricas y listas de cotejo que incluían criterios específicos para la planeación, ejecución y evaluación docente, facilitando una evaluación estructurada y formativa. Por el contrario, E2RM comentó que en su experiencia los instrumentos no siempre se explicaban claramente, lo que generaba confusión y afectaba la retroalimentación. E4RM y E5RM resaltaron la importancia del portafolio de evidencias como herramienta central, aunque señalaron que su aplicación y revisión dependía mucho del docente titular. E6RM hizo énfasis en la necesidad de una mayor estandarización y sistematización de dichos instrumentos para evitar desigualdades en la valoración. La utilización de rúbricas, listas de cotejo y portafolios como herramientas de evaluación corresponde con el enfoque por competencias, que exige “criterios específicos para la planeación, ejecución y evaluación docente” (Cuevas & Moreno, 2020).

Respecto a la uniformidad del seguimiento entre semestres, E1RM, E2RM y E3RM señalaron que existió una disminución paulatina en la intensidad de la supervisión, justificándola por el crecimiento esperado en la autonomía del estudiante. En contraste, E6RM afirmó que su experiencia mostró un seguimiento homogéneo sin adaptarse al nivel formativo, lo que dificultó su desarrollo profesional. E4RM y E5RM indicaron que estas diferencias también se relacionaban con el estilo particular de cada docente titular y las condiciones institucionales, como la carga de trabajo y la disponibilidad para el acompañamiento.

En relación con la mejora del seguimiento, E1RM sugirió implementar una retroalimentación más continua y personalizada para identificar áreas de mejora oportunamente. E2RM propuso la elaboración de guías claras y unificadas que orienten el proceso de supervisión. E3RM destacó la necesidad de mayor sensibilidad hacia las condiciones personales de los estudiantes, como traslados y carga académica, para ajustar el acompañamiento. E4RM y E5RM coincidieron en que capacitar a los docentes titulares fortalecería la calidad del seguimiento, mientras que E6RM recomendó flexibilizar ciertos aspectos normativos para facilitar una mayor interacción y apoyo.

La intervención de los docentes titulares también mostró diferencias en cuanto a su intensidad y forma. E1RM y E3RM describieron un acompañamiento activo que incluía planificación conjunta y observación directa, además de asesoría constante. Por su parte, E2RM refirió una intervención más distante, limitándose en ocasiones a supervisiones puntuales. E4RM y E5RM reconocieron que el grado de compromiso del docente titular influía directamente en la calidad de la práctica, señalando que en algunos casos la intervención fue insuficiente o escasa. E6RM remarcó que en su experiencia la participación fue constante, pero a veces más formal que formativa.

Sobre las evaluaciones realizadas para medir el progreso, E1RM y E3RM valoraron positivamente las evaluaciones formativas, como las observaciones en aula y las sesiones de retroalimentación, que permitían un ajuste continuo de la práctica. E2RM comentó que, en ocasiones, la evaluación se centró en aspectos administrativos o documentales, lo cual limitaba su alcance. E4RM y E5RM mencionaron que la combinación de portafolios, reportes escritos y evaluaciones orales facilitaba un

panorama más completo, aunque la aplicación variaba según el docente titular. E6RM consideró que faltaba una mayor integración entre los distintos instrumentos evaluativos para reflejar mejor el desempeño real.

En cuanto a la reflexión sobre las prácticas, E1RM y E3RM informaron que se realizaban sesiones grupales y ejercicios escritos que promovían la autoevaluación y el análisis crítico. E2RM manifestó que la reflexión fue más informal y poco estructurada, mientras que E4RM y E5RM destacaron que la reflexión sistemática ayudaba a consolidar aprendizajes y detectar áreas de mejora. E6RM señaló que la falta de lineamientos claros para la reflexión limitó su potencial formativo en algunos semestres.

Respecto al progreso en sus prácticas a lo largo de los semestres, todos coincidieron en haber experimentado una mejora progresiva gracias a la experiencia acumulada y la retroalimentación recibida. E1RM y E3RM resaltaron la importancia de la diversidad de contextos escolares para enriquecer su aprendizaje, mientras que E2RM y E5RM señalaron que en ocasiones las prácticas carecieron de retos suficientes. E6RM reconoció que el acompañamiento constante le brindó seguridad, pero que hubiera sido beneficioso un desafío mayor para acelerar su desarrollo.

En cuanto al logro de competencias, E1RM y E3RM consideraron haber alcanzado la mayoría de los objetivos formativos, atribuyendo su éxito al acompañamiento efectivo y a la reflexión continua. E2RM y E4RM indicaron que algunos aspectos quedaron parcialmente desarrollados debido a limitaciones institucionales o metodológicas. E5RM enfatizó que la motivación personal y el apoyo del docente titular fueron factores clave para el logro, mientras que E6RM destacó la importancia de las condiciones externas, como recursos y tiempo disponible. Finalmente, el progreso de los estudiantes a lo largo de los semestres, reconocido por todos, confirma lo que establece el enfoque por competencias: que el aprendizaje se consolida a través de la experiencia situada y el desarrollo autónomo (SEP, 2018).

Finalmente, para mejorar la gestión, seguimiento y evaluación de las prácticas profesionales, E1RM propuso una mayor sistematización de los procesos con protocolos claros. E2RM sugirió la incorporación de la voz de los estudiantes en las decisiones institucionales para hacerlas más pertinentes. E3RM enfatizó la necesidad de una

capacitación constante para los docentes titulares. E4RM y E5RM recomendaron una flexibilización normativa que permita adaptarse a las circunstancias personales y contextuales de los practicantes. E6RM abogó por fortalecer la comunicación entre todos los actores involucrados para garantizar un seguimiento coherente y oportuno.

3.3.2 Docentes en formación de la Escuela Normal “Miguel Hidalgo”

Tabla no. 4a *Aplicación de la entrevista no. 3*

E	E1MH	E2MH	E3MH	E4MH
FECHA	31/03/2025	01/04/2025	02/04/2025	08/04/2025
DURACIÓN	12:30	16:46	18:46	20:12
APROX	minutos	minutos	minutos	minutos

Fuente: Elaboración propia

En esta tercera y última entrevista, se profundiza en las experiencias vividas durante las prácticas profesionales, explorando los aprendizajes adquiridos y los desafíos enfrentados por los entrevistados. A través de sus testimonios, se busca comprender como han evolucionado en su formación docente, que aspectos han sido clave en su desarrollo y que elementos han impactado su desempeño en el aula.

Para comprender como se llevó a cabo el seguimiento de las practicas a lo largo de los semestres, es importante observar las experiencias individuales de cada entrevistado.

Por un lado, E1MH describe un proceso progresivo en el que cada semestre funcionaba como una “escalera”, comenzando con la observación externa e interna hasta llegar a la intervención directa con el grupo. Por su parte, E2MH enfatiza un enfoque analítico y reflexivo. Señala que el seguimiento se daba principalmente a través de informes y diarios de campo, como afirman Cuevas & Moreno (2020), “el currículum involucra los planes de estudio, para responder a las demandas del contexto educativo actual”, donde identificaba fortalezas y áreas de oportunidad. Además, resalta la importancia de los espacios de reflexión grupal y la comparación de experiencias con sus compañeros, lo que enriquecía el proceso. En contraste, E3MH relata que el seguimiento dependía mucho de la disposición de los maestros supervisores. Si bien

algunos cumplían con la observación y llenaban los instrumentos requeridos, otros no. Aun así, reconoce que los instrumentos de los supervisores eran útiles para la elaboración de los informes de práctica y que la cantidad de observaciones variaba según la duración de la jornada. Por último, E4MH percibe que el seguimiento fue más consistente entre tercero y cuarto semestre, cuando se daba continuidad a las planeaciones y se trabajaba en las áreas de mejora. Sin embargo, advierte que en semestres posteriores la secuencia se perdió y el seguimiento dependía mucho del maestro de práctica, limitándose a la planeación de cada jornada sin retomar aprendizajes previos.

En relación con los instrumentos de valoración, coinciden en su existencia, pero difieren en los detalles y percepciones sobre su utilidad. E1MH menciona que su evaluación se realizaba a través de tres instrumentos diferentes, gestionados por el director, docente titular del grupo y el docente de práctica de la normal. De manera similar E2MH y E3MH describen un formato de evaluación estructurado que incluye aspectos como vestimenta, campo formativo, competencias profesionales y unidades de competencia. La utilización de rúbricas, listas de cotejo y portafolios como herramientas de evaluación corresponde con el enfoque por competencias, que exige “criterios específicos para la planeación, ejecución y evaluación docente” (Cuevas & Moreno, 2020). Destacan la clasificación en nivel esperado, en proceso y requiere apoyo, además de un apartado descriptivo con observaciones detalladas, aunque E3MH enfatiza que la evaluación incluía aspectos específicos como la vestimenta y el uso de materiales, además de una sección dedicada a fortalezas y áreas de mejora. E4MH, en cambio, menciona una escala estimativa basada en competencias, acompañada de observaciones. Añade que en el último semestre el formato se adaptó para ser más comprensible y útil para los maestros tutores de primaria.

Para analizar la continuidad o variabilidad en el seguimiento, estos muestran coincidencias, aunque algunos matizan aspectos críticos. E1MH, E2MH y E3MH coinciden en que el formato y los criterios de evaluación han sido los mismos desde los primeros semestres, sin grandes variaciones. E4MH menciona que en octavo semestre hubo una modificación en el instrumento de evaluación para hacerlo más accesible y

detallado para los maestros tutores de la primaria, señalando que algunos docentes no brindaban sugerencias claras en los aspectos a mejorar, limitando el valor formativo del seguimiento.

Sobre las razones de la coincidencia en el seguimiento, ofrecen explicaciones institucionales y críticas a la falta de actualización. E1Mh y E2MH atribuyen la consistencia del seguimiento al propósito de la normal, que busca reforzar competencias docentes de manera progresiva. E3MH y E4MH sugieren que la falta de actualización de los instrumentos de evaluación ha sido una razón clave para la uniformidad en el seguimiento, sin dejar atrás que E3MH considera que algunos aspectos del instrumento han sido útiles, pero otros podrían mejorarse para incluir más retroalimentación.

Para entender el papel que desempeñaron los docentes titulares de grupo en las prácticas profesionales, es fundamental comparar las experiencias de los entrevistados. E1MH menciona que los docentes titulares participaban principalmente en la evaluación y mantenían comunicación constante con la normal y el supervisor. Destaca la función del profesor de práctica como intermediario, encargado de transmitir observaciones y sugerencias que el tutor quizá no comunicaba directamente al practicante. Por un lado, E2MH observa que la intervención de los docentes titulares era variada; algunos eran reservados y su participación se limitaba a comentarios generales en los registros de evaluación, mientras que otros como una maestra en sexto semestre, se involucraba activamente, brindando retroalimentación personalizada después de cada proyecto. Para E2MH, este tipo de acompañamiento resultó muy enriquecedor, aunque sugiere que sería ideal que todos los docentes titulares ofrecieran sugerencias específicas para mejorar. Por su parte, E3MH destaca la existencia de un instrumento específico para los docentes titulares, que ha sido recientemente modificado para ser más concreto y comprensible. Señala que la utilidad del instrumento depende de si el maestro tutor realiza observaciones detalladas; de lo contrario, se convierte en un simple registro de cumplimiento. E4MH resalta la diversidad de estilos entre los docentes titulares: algunos le daban total libertad para aplicar su planeación, mientras que otros eran más estrictos y sugerían adecuaciones. Además, valora el aprendizaje obtenido al observar el trabajo de los maestros titulares y recibir consejos prácticos.

Para analizar la evaluación durante las prácticas, es importante identificar si existían distintos tipos de instrumentos o solo variaban en el título. E1MH menciona que la evaluación tenía criterios similares, pero variaba según la perspectiva del evaluador (director, docente de grupo y supervisor), con diferencias en la descripción y enfoque. E2MH y E3MH indican que los principales instrumentos eran los del docente supervisor y el docente titular, sin grandes variaciones más allá de la cantidad de observaciones incluidas, finalmente E4MH explica que el formato de evaluación del docente titular era generalmente el mismo que el de los docentes de práctica, aunque en una ocasión se usó un sistema más cualitativo en el que el maestro tenía que describir detalladamente el desempeño del practicante.

La reflexión sobre la práctica es un aspecto clave para el desarrollo profesional. Para empezar E1MH, E3MH y E4MH coinciden en que la reflexión era un componente esencial en cada semestre y se plasmaba en los informes de práctica, en los cuales se analizaban fortalezas y áreas de oportunidad. E3MH destaca que el proceso de reflexión era muy personal y dependía de cada estudiante; algunos se comprometían más con el análisis de su aprendizaje que otros. Por su parte E2MH enfatiza que la reflexión permitía identificar habilidades y conocimientos logrados, así como aquellos que aun requerían refuerzo. La reflexión se realizaba principalmente en los informes de práctica, relacionándola con las competencias del perfil de egreso.

Para identificar como evolucionaron las prácticas docentes, cada testimonio aporta una perspectiva particular sobre su proceso de mejora. E1MH reconoce que la evaluación fue su mayor reto, pues al depender de los criterios de cada docente titular, le resultaba complicado apropiarse de una forma propia de evaluar. Señala que solo hasta el octavo semestre empezó a sentirse más competente en la evaluación sumativa y formativa, aunque aún lo considera un área en desarrollo. En contraste, E2MH considera que la mejora se dio al no ignorar los errores y estar dispuesto a cambiar estrategias que no funcionaban. Subraya la importancia de la autocrítica y la experimentación constante, probando nuevas actividades y quedándose con las que resultaban más efectivas. Así mismo, E3MH destaca que la confianza fue clave en su mejora. Explica que la experiencia acumulada y la retroalimentación de maestros y

supervisores le permitieron identificar que debía aprender, desaprender o adaptar según el grupo. La práctica constante fue el elemento que más contribuyó a su crecimiento profesional. Por su parte, E4MH menciona que su mejora fue gradual y diversificada. No se enfocó en una sola competencia, sino que fue trabajando poco a poco en cada una, fortaleciendo aquellas que representaban un área de oportunidad y abandonando a otras según lo requería la situación.

En cuanto al logro de competencias, las evidencias muestran coincidencia y matices en sus respuestas. E1MH afirma que ha logrado la mayoría de las competencias, aunque reconoce que la evaluación sigue siendo su punto débil. De forma similar, E2MH siente que ha reforzado todas las competencias al 100%. Destaca su esfuerzo por mantener un desarrollo integral y no descuidar ninguna área. E3MH responde de manera afirmativa y directa, asegurando que sí ha logrado las competencias establecidas. En cambio, E4MH coincide en que ha avanzado bastante, pero señala que la evaluación y la atención a la diversidad aun le presentan dificultades. Explica que, trabajar con alumnos con necesidades específicas, le resulta complejo asignar calificaciones justas y coherentes, lo cual afecta su percepción de dominio total de las competencias. El avance continuo de los estudiantes durante los semestres, destacado por todos, respalda el principio del enfoque por competencias, el cual sostiene que el aprendizaje se fortalece mediante experiencias contextualizadas y el ejercicio de la autonomía (SEP, 2018).

Para profundizar en los factores que inciden en el logro de competencias, cada entrevistado resalta elementos distintos. E1MH resalta la importancia de la práctica real en el aula. Considera que la experiencia directa es insustituible para fortalecer las competencias, como lo plantea el Plan de Estudios 2018 (SEP, 2018), “el desarrollo profesional de los docentes debe involucrar también la formación ética, social y cultural del docente”, más allá de la teoría, y reconoce también el valor de la orientación de los profesores. E2MH señala que el logro de competencias depende mucho de la disposición personal y de factores externos que pueden limitar el enfoque o el esfuerzo en ciertas áreas. Destaca la importancia de ir mejorando poco a poco y de buscar siempre la superación. Por otro lado, E3MH atribuye su avance a la disposición, el trabajo constante y la reflexión disciplinada sobre sus áreas de oportunidad. Considera que identificar y no

repetir errores ha sido clave para su desarrollo y al final E4MH identifica la evaluación, especialmente en relación con las barreras que presentan los alumnos, como el factor principal que influye en el logro de sus competencias.

En cuanto a la necesidad de apoyos adicionales, las respuestas muestran tanto coincidencias como propuestas específicas. Desde la percepción de E1MH y E2MH consideran que la orientación adicional siempre es útil para reforzar competencias, destacando la importancia de la retroalimentación y el aprendizaje continuo. E3MH resalta que la falta de retroalimentación en los informes de practica es un área de oportunidad, ya que los docentes a menudo tienen muchas tareas pendientes y no pueden brindar análisis detallados. E4MH propone la implementación de cursos o talleres con expertos en temas como educación especial, psicología y estrategias pedagógicas aplicada por docentes con experiencia.

Finalmente, para mejorar la gestión, el seguimiento y la evaluación en las prácticas profesionales, se pueden identificar diversas perspectivas que enriquecen el panorama sobre como fortalecer la formación de la práctica docente. E1MH recomienda fortalecer la comunicación y la orientación, asegurando que los docentes ayuden a los estudiantes a superar sus áreas de oportunidad. En contraste, E2MH propone la importancia de la empatía en la gestión y evaluación, considerando aspectos como la entrega de trabajos y evidencias. Para E2MH, cuidar esos pequeños detalles que parecen insignificantes, pero que son muy significativos, puede marcar la diferencia en la experiencia formativa. Por su parte, E3MH sugiere mejorar el seguimiento aumentando la constancia en las visitas a las aulas y transformando las evaluaciones en descripciones detalladas en lugar de registros mecánicos. E4MH considera que la gestión de las escuelas debería ser más equitativa, evitando asignaciones desfavorables a ciertos grupos, además de fortalecer la retroalimentación para proporcionar consejos específicos sobre cómo mejorar, advirtiéndole que una evaluación basada en una observación breve puede generar impresiones erróneas sobre el desempeño del practicante.

CONCLUSIONES

La formación de docentes y sus prácticas profesionales representan un proceso esencial en la construcción de una enseñanza cálida. No se trata únicamente de adquirir conocimientos teóricos, sino de desarrollar competencias que permitan enfrentar los desafíos del aula con sensibilidad, creatividad y compromiso. A través de sus experiencias prácticas, los docentes en formación fortalecen su capacidad de análisis, adaptación y mejora continua, asegurando que su labor no solo se centre en la transmisión de contenidos, sino en la formación integral de sus estudiantes.

A partir de la información recabada en la presente investigación, la cual pretendió analizar cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad de las prácticas profesionales de la Licenciatura en Educación Primaria Plan de estudios 2018 desde la perspectiva de los docentes en formación de dos instituciones formadores de docentes, se pueden referir las siguientes ideas partiendo de los objetivos de investigación.

Correspondiente al objetivo general, “Identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de las practicas que se desarrollan en los programas de los recursos del trayecto de Práctica Profesional de la Licenciatura en Educación Primaria mediante entrevistas dirigidas a docentes en formación de dos Instituciones Formadores de Docente”, se obtuvieron a partir del análisis de los testimonios de los docentes en formación de las dos instituciones normalistas similitudes y diferencias que permiten comprender como el contexto institucional y la organización académica inciden en el proceso formativo.

Las fortalezas identificadas son:

- Motivación y vocación docente: En ambas instituciones se destaca el compromiso y el sentido de vocación de los estudiantes, lo que fortalece su desarrollo profesional.
- Impacto positivo en los alumnos: Se reconoce la satisfacción de los docentes en formación al observar el progreso académico y emocional de sus estudiantes.
- Reflexión crítica sobre la práctica: Se promueven espacios para el análisis y la autoevaluación, lo que contribuye al crecimiento profesional.

- Diversidad en las experiencias de formación: La movilidad entre contextos escolares en la ENMH y el reconocimiento afectivo en la ERMGE refuerzan diferentes dimensiones del aprendizaje.
- Estructuración de la supervisión en la ENMH: se destaca un mayor nivel de seguimiento y acompañamiento docente, aunque con oportunidades de mejora.
- Uso de instrumentos de evaluación: Ambas instituciones emplean rúbricas, listas de cotejo y portafolios de evidencias para valorar las prácticas docentes.

En cuanto a las áreas de oportunidad identificadas encontramos:

- Brecha entre teoría y práctica: Los estudiantes perciben diferencias entre lo que aprenden en la formación teórica y que enfrentan en la realidad escolar, para la ENMH, aunque se valora el acompañamiento docente, los estudiantes identifican carencias en la articulación entre los conocimientos teóricos y su aplicación en el aula.
- Asignación de espacios para prácticas: En la ERMGE, el sorteo de espacios genera malestar, ya que no considera las necesidades individuales de los estudiantes.
- Supervisión inconsistente: En la ERMGE, algunos docentes titulares no brindan un seguimiento adecuado, lo que afecta el desarrollo de los docentes en formación.
- Evaluación rígida en la ENMH: se critican algunos criterios de evaluación que no tienen impacto en la calidad pedagógica, como la apariencia física.
- Atención a la diversidad: Se identifican desafíos en la preparación de los docentes para enfrentar barreras lingüísticas y necesidades específicas de los estudiantes.
- Carga administrativa y perspectivas laborales: Factores como la administración y la incertidumbre sobre el futuro profesional generan tensiones en los estudiantes.

Por, lo anterior y en relación con el supuesto planteado, “Las prácticas profesionales que realizan los docentes en formación presentan áreas de oportunidad vinculadas con el seguimiento de las prácticas y fortalezas relacionadas con el perfil de los docentes que se encuentran a cargo de los cursos, así como en la gestión de las escuelas”, es aceptado ya que se sugiere la necesidad de avanzar hacia modelos de formación

docente más estructurados y sensibles a las condiciones individuales de los futuros maestros, asegurando que la teoría, la práctica y la gestión institucional se alineen de manera coherente para optimizar la enseñanza.

De acuerdo con el objetivo específico “Comparar las respuestas a las entrevistas semiestructuradas para identificar las perspectivas de los docentes en formación de los 3 grupos de la generación 2021-2025 de las dos Instituciones Formadoras de Docentes, en relación con el desarrollo de las prácticas profesionales”, si bien ambas instituciones comparten un enfoque curricular centrado en el desarrollo de competencias, las experiencias estudiantiles revelan diferencias relevantes en la forma que se implementan, acompañan y evalúan las prácticas docentes. Estas diferencias ponen en manifiesto la importancia de avanzar hacia modelos más coherentes, sensibles y flexibles, que reconozcan tanto la diversidad de trayectorias estudiantiles como las complejidades del ejercicio profesional.

A partir de la comparativa se sugiere para investigaciones futuras, ampliar el tamaño de la muestra, comparando modelos de formación docente en distintos contextos educativos y determinar sus impactos en la preparación profesional. Comparar los niveles de preparación entre docentes en formación de distintas generaciones. De igual manera organizar sesiones de diálogo con egresados para conocer la evolución de sus competencias tras concluir su formación inicial.

Desde otra perspectiva sería implementar una metodología de observación para registrar la manera en que los docentes en formación aplican su aprendizaje teórico en el aula. Estudiar como el desempeño de los estudiantes refleja la calidad de la formación que reciben sus maestros en formación. Evaluar la alineación de los programas educativos con los desafíos actuales de la enseñanza. No obstante, indagar en la motivación y percepción de la formación recibida, identificando áreas de mejora.

Durante el desarrollo de esta investigación se consolidaron elementos clave sobre la formación docente y las prácticas profesionales. Uno de los aspectos más relevantes es la diversidad en las trayectorias vocacionales, ya que con la participación de los docentes en formación predomina una vocación temprana. Además, se consolidó la importancia entre teoría y práctica, que transforma la percepción inicial sobre el rol docente. Tomando

en cuenta que los estudiantes comprenden que la enseñanza no solo es transmisión de conocimientos, sino una tarea compleja que exige planificación, empatía y adaptación.

La colaboración que se tuvo con los docentes en formación y las recomendaciones que darían a los docentes formadores para mejorar la gestión, seguimiento y evaluación de las prácticas profesionales apuntan a garantizar que reciban un seguimiento coherente y oportuno, asegurar que la evaluación docente no se reduzca a criterios mecánicos, sino que incluya descripciones detalladas que permitan una mejor comprensión del desempeño de los practicantes.

Debemos entender que la formación docente es clave para garantizar una enseñanza efectiva y significativa. Las prácticas profesionales permiten a los futuros docentes desarrollar competencias esenciales, por eso, para mejorar la formación docente, se sugiere avanzar hacia modelos más estructurados, asegurando una mejor articulación entre teoría y práctica. También es clave ampliar los análisis comparativos y evaluar la preparación de los egresados.

Durante este trabajo, experimenté una mezcla de emociones ya que, entre la realidad y las expectativas de mi investigación, no imaginé la magnitud que se presentaría con respecto a las inconformidades que los docentes en formación pudieran tener. Desde el inicio, tuve plena confianza en el tema que me apasionaba. A medida que profundizaba en la información y desarrollaba el escrito, mi comprensión se volvía más clara, lo que me permitió estructurar mejor el enfoque de la investigación. Este proceso no solo fortaleció mi dirección del trabajo, sino que también me brindó una profunda sensación de logro y satisfacción.

Uno de los aspectos que cambiaría en la presente investigación, sería tomar la misma cantidad de participantes, en ambas instituciones formadoras de docentes, con el fin de obtener un resultado más detallado de las fortalezas y áreas de mejora en las prácticas profesionales, ya que cada persona tiene puntos de vista diferentes de acuerdo con su realidad. Además de, garantizar una perspectiva que enriquezca la calidad y relevancia de los resultados.

REFERENCIAS

- Alonso, M. (2023) El estudio de casos como método de investigación cualitativa: aproximación a su estructura, principios y especificidades. Revista Diversidad Académica, 2 (2) p. 262. <https://diversidadacademica.uaemex.mx/article/view/20623>
- Andrade, R. (2021). El enfoque de competencias y su vinculación con el constructivismo en el nivel medio superior de México. Revista Educarnos, 11 (41) p. 143 Educarnos41.indd
- Bárcenas, R. & Salado, C. (2021) LA CONTRIBUCIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO [Ponencia], (pp. 6-10), Hermosillo, Sonora.
- Bastías, L. & Iturra, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. Revista Electrónica Educare, 26 (1) pp. 1-22 <http://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Cañuto, G. (2023) El pensamiento histórico en las buenas prácticas de enseñanza de la historia en el nivel secundario. Un estudio interpretativo en escuelas municipales de Mar del Plata. Revista de Educación, (29) p. 296, Ciudad de Mar del Plata.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7078
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. Educere, 5 (13) p. 3,4 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Casanova, I., Canquiz, L., Paredes, I. & Inciarte, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. Revista de Ciencias Sociales, (24) p.2
- Cejas Martínez, M., Rueda Manzano, M, Cayo Lema, L, & Villa Andrade, L (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXV (1) p.5 <https://www.redalyc.org/journal/280/28059678009/>
- Celis, C (2013). Estrategias de enseñanza para el aprendizaje por competencias con enfoque constructivista sociocultural. Revista iberoamericana de tecnología en

educación y educación en tecnología, 10, PP. 26-34.
revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/282

CEVIE (s. f.). Malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria.
<https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>

Cruz Ruiz, D & Caicedo Tamayo, M. (2020) La teoría constructivista sociocultural para la educación en la primera infancia. Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de ciencias Sociales, Psicología, Cali. P. 5 <https://hdl.handle.net/20.500.12494/32882>

Cuevas, Y. & Moreno, T. (2022). Estado Actual de la Formación Inicial Docente en Educación Primaria: Un Acercamiento al Caso Mexicano. Archivos analíticos de políticas educativas, (30) pp. 3-17. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6792>

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., Varela, M. (2013) La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en Educación Médica, 2 (7), p. 163.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>

Emeterio, M. & Lucas, B. (2014). Competencias que configuran el perfil docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. Revista Aula Abierta, 42 (1) pp. 53-60 [https://doi.org/10.1016/S0210-2773\(14\)70009-5](https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70009-5)

Hernández, R., (2014). Metodología de la investigación (INTERAMERICANA) Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, (p. 354) MC GRAW HILL EDUCATION, Ciudad de México.

Hernando, W. & Mazuera, J. (2020). ¿Enfoque de competencias o enfoque de capacidades en la escuela? Revista Electrónica de Investigación Educativa, (21) p.3
<https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e17.1981>

Jiménez, A. A. (2018). Enfoque sociocultural y algunas aproximaciones en la enseñanza de las ciencias (Ed.), Proyectos investigativos en educación en ciencias: articulaciones desde enfoques histórico-epistemológicos, ambientales y socioculturales (p. 4). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Lescano, M., Pizarro, M., Rojas, M., Toledo, J. & Vallejos, M. (2023) CONCEPCIONES Y ESTRATEGIAS DE ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN

PSICOPEDAGOGÍA EN EL PROCESO DE ESCRITURA DE PONENCIAS [Trabajo final], (p. 29). Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba.

Martínez de Dueri, E., Ibarra Russi, O. A., Ochoa Piedadita, M. L., Salinas Salazar, M. L., Hidalgo Pérez, H. A., Escobar de Sierra, M. E., & Artunduaga Marlés, L. A. (2000). Acreditación de calidad y desarrollo de las escuelas normales superiores. Santafé de Bogotá: Enlace Editores.

Moreno, M. Salazar, V. & López, G (2018) PERFIL DE EGRESO DEL FUTURO PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA: ¿REAL O IDEAL? [Ponencia], (p.4), Guadalajara, México.

Navarrete, Z. (2024). Modelos y programas de formación inicial docente Chile y México. Revista Española de Educación Comparada, (44) pp. 165-183. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/37891/28643>

Ramírez, M. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. Revista Electrónica Educare, 24(2) pp. 2-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194163269023>

Rodrigo, M., Vasco, M., Gil, D. & Pericacho, J. (2022). Mejora de los programas de formación inicial docente a partir de la trayectoria personal, académica y profesional del alumnado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 25 (2) pp. 1-14 <https://doi.org/10.6018/reifop.512851>

Sayago, B & Chacón, M. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. Educere, 10(32), 55-66. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131649102006000100008&lng=es&tlng=es

Secretaría de Educación Pública. (2018). Acuerdo número 14/07/18 por. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0

- Serrano, J. & Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1) pp.2,8,16 <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Sesento, L. (2008) MODELO SISTÉMatico BASADO EN COMPETENCIAS PARA INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS [Tesis], (p.98), Morelia, Michoacán.
- Tünnermann Bernheim, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, (48) p. 4 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005>
- UNESCO (2018). Marco de referencia. UNESCO (Ed). Formación inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la inclusión en América Latina, (p.15). Estrategia Regional sobre Docentes. OREALC/UNESCO, Santiago.

ANEXOS

Anexo 1. Guía de entrevista 1



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
ESCUELA ROSARIO MARÍA GUTIÉRREZ ESKILDSEN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA



Docente en formación: _____

Fecha: _____ Semestre: _____ Grupo: _____

Institución Formadora: _____.

GUIA DE ENTREVISTA 1

Hola, soy (nombre), y es un placer tener la oportunidad de charlar contigo, en una serie de 3 entrevistas, el día de hoy llevaremos a cabo la no. 1, la cual tiene el objetivo de Identificar vivencias y perspectivas de los docentes en formación con base en un guion de entrevista. Agradezco tu anuencia para la grabación y el uso de los datos tal como se expresa en la carta de autorización.

¡Desde ya muchas gracias por su tiempo!

Datos personales:

Nombre:

Edad:

1. ¿De dónde eres originario?
2. ¿Por qué elegiste la carrera de la docencia?
3. ¿Ha cambiado tu perspectiva sobre la docencia desde que iniciaste la carrera? ¿De qué manera?
4. ¿Cuál ha sido el momento más gratificante que has vivido como docente en formación?
5. ¿Hay alguna experiencia difícil que te haya enseñado una lección importante?
6. ¿Del 1 al 10 qué tan motivado continúas en tu formación inicial? ¿Por qué? ¿A qué se lo atribuyes?
7. ¿Qué tan satisfecho (a) te sientes con tu formación inicial? ¿Por qué?
8. ¿Cómo te imaginas a ti mismo/a como docente en servicio dentro de 5 y 10 años?

Anexo 2. Guía de entrevista 2



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
ESCUELA ROSARIO MARÍA GUTIÉRREZ ESKILDSEN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA



GUIA DE ENTREVISTA 2: EXPERIENCIA EN PRÁCTICAS PROFESIONALES

Hola, me alegra mucho tener de nueva cuenta la oportunidad de conversar contigo acerca de tus prácticas profesionales. A través de esta entrevista, me interesa conocer tu experiencia en este período clave de tu formación docente.

Mi objetivo es conocer tus vivencias, aprendizajes y desafíos, con el fin de caracterizar tus prácticas profesionales. La información que me compartas será muy valiosa para comprender desde tu experiencia los programas del trayecto de prácticas profesionales y garantizar que futuras generaciones de docentes en formación reciban una mejor formación inicial mediante sugerencias que se deriven de las entrevistas.

Agradezco tu disposición para participar y compartir tu experiencia.

Datos personales:

Nombre:

Edad:

Semestre y grupo:

Institución formadora:

1. ¿Cuándo iniciaste tus prácticas profesionales?
2. ¿Recuerdas qué gestiones realizaba el titular del curso antes de cada jornada de prácticas?
3. ¿Estas gestiones fueron coincidentes en todos los cursos de 4º a 7º semestre, o hubo diferencias?
4. ¿A qué atribuyes las coincidencias o diferencias en las gestiones previas a las prácticas entre los distintos semestres?
5. ¿Qué opinas de esas gestiones?

6. ¿Pudieron ser mejores? ¿De qué manera?
7. ¿Cómo se seleccionaban los contextos o instituciones para realizar las prácticas profesionales?
8. ¿Te normaba o regulaba algún reglamento de prácticas profesionales? ¿En qué consistía?
9. ¿Qué tan apropiado consideras que era ese reglamento de prácticas? (en caso que haya respondido la anterior como afirmativa).
10. ¿Integrarías algo más u omitirías algo de lo establecido en el reglamento? ¿(en caso que haya respondido la anterior como afirmativa).
11. ¿En qué consistía el protocolo previo o dinámica antes de iniciar las prácticas?
12. ¿Puedes compartir alguna práctica que consideres relevante y por qué?

¡Gracias por compartir tu experiencia!

Anexo 3. Guía de entrevista 3



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
ESCUELA ROSARIO MARÍA GUTIÉRREZ ESKILDSEN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

GUIA DE ENTREVISTA 3: EXPERIENCIA EN PRÁCTICAS PROFESIONALES (2ª parte).

Bienvenida (o) a esta última entrevista en la cual continuaremos con tus vivencias, aprendizajes y desafíos, con el fin de caracterizar tus prácticas profesionales. La información que me compartas será muy valiosa para comprender desde tu experiencia los programas del trayecto de prácticas profesionales y garantizar que futuras generaciones de docentes en formación reciban una mejor formación inicial mediante sugerencias que se deriven de las entrevistas.

Agradezco tu disposición para participar y compartir tu experiencia.

Datos personales:

Nombre:

Edad:

Semestre y grupo:

Institución formadora:

Seguimiento:

1. ¿Puedes describir cómo se llevó a cabo el seguimiento de tus prácticas en los diferentes semestres?
2. ¿Te dieron a conocer algún instrumento de valoración de tu desempeño? ¿En qué consistía?
3. ¿El seguimiento fue coincidente en todos los cursos de 4º a 7º semestre, o hubo diferencias, cuáles?
4. ¿A qué atribuyes las coincidencias o diferencias en el seguimiento a las prácticas entre los distintos semestres?

5. ¿Consideras que pudo ser mejor el seguimiento? ¿De qué manera?
6. ¿De qué forma intervinieron los docentes titulares de grupo en cada una de tus prácticas?

Evaluación:

7. ¿Qué tipo de evaluaciones se realizaron para medir tu progreso y logro de competencias en tus prácticas?

Logro de Competencias:

8. ¿En qué consistió la reflexión de la práctica en cada uno de los semestres?
9. ¿De qué manera consideras que fuiste mejorando tus prácticas en cada uno de los espacios curriculares desde 4º a 7º semestre?
10. ¿Sientes que has logrado las competencias establecidas en los programas? ¿Por qué?
11. ¿Qué factores consideras que han influido en el logro de competencias?

Mejora y Sugerencias:

12. ¿Qué apoyos adicionales crees que podrían haberte ayudado a desarrollar mejor tus competencias?
13. ¿Qué recomendaciones darías a los docentes formadores para mejorar la gestión, seguimiento y evaluación de las prácticas profesionales?

¡Gracias por compartir tu experiencia!

Anexo 4. Matriz de entrevista docentes en formación “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura en Educación Primaria.

Entrevista no.1

Pregunt a	E1RM	E2RM	E3RM	E4RM	E5RM	E6RM
1: ¿Por qué elegiste la carrera de la docencia?	Eligió la carrera de docencia por el deseo de contribuir a la educación de los niños en el país.	Eligió la docencia como segunda carrera, tras estudiar ingeniería en sistemas, motivado por su hijo y la pasión de guiar el aprendizaje y el desarrollo profesional de otros	Escogió esta carrera debido a la influencia familiar, especialmente de su hermana mayor, quien es docente de preescolar y le mencionó los beneficios y la belleza de la profesión.	Observó desde muy temprana edad que la carrera de docencia ofrece un campo laboral muy extenso y oportunidades de crecimiento individual	La influencia de la familia de su esposo, que son todos maestros, influyó en su decisión.	Eligió la carrera porque desde pequeño le gustaba jugar a ser maestra y con el tiempo se dio cuenta de su vocación para enseñar y ayudar a los niños a descubrir sus capacidades.
2: ¿Ha cambiado tu perspectiva sobre la docencia?	Su perspectiva cambió significativamente; antes	Sí, su perspectiva cambió demasiado; de pensar	Su perspectiva cambió un poco al entrar en	Sí, su perspectiva ha cambiado drásticamente.	Sí, su perspectiva cambió. Antes pensaba que ser	Sí, completamente. Al principio pensaba que

a desde que iniciaste la carrera?	creía que ser docente era más fácil, pero se encontró con desafíos y retos inesperados, lo que modificó su visión sobre el desempeño docente en el aula.	que era solo enseñar lo básico, ahora comprendo que implica motivar, guiar y ser un referente para los alumnos, y reconozco que cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje, lo cual no es una tarea sencilla.	prácticas, especialmente en el trato con alumnos y padres, ya que esto no se enseña en el currículo de la normal, sino que se aprende en la práctica. Sin embargo, en general, su perspectiva no ha cambiado drásticamente.	Al principio, percibía el trabajo docente como muy simple y con pocas horas laborales. Ahora, la realidad le ha mostrado una gran diferencia en la carga administrativa, responsabilidad con los alumnos, interacción con padres, evaluación y metodologías.	maestro era solo sentarse, poner tareas y tratar con padres; ahora se da cuenta de que es innovar, implementar y evaluar constantemente el avance de los niños. Reconoce que es un trabajo pesado, pero gratificante.	ser maestra era solo dar clases y poner tareas, pero la práctica le ha enseñado que implica planear, adaptar estrategias, lidiar con situaciones difíciles y ser una guía emocional para los estudiantes.
3: ¿Tú crees que has tenido un moment	Sí, ha tenido muchos momentos gratifican	Sí, ha tenido bastantes momentos	Considera que tuvo dos momentos muy gratifican	Sí, sus prácticas de sexto semestre fueron muy	Sí, cuando sus alumnos le expresan	Sí, fue cuando una madre de familia

o muy gratificante?	tes, siendo uno de ellos ver el progreso de sus alumnos y la alegría de verlos superar dificultades en el aprendizaje al final de cada proyecto .	gratificantes, especialmente al trabajar con niños con barreras de aprendizaje y verlos avanzar en sus conocimientos.	tes: sus primeras prácticas docentes en una escuela rural, donde pudo aplicar sus saberes, y sus prácticas actuales, al ver el gran avance y cambio personal desde la primera hasta la última práctica.	gratificantes gracias al apoyo de su titular, el cariño de sus alumnos y el acercamiento de los padres de familia. Esto le generó una gran motivación y una grata experiencia.	que les gusta cómo enseña y disfrutan jugar y pasar al pizarrón para realizar actividades.	le agradeció porque su hija mejoró mucho en lectura y le dijo que nadie la había motivado como ella, lo que le hizo sentir que estaba en el camino correcto .
4: ¿Hay algo que se te haya hecho muy difícil y te haya enseñado una lección importante?	Una dificultad recurrente en cada práctica es que la planeación de un proyecto se imagina de una manera, pero al intentar	Sí, una de las experiencias más difíciles fue en cuarto semestre, al tener un grupo muy diverso de 38 alumnos, incluyen	El aspecto más difícil de la docencia ha sido el trato con los padres de familia, ya que algunos, en lugar de	Aprendió una lección importante sobre la comunicación con los alumnos durante sus primeras prácticas de cuarto	Tuvo una situación difícil con una madre que la acusó de correr a su hija del salón, pero manteniendo su postura y con el apoyo de	Sí, en una práctica se le dejó a cargo de un grupo por completo un día, sintiendo mucha presión y siendo cuestion

materiali zarla ocurren imprevist os, lo que le ha enseñad o que como docente debe estar preparad o para afrontar esas situacion es.	do 10 con barreras de aprendiz aje (dos muy marcada s, uno con síndrom e de Down), lo cual hizo muy complica do comprende los diferente s niveles de aprendiz aje y mantene r la disciplin a en el salón.	apoyar, ponen trabas al desemp eño del docente en formació n, lo que le ha enseñad o a cómo empezar a tratar con ellos.	semestr e. Alumnos de sexto grado descubri eron sus redes sociales y número de teléfono (públicos) y le contacta ron, lo que llevó a la directora a advertirl e. Decidió bloquear los y privatizar sus redes, aprendie ndo que la comunic ación con alumnos debe ser a través de los padres de familia.	los niños, demostró lo contrario, aprendie ndo a tratar con padres problemá ticos. Otra ocasión, una directora abusó de ellas para limpiar y adornar una biblioteca , lo que le enseñó que los maestros a veces se aprovech an de los practican tes, y que invertiero n tiempo y dinero sin agradeci miento.	ada por varios padres sobre el avance de sus hijos. Esto le hizo darse cuenta de que debe estar siempre prepara da para respond er con segurid ad y fundam entos.
---	---	--	---	---	---

5: Del 1 al 10, ¿Qué tan motivado o continuas con tu formación inicial?	Se califica con un 8. Aunque le desaniman las nuevas responsabilidades docentes y la falta de apoyo de los padres, valora la belleza de la carrera al ver a los alumnos aprender .	Se califica con un 9. Se mantiene muy motivado porque cada nuevo periodo lectivo le permite conocer a niños diferentes, lo cual compromete su formación docente.	Su motivación es un 8. Esto se debe a la limitación del campo laboral para los docentes en el estado, que ve como una gran limitante. Sin embargo, en cuestion es académicas y curriculares, su motivación es un 10, siendo los alumnos una gran fuente de inspiración personal	Su motivación actual es alta, un 8. Aunque empezó con baja motivación (más por oportunidades que por vocación), esta ha crecido al apegarse a las prácticas y la realidad, y también por los últimos pasos de la carrera y el proceso de titulación .	Su motivación es un 7. Aunque le gusta la carrera, le decepciona que los maestros abusen de los practicaes, delegándoles todo el trabajo y no apoyándolos económicamente para el salón o eventos infantiles.	Se califica con un 9. Se siente muy motivado a porque cada práctica le confirma que está en la carrera correcta y disfruta enseñar, a pesar de los días pesados . Sin embargo, cree que aspectos como trámites administrativos.
6: ¿Qué tan	Siente que la	Se siente	No está tan	Se siente	Se siente muy	Se siente

satisfecho con tu formación inicial?	enseñanza de la normal responde a las necesidades de las escuelas, con cursos que enseñan a impartir materias. Sin embargo, desearía un enfoque en cómo responder a problemas en el aula y cómo elaborar documentos y organizar juntas de padres.	bastante satisfecho, entre un 8 y un 9, porque ha adquirido conocimientos sólidos que son herramientas útiles para el día a día en el salón de clases, siendo la práctica con los niños lo más útil.	satisfecho con la formación teórica de la escuela normal, sintiendo que los aprendizajes fueron más empíricos que teóricos, ya que no se enseña lo que se vivirá en el contexto social y socioeducativo. Aunque la práctica educativa es la concreción de ambos.	bien, más que satisfecho, lo atribuye a un conocimiento que ha buscado por sí mismo, complementando lo que no encontraba en la escuela, lo que le hace sentirse preparado.	satisfecho con su formación, ya que su escuela formadora los prepara para ser maestros innovadores.	satisfecho en un 8. La escuela le ha proporcionado bases pedagógicas sólidas, pero le gustaría que se enseñara más sobre la realidad laboral, como la organización de eventos, el manejo de conflictos y la elaboración de documentos escolares.
7: ¿Cómo te imaginas a ti	Se imagina siendo un docente	En 5 años se ve como un docente	En 5 años (a los 27), se ve cubriendo	En 10 años, una vez en el servicio	Se imagina siendo una maestra	Se ve trabajando con pasión y creatividad

misma dentro de cinco años como docente en servicio ?	que se esfuerza por lograr que sus alumnos adquiera n los conocimientos de los planes de estudio. Aspira a mejorar continuamente en su práctica educativa, siendo flexible y actualizándose para ofrecer una educación	con mucha más experiencia, reconociendo que el aprendizaje en el aula es un proceso continuo y que cada momento o se aprovecha para enriquecer su formación docente.	o algún interinstituto o contrato, probablemente no lejos de su residencia, contento y con un buen nivel de experiencia. En 10 años (a los 32), se ve con plaza y basificado en una escuela, muy contento y satisfecho	de manera segura y permanente, se ve en un cargo más grande, como director o un puesto superior, buscando también un ascenso en el ámbito económico.	que siempre da todo para que sus alumnos logren un aprendizaje y para marcar una diferencia en la educación.	ad, siendo una maestra que no solo enseña contenidos, sino que motiva, orienta y acompaña a sus estudiantes. También le gustaría seguir preparándose y quizás estudiar una maestría en educación inclusiva.
--	--	--	--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia

Entrevista no.2

Pregunta	E1RM	E2RM	E3RM	E4RM	E5RM	E6RM
1. ¿Cuándo	Inició las prácticas profesio	Comenzó sus prácticas	Sus primeras prácticas	Las inició en el tercer	Sus prácticas iniciaron	Inició en el octavo semestr

iniciaste tus prácticas profesionales?	nales con observación durante los primeros tres semestres, sin intervención directa en el grupo. A partir del cuarto semestre.	profesionales en el cuarto semestre, enfrentándose por primera vez a un grupo para aplicar lo aprendido.	e intervenciones fueron a partir del cuarto semestre.	semestre, y actualmente lleva a cabo prácticas profesionales desde el 4 de febrero de 2025.	el 4 de febrero de 2025.	e de la carrera.
2. ¿Recuerdas qué gestiones realizabas a el titular del curso antes de cada jornada de práctica?	El titular del curso organizaba la elaboración de guías de observación y entrevistas para recabar información. También daba pautas sobre planeaciones, revisaba material	El titular realizaba reuniones previas para explicar el tipo de práctica, los productos a entregar (como el portafolio) y las fechas de planeaciones. También asignaba escuelas	Antes de iniciar, se enfocaba en lo metodológico y teórico, luego gestionaba la distribución de escuelas y la asignación de grupos. También se comunicaba con	Se realizaba una visita parcial a la primaria para pedir permisos y establecer un vínculo con la escuela normal. Posteriormente, se sorteaban las	Buscaban las escuelas donde se realizarían las prácticas.	Se realizaba la revisión de planeaciones, materiales didácticos y el portafolio.

	es y organiza ba reuniones para informar sobre la ubicación de las primaria s.	y daba indicaciones generales.	el coordinador y el maestro titular del grupo para la planeación.	escuelas entre los estudiantes, y se proporcionaban guías de observación, análisis y diagnóstico.		
3. ¿Estas gestiones fueron coincidentes en todos los cursos de 4º a 7º semestre, o hubo diferencias?	Las gestiones fueron las mismas: elaboración de instrumentos, planeaciones, revisión de materiales, y charlas sobre recomendaciones y el reglamento para las prácticas profesionales.	Hubo varias diferencias. En cuarto y quinto semestre había más seguimiento por parte del titular, mientras que en sexto y séptimo se les dio más autonomía y responsabilidad.	Las gestiones fueron las mismas que en el punto 2: un enfoque metodológico/teórico, distribución de escuelas, asignación de grupo, contacto con el coordinador y comunicación	Las gestiones cambiaron a medida que avanzaba el nivel de competencia de los estudiantes, reduciéndose la necesidad de diagnósticos extensos	Sí, fueron coincidentes.	Sí, la dinámica fue la misma para todos los semestres.

4. ¿A qué atribuye las coincidencias o diferencias en las gestiones previas a las prácticas entre los distintos semestres?	No se percató de variaciones significativas en la gestión de cuarto a séptimo semestre, salvo por la modificación de planeaciones y algunas preguntas	Lo atribuye al avance de la carrera; a medida que se adquiere más experiencia, se espera mayor independencia y dominio de procedimientos.	Las diferencias se atribuyen a problemas internos y no abordados por el reglamento, que dificultaban la práctica tranquila para algunos compañeros.	Las atribuye al cambio de los mismos maestros practican y a la familiarización gradual con el contexto. Al principio, las jornadas eran para la familiarización	Lo atribuye al calendario escolar manejado en su institución.	Lo atribuye a la forma en que los docentes pueden garantizar que se esté cumpliendo con lo requerido para las prácticas.
5. ¿Qué opinas de esas gestiones?	Las gestiones fueron de vital importancia, ya que proporcionaron las herramientas necesarias para una buena jornada de	En general, las consideró adecuadas, aunque en los primeros semestres sintió mucha rigidez y estrés por entregar todo	Considera que las gestiones iniciales permitieron conocer el contexto educativo desde la visión de un estudiante. Cree que de haber	Considera que pudieron haber sido abordados de mejor manera.	No le gustaba, ya que a veces los maestros enviaban a los estudiantes a lugares muy lejanos. Expresó preocupación por la	Al principio, realizar todo a la vez era pesado, pero con el tiempo se volvió más fácil.

	trabajo profesional y la intervención en el aula.	perfecto, pero luego entendió que era parte del proceso.	sido "aventados" sin este acercamiento.		seguridad y la economía	
6. ¿Pudieron ser mejores? ¿De qué manera?	El único aspecto que considero que pudo ser mejor es la ubicación de las primarias, ya que a algunos de sus compañeros los enviaron a lugares apartados del centro de la ciudad.	Sí, creo que si se les hubiera explicado o mejor desde el inicio cómo se evaluaría cada parte, se habrían organizado con más claridad. También hubiera sido útil tener una guía única para todos los semestres.	Sí, considero que hubiera sido mejor tener más tiempo en las prácticas educativas y reducir el tiempo. También le hubiera gustado que las prácticas fueran más "crudas" y realistas.	Sí, la forma en que se asignaban las escuelas pudo ser mejor si se hubiera hecho un diagnóstico previo para buscar la mejor opción y comodidad de cada estudiante.	Sí, sugirió elegir un lugar céntrico donde no tuvieran que transbordar mucho.	Sí, quizás organizando mejor el tiempo para la entrega de cada material y las planeaciones.
7. ¿Cómo se seleccionaban?	Las primarias se seleccionaban	La selección se realizaba por	Se mencionaba que la selección	Cree que la selección era al azar o a	Solo sabe que los maestros	Regularmente, las escuelas se

los contextos o instituciones para realizar las prácticas profesionales?	con diversos contextos (urbano, semiurbano, rural) para que los alumnos experimentaran el contraste y aprenderían a trabajar en diferentes entornos.	sorteo, asignando o las escuelas de forma aleatoria. En algunos casos, los docentes consideraban la cercanía del domicilio, pero no siempre. Una vez le tocó una comunidad bastante retirada.	n se basaba en la cercanía al domicilio del estudiante. Sin embargo, compañeros de otros municipios viajaban lejos, y se ha escuchado que a algunos los enviaban lejos como "castigo" por bajas calificaciones.	preferencia de los docentes titulares, siendo la mayoría de las escuelas urbanas y pocas rurales. No recuerda que se les haya preguntado su preferencia.	buscaban las escuelas que ya conocían o donde habían trabajado.	asignaban al azar; los maestros decidían sin considerar la distancia o cercanía de la institución.
8. ¿Tenías o regulabas algún reglamento de prácticas profesionales?	Sí, existían reglamentos que establecí an normas para una buena práctica docente,	Sí, tenían un reglamento que establecí a reglas sobre el uso del uniforme, el	Sí, contaba n con un reglamento entregado antes de las prácticas, que cubría el	Sí, siempre existía un reglamento o manual de convivencia que debían	Sí, el reglamento, especialmente la exigencia de llegar a las 7:30 AM, le ayudó a	Sí, incluía el uso correcto del uniforme, el uso de materiales didácticos

¿En qué consistió?	alineada a las responsabilidades del practicante, como la puntualidad y el uso correcto del uniforme, lo cual reflejaba bien la institución y al practicante.	cumplimiento de horarios y el respeto a las normas de cada escuela.	comportamiento del docente en formación, puntualidad, vestimenta, respuesta a diversas situaciones en la escuela.	cumplir. Como coordinador, era su función entregar este reglamento al director o autoridad educativa pertinente.	disciplinarse para ser siempre puntual.	s y el cumplimiento de los horarios.
9. ¿Qué tan apropiado consideras que era ese reglamento?	Considera que cada reglamento implementado fue apropiado y adecuado, respondiendo al perfil que debe tener un docente en	Creía que estaba bien estructurado, lo cual les brindaba claridad sobre las expectativas y los respaldaba en caso de situaciones con el personal de las	Considera que estaba bien y era suficiente, aunque le faltaban algunos puntos importantes.	Lo considero muy apropiado, ya que cubría aspectos generales como horario de entrada y salida, uniforme, diálogo pedagógico	Considera que el reglamento los hace maestros responsables.	Coincide mucho con el respeto y la responsabilidad que deben tener los estudiantes.

	formación.	escuelas.				
10. ¿Integrarías algo u omitirías algo establecido en aquel reglamento?	No integraría a ningún reglamento adicional.	Incluiría más detalles sobre el rol del coordinador y cómo actuar en situaciones de conflicto con el docente titular, ya que esto les sucedió a varios.	Integraría a puntos sobre la comunicación con el titular del grupo, ya que es una fuente constante de problemas y no hay un reglamento claro al respecto	No integraría ni omitiría nada, ya que lo considero muy justo y los respaldaba, por ejemplo, al establecer que ningún practicante podría quedarse solo con un grupo.	No, considero que es muy justo.	Sugiere tal vez omitir la obligatoriedad del uso del uniforme en ciertas ocasiones, ya que a veces se requiere otro tipo de ropa para ciertas actividades.
11. ¿En qué consistía el protocolo previo a la dinámica que se hacía antes de iniciar las	Recuerda que, en un curso de quinto o cuarto semestre, cuando la intervención se prolongaba, la maestra	Antes de iniciar las prácticas, se realizaban reuniones donde se explicaban los objetivos, las	Antes de iniciar las prácticas, se realizaba una fase de preparación que incluía la asignación de escuelas	Se llevaba a cabo una sesión de inducción donde se revisaban las normas del centro escolar,	Se les presentaba un manual de prácticas donde se detallaban los procedimientos, las responsabilidades	Se realizaban dinámicas de grupo para simular situaciones de aula y desarrollar habilidades

prácticas?	implementó una dinámica de simulación de clases en el aula.	herramientas de evaluación y las expectativas de desempeño en el aula.	, la revisión de los contenidos curriculares.	se presentan los objetivos de las prácticas.	s del practicante y los criterios de evaluación a seguir.	es de comunicación y manejo de grupo antes de la práctica real.
-------------------	---	--	---	--	---	---

Fuente: Elaboración propia

Entrevista no.3

Pregunta	E1RM	E2RM	E3RM	E4RM	E5RM	E6RM
¿Puedes describir cómo se llevó a cabo el seguimiento de tus prácticas en los diferentes semestres?	El seguimiento se realizaba al concluir las prácticas; se entregaban resultados de evaluaciones, listas de conteo, y diarios de clase. También se organizaban dinámicas	El seguimiento recibido durante sus prácticas fue, en general, menos sistemático. En algunos momentos, las indicaciones no eran del todo claras, lo que dificultaba comprender las	El seguimiento de evaluación incluía instrumentos como rúbricas o listas de cotejo para la planeación, la práctica docente y la carpeta administrativa, así como el diario de campo, evaluado	El seguimiento consistía en una evaluación cualitativa, basada en la observación del desempeño en el salón por parte de los maestros encargados. Incluía también la	Los maestros observaban si llevaban sus clases según lo planeado y si contaban con los materiales de apoyo necesarios.	El seguimiento fue inconsistente, con visitas y retroalimentación en algunas ocasiones, y en otras, sin una guía clara.

	grupales para reflexionar sobre las experiencias	expectativas y cómo actuar.	s desde el principio hasta el final de la carrera.	evaluación formativa y la autoevaluación.		
¿Te dieron a conocer algún instrumento donde valorar a tu desempeño?	No recuerda que le hayan dado un instrumento de valoración.	Los instrumentos para evaluar su desempeño no siempre se explicaban claramente, generando	Sí, desde el principio se les informaba sobre el tipo de evaluación antes, durante y después de las intervenciones.	Sí, se les proporcionaron listas de cotejo e instrumentos de evaluación formativa.	Sí, siempre les proporcionaron listas de cotejo con los indicadores de calificación.	Sí, era como una guía donde el propio estudiante revisaba si cumplía o no con ciertos requisitos.
¿El seguimiento fue coincidente en todos los cursos de segundo a séptimo semestre o hubo diferencias?	El seguimiento fue coincidente, ya que al terminar y durante las prácticas, los observaban, pedían instrumentos	Notó una disminución progresiva en la intensidad de la supervisión a medida que avanzaban los semestres, lo que se	Siempre hubo diferencias en el seguimiento. Al principio, el protocolo se llevaba a cabo correctamente, pero en los	El seguimiento no fue coincidente; se marcó una diferencia desde el principio hasta el final. En cuarto semestr	No, siempre los cambiaban de escuelas, y con el cambio de maestros en los cursos, cada uno traía su forma de trabajo.	Variaba levemente y se agregaron algunas cosas.

	ntos y carpetas para revisión, y llegaban a las aulas para observar la práctica profesio nal. Al finalizar, se realizaba n reflexion es grupales o se daban recomen daciones .	entendía como un fomento de la autonom ía, aunque la transició n no siempre estuvo bien acompa ñada.	últimos semestr es (sexto y séptimo) , las evaluaci ones disminuy eron o incluso se eliminaro n. También, el espacio para sugeren cias y retroalim entacion es por parte de los docentes	e, las intervenc iones eran más observa das y evaluada s estrictam ente, mientras que, en octavo semestr e, se les dio más libertad y menos observac ión constant e.		
4- ¿Consid eras que el seguimi ento que se le daba a tus práctica s pudo ser mejores ?	Consider a que el seguimie nto fue bueno porque los maestro s siempre daban recomen daciones , eran persisten	Consider a que sería muy útil contar con guías claras y unificada s que orienten el proceso de supervisi	Cree que el seguimie nto en los primeros semestr es (tercero a quinto) fue adecuad o. Sin embargo , para el	Sí, ya que muchos compañ eros nunca fueron evaluado s por falta de visitas, y sus dudas no eran resueltas	Consider a que se les dio un buen seguimie nto a sus prácticas .	No, consider a que estuvo bien de esa manera.

	tes en la revisión de instrumentos y reflexionaban sobre las situaciones presentadas. No cree que se deba añadir algo para mejorar.	ón para dar mayor coherencia al acompañamiento y una orientación más adecuada durante la formación.	séptimo (y sexto, donde no hubo evaluación), le hubiera gustado tener instrumentos de evaluación más objetivos ,	después de la evaluación o reflexión, lo que provocó que cometieran los mismos errores por falta de conocimiento. Actualmente, los seguimientos son muy escasos.		
¿De qué forma intervinieron los docentes titulares de cada grupo en sus prácticas profesionales?	Al principio, los maestros titulares intervenían más para ayudar con el dominio del grupo. Más adelante , su intervención para	Desde su perspectiva, la intervención de los docentes titulares fue más distante, limitándose a supervisiones puntuales sin un acompañamiento	Los docentes titulares del curso adoptaban una posición de espectadores, observando la impartición de la sesión. Su intervención era mínima,	Los docentes titulares intervenían en la planificación de actividades y en la actualización sobre nuevas metodologías. También realizaban	Las maestras con las que trabajó siempre la apoyaron en la organización completa y le aconsejaron cómo atender las diversida	Algunos intervinieron en el orden del grupo y compartiendo algunos puntos de vista.

	regular la conducta y el control del grupo disminuyó. Aun así, siempre los apoyaban en actividades y cierres de proyectos.	o constante en las diferentes fases de la práctica.	aunque ha escuchado de compañeros que sí tuvieron docentes evaluadores que intervinieron para retroalimentar, corregir o incluso regañar.	observaciones durante las clases. Calificaban elementos principales como portafolios, diarios y planeaciones. Ocasionalmente	despresentadas en las aulas.	
7- En cuanto a la evaluación, ¿existían tipos o como tal solamente lo que cambiaba el título de la evaluación para realizar la medición de tu progreso	Uno de los instrumentos fue el CODA (Análisis FODA), donde se reflejaban sus habilidades, fortalezas y se medía el progreso a lo largo de los semestres. Otro instrumento	En algunas ocasiones, la evaluación se enfocaba más en aspectos administrativos o documentales, lo que limitaba el alcance de la retroalimentación y no	Utilizaban listas de cotejo y rúbricas. La ficha de evaluación del tutor del grupo de primaria era muy importante, ya que contenía sugerencias y retroalimentación	La evaluación siempre fue cualitativa, basada en observaciones previas, y posteriormente sumativa. La autoevaluación era muy importan	Se utilizaban listas de cotejo.	Se utilizaba una ficha de evaluación.

o y lograr las competencias en tus prácticas?	nto era la evaluación del maestro	siempre valoraba otros aspectos importantes de la práctica en el aula.	específica en cada apartad.	te y daba peso a su propia perspectiva.		
8- ¿Existía una reflexión de práctica en cada uno de los semestres?	La reflexión se realizaba de forma general al regresar de las prácticas , abordan do problem as, imprevistos y ajustes que se tuvieron que hacer. Esto ayudaba a reflexionar sobre las implemenciones para continua	La reflexión sobre las prácticas existía, pero era más informal y poco estructurada, lo que, aunque permitía reflexionar, no siempre se hacía de forma profunda o con una guía clara.	Al terminar las prácticas docentes , siempre tenían una clase magistral con un colegio o de maestras y tres grupos de la generación. Realizaban puestas en común sobre cómo les fue en las prácticas y el contexto socioedu	Siempre se enfocaba en áreas de oportunidad, debilidades y fortalezas, observando los problemas recurrentes en las jornadas . Estas reflexiones eran acompañadas de la orientación del titular o de otros compañeros practican	Siempre se les pidió llevar el diario de campo para registrar sus prácticas y realizar el FODA.	Sí, a través de pláticas sobre sus experiencias y apoyos por parte de los docentes para mejorar en ciertas situaciones.

	r con la clase sin atrasar contenid os.		cativo de las escuelas	buscand o solucion es a través del diálogo.		
9- ¿De qué manera conside ras que fuiste mejoran do tus práctica s en cada uno de los espacio s curricul ares?	Mejoró al adaptars e a diferente s grados. Pasar de sexto a primer grado fue un desafío que le obligó a aplicar más material es y alargar los tiempos de las actividad es debido a los distintos ritmos de aprendiz aje, le permitió adquirir experien cia.	Consider a que logró avanzar en su formació n con el paso del tiempo, aunque reconoc e que en ocasion s las prácticas carecier on de retos suficient es, lo que pudo haber limitado un mayor desarroll o en algunos aspectos .	Se dio cuenta de su autonom ía profesio nal y su capacida d para lograr una integraci ón curricula r adecuad a. Ha mejorad o al cambiar su identidad docente, utilizand o las TICCAT y TICC	La autoeval uación fue fundame ntal para notar sus propios errores y las áreas que podía fortalece r.	Cada maestro exigía de diferente s formas, lo que le permitió aprender a diversos ritmos y contribuy ó a su formació n profesio nal.	Mejoró al moment o de planear y elaborar los material es, ya que adquirió práctica para los semestr es posterior es.

10- ¿tú sientes que has logrado las competencias establecidas en los programas?	Siente que ha mejorado en muchas de las competencias establecidas y en la práctica docente. Atribuye gran parte de su mejora al apoyo de sus maestros de la universidad y los titulares de práctica,	Cree que algunas de las competencias sí lograron desarrollarse, mientras que otras quedaron solo parcialmente abordadas, debido en parte a limitaciones institucionales o metodológicas que influyeron en la realización de las prácticas.	Sí, cree que a octavo semestre cumple casi completamente con las competencias intergenéricas y profesionales.	Sinceramente, cree que no se han cumplido o fortalecido muchas competencias. Atribuye esto a la falta de capacitación por parte de los titulares estas situaciones que impiden llevar a cabo ciertas competencias	Sí, porque la realización de las prácticas les permite trabajar en cada una de las necesidades de los diferentes grupos.	Sí, porque ha cumplido con lo requerido durante todo este tiempo.
11- ¿cuál es el factor más importante, el cual tú consideras?	Los factores que más influyeron fueron el apoyo de sus maestros	El apoyo de los docentes y la experiencia práctica fueron	La retroalimentación constante y la autonomía en la aplicación	Considera que las situaciones donde no saben cómo intervenir, las	Los cursos y talleres de su escuela formadora, y el trabajo	El interés personal que puso en su formación.

ras que han influido en el logro de tus competencias?	s de la universidad, especialmente.	factores clave.	n de nuevas metodologías.	habilidades	de campo,	
12- ¿tú crees que necesitas apoyos adicionales para desarrollar mejor tus competencias?	Sí, especialmente con el nuevo plan de estudios. Le hubiera gustado talleres intensivos sobre la Nueva Escuela Mexicana, ya que el cambio fue drástico y les dificultó la planeación y el desarrollo de proyectos, lo que les hizo	Sí, sería beneficioso contar con más talleres prácticos y un seguimiento más personalizado.	Sí, no tanto qué profesionales, sino en qué manera o cantidad de apoyo. Le hubiera gustado que los docentes frente a grupo tuvieran más peso en la evaluación, y que se les enseñara a tratar con padres e incluir a	Sí, aunque existen talleres en otras instituciones, hubiera sido perfecto que durante la licenciatura se les proporcionaran talleres de manualidades, materiales didácticos, intervenciones con padres	Sí, que las jornadas de prácticas hubiera sido un poco más extensas para tener una mejor visión de sus prácticas.	Sí, más apoyo en la gestión de grupo y en la aplicación de la Nueva Escuela Mexicana.

	retroceder en el logro de competencias.		la comunidad.			
13- ¿qué recomendaciones darías a los docentes formados para mejorar la gestión, el seguimiento y la evaluación en las prácticas profesionales?	La única recomendación es que las visitas a las primaria s sean más recurrentes, ya que ha escuchado de compañeros de semestres más bajos que no todos los maestros visitan con frecuencia	Una propuesta importante es incorporar la voz de los estudiantes en las decisiones institucionales relacionadas con las prácticas, para que los procesos se adapten mejor a su realidad.	Sugeriría que los docentes formados sean puntuales y pertinentes al realizar las evaluaciones, sin asumir que los estudiantes de semestres avanzados ya manejan la práctica al 100%.	Recomiendo fomentar la comunicación constante entre los docentes formados y los titulares de grupo, así como la implementación de talleres prácticos.	Establecer un programa de acompañamiento o más estructurado y coherente, con un mayor involucramiento de los docentes en la vida real del aula.	Que se realicen visitas más frecuentes y con un enfoque en la retroalimentación constructiva, incluyendo la perspectiva de los alumnos.

Fuente: Elaboración propia

Anexo 5. Matriz de entrevista docentes en formación Escuela Normal “Miguel Hidalgo” Licenciatura en Educación Primaria.

Entrevista no.1

Pregunta	E1MH	E2MH	E3MH	E4MH
-----------------	-------------	-------------	-------------	-------------

¿De dónde eres originario?

De Hidalgo del Parral, Chihuahua.

De Hidalgo del Parral, Chihuahua.

De Hidalgo del Parral, Chihuahua.

De Hidalgo del Parral, Chihuahua.

¿Por qué elegiste la carrera de la docencia?

Pues yo tenía un concepto de una maestra de que era creativa, que era pues tener este compartir sus conocimientos con los niños, ser divertida, entonces como que todas esas cualidades yo dije yo puedo encajar ahí a lo mejor y si es mi profesión y cuando entré pues definitivamente supe que era mi profesión y la verdad tengo mucha vocación, estoy consciente de eso y me gusta mucho lo que hago hasta ahorita.

Bueno, yo al tomar la decisión de comenzar con la carrera fue como un impulso por parte de mi familia ya que me encontraba en un contexto muy familiarizado, es decir, la mayor parte de mi familia se dedica a la docencia, son maestros, maestras, están muy conectados con ese estilo de vida, entonces como que yo desde chiquita fui viendo la dinámica y pues de cierta forma como que siempre jugué con la idea de convertirme en maestra,

La verdad es que en particular como que siempre tuve mucha admiración por mis maestros y luego cuando era chiquita mi mamá era catequista, íbamos mucho a la iglesia entonces mi mamá era catequista y yo tenía como mucho la iniciativa de llegar a la edad en la que yo pudiera también ser catequista. Entonces en cuanto cumplí los años, ese año ingresé también a la catequista y fue como que más que nada por eso,

¿Sabes qué? Desde cuando era pequeña, me llamó mucho la atención, me interesaba mucho, nada más que, pues, conforme pasó el tiempo, por mi carácter un poco serio, dije, no, pues a lo mejor quizá no es lo mío, pero llegado el momento de elegir, pues ese gusto volvió a renacer, inspirado también en una maestra, muy buena maestra, la verdad, que me aconsejó y me dijo, si escoges la carrera de, esta carrera de la docencia, no te vas a arrepentir, es la mejor

como desde los juegos muy inocentes desde chiquita con mis primas de jugar a la maestra y ese tipo de cosas bastante básicas, entonces pues ya yo con mi madurez de tomar mis propias decisiones como que dije bueno pues lo voy a intentar. Genuinamente me daba un poquito de miedo, pero pues creo que fue una buena elección.

pero también la influencia de muy buenos maestros que tuve en mi formación.

carrera y, pues, en eso se basa mi elección.

¿Ha cambiado tu perspectiva sobre la docencia desde que iniciaste la carrera?

Claro que sí. Al principio, como te digo, yo tenía un concepto de lo más bonito, pero ya cuando vas enfrentando la práctica te das cuenta de que ni la

Sí, sí, demasiado. Bueno, puedo decir que la verdad sí soy una persona bastante diferente a la persona que era antes de comenzar la carrera, ahora

Estoy un poco creyendo que todo es un cuento. Entonces, por ejemplo, ahora que estamos ya en la primaria, pues así de

Sí, claro que sí. Yo inicié la carrera creyendo que, pues, ser maestra era simplemente pararse frente a un grupo de niños y, pues, dar una clase, ¿no? Hablar

normal te dice la realidad.

tengo un enfoque muy humano de las cosas y ante las situaciones, como que puedo percibir muchas cosas que antes no percibía o que no lograba apreciar, entonces como que sí he desarrollado un poco más mi observación para todo, entonces pues sí creo que mi perspectiva ante muchísimas cosas ha cambiado a raíz de que estoy como que en mucho contacto con personas diferentes, entonces hay mucho de dónde aprender, muchas cosas que conocer y a raíz de eso

darse cuenta de muchas realidades, que lo mejor cuando va a uno nada más por jornadas pequeñas, pues no te alcanzas a dar cuenta de todo lo que en realidad sucede. Además, que actualmente pues si ha cambiado mucho mi perspectiva.

sobre un tema, pero cuando inicié, pues, ya que mis maestros me platicaban sobre lo que verdaderamente era o así, en mi primer acercamiento, quizá me di cuenta de que, pues, es mucho más que eso, ¿no? Es el llevar una preparación antes de la clase, estando en clase, pues, hacer adecuaciones, contener a los niños, a lo mejor, y las conductas, o sea, son muchos aspectos que intervienen, que es simplemente pararse frente al grupo y dar un tema. Eso sí es verdad, de hecho, uno llega con una ilusión y en el camino como

¿Tú crees que has tenido un momento muy gratificante?

Claro que sí, más ahora que estoy en estos últimos semestres porque como tengo más tiempo con el grupo, veo los avances que tienen y no sé, o sea, sí claro que es muy significativo tanto para para los niños, verlos cómo van avanzando y para ti que pues tú fuiste la que los orientó a avanzar y a seguir. Entonces sí, por supuesto que sí. Es muy grato.

conoces
cómo las
personas
responden.

Sí, yo creo que son varios, sí son bastantes. Yo creo que lo más gratificante siempre ha sido para mí cuando de verdad puedo ser consciente yo misma del cambio que estoy generando al desarrollar mis prácticas y no meramente hablando en lo académico también, el atender situaciones en donde a veces los niños requieren de tu ayuda, de tu apoyo, el hecho de estar ahí para las personas que pues más lo necesitan,

Pues en realidad estando en la primaria uno todos los días tiene gratificaciones, pero en lo personal, cuando hicimos la movilidad académica, me resultó muy emocionante saber que aun estando en un lugar tan ajeno al mío, la conexión con los niños pues sigue siendo y puedes entablar esas relaciones tan bonitas con ellos. Eso fue muy gratificante para mí.

que esa ilusión se va.

Como docente en formación, fíjate que de los que más recuerdo, fue en mi primer acercamiento, el que un niño me dijera maestra, o sea, que me miraran como con ese respeto, con esa esperanza de que yo les voy a enseñar algo, ¿no? Eso fue, pues, algo muy importante para mí. También una vez que en una oportunidad tuve, más bien, tuve la oportunidad de trabajar en un grupo de primer año y ver cómo los niños están en ese salto de no saber leer o así, a comprender

verdad, que
quizás no
puedes
cambiar su
realidad por
completo,
pero al menos
el aminorar
sus
experiencias
que no les
aportan
mucho en sus
vidas, al
menos en ese
ratito donde
estás con
ellos en el
salón, para mí
sí ha sido muy
gratificante.
La verdad es
que sí siento
que tienes
mucho poder
ante los niños
o ante todas
las personas
en las que te
encuentres
dentro de la
práctica. Es
mucho el
poder que
tienes y con
cosas muy
sencillas
puedes lograr
muchas
cosas,
entonces sí
siento que los

por primera
vez una
palabra, ¿no?,
leerla toda
junta y
comprenderla.
Ese fue un
momento muy
satisfactorio
para mí.

momentos
gratificantes
que yo he
experimentad
o van desde,
no sé,
acercarme
pues con el
niño que por
lo general se
aísla, verdad,
investigar por
qué o igual
este atender
las dudas de
ellos, de los
alumnos.

**¿Hay algo
que se te
haya hecho
muy difícil
y te haya
enseñado
una lección
importante
?**

Pues hasta el
momento no
he tenido una
situación muy
difícil. Como
te digo, a lo
mejor es
enfrentar los
nuevos, los
retos que son
este, las
nuevas
generaciones
, los nuevos
papás. No sé,
esta parte de
la interacción,
como te digo,
muchas
cosas no te
las enseña la
normal y
conforme tú
estás en el

Sí, pues
siendo muy
honesta
contigo creo
que este
parteaguas
dentro de mi
trayectoria
como docente
en formación
fue mi
intercambio a
Tabasco, la
verdad. Este,
el hecho de
trasladarme
bastante lejos
de mi lugar de
origen, este,
me abrió
mucho el
panorama de
lo que yo creía
seguro. No

Pues, así
como que tan
complicada,
la verdad es
que no. He
tenido la
fortuna de
trabajar en
muy buenas
escuelas,
pero una
experiencia
no fue difícil,
sino diferente
fue trabajar
en una
escuela
multigrado.
Me gustó
mucho, la
verdad es
que si yo
hago un
recuento de

Una
experiencia
difícil, pues sí,
el trabajar con
niños con,
cómo se le
dice, como
problemas,
barreras, más
bien, para la
comunicación,
porque, pues,
no, o sea, de
verdad,
aunque yo
quiera
comunicarme
con él, no sé si
me está
entendiendo,
porque él no
se comunica
conmigo,
entonces, eso

salón, vas observando y vas aprendiendo las cosas reales, o sea, el contexto real. Entonces lo que me ha pasado, a lo mejor sí lo he llevado bien, lo he sobrellevado bien, pero no me ha pasado así algo muy, este, que me haya marcado mucho para yo aprender algo. Aún no, pero siento que, pues viene todavía, este, esa posibilidad.

sé, prácticamente tuve que salir de mi burbuja de privilegios en la que me encontraba, ¿no?, de contar con la accesibilidad de información, ¿no?, de saber en dónde estás, a qué lugares puedes ir o dónde queda tal cosa. Este, de igual forma, como que siento que sí, sí me marcó mucho en el sentido en el que, pues aprendía a no ser tan dura conmigo misma en situaciones en donde estoy muy alejada de lo que conozco. Este, más bien era como no, sí, pues no juzgarme tanto si sé que lo estoy haciendo bien

todas mis prácticas profesionales, la que más disfruté fue esa. Y en realidad al inicio como que todos decíamos, ay no, ir a multigrado porque pues igual en multigrado no están a lo mejor en la ciudad como tal, verdad, hay que salir un poquito más hacia las carreteras y así, ¿no? Entonces, y no, la verdad es que me pareció una experiencia sumamente agradable, o sea, la pasé muy bien. Siempre que paso por ahí, por el rumbo que tomaba, me acuerdo de las prácticas que más me ha gustado.

sí ha sido algo muy difícil, que también me ha dado una lección, pues, de que tengo que adaptarme, tengo que buscar las maneras, pues, en que nos podamos entender y comunicar, pues, para lograr en sí, pues, un aprendizaje en él. Quizá no igual que a la par que los otros niños, pero, pues, sí que se lleven alguna enseñanza de nosotros como maestros también.

**Del 1 al 10,
¿Qué tan
motivado
continúas
con tu
formación
inicial?**

	o no ser tan dura en ese sentido de que, bueno, no lo estoy haciendo bien porque, pues, inclusive he aprendido a ser consciente cuando, pues, hago todo lo que puedo y mucho más. Entonces, pues, yo creo que eso.	Entonces, no como tal, una experiencia humana resultó ser muy buena.
Pues un nueve. Porque tengo miedo todavía. Tengo miedo de, pues, como te digo, enfrentarme a algo que tenga como que esa incertidumbre de cómo resolver, pero pues todo se resuelve. Entonces, sobre la marcha, pues, tengo una actitud positiva que,	Bueno, con mi formación académica me encuentro motivada un 9. Como que he estado cayendo en cuenta de que mientras más me acerco al ámbito laboral, ya como tal, ya del otro lado, ya no tanto como del rol del estudiante, como que el perfil del docente en la actualidad es	Un 7. Pues, es que te digo, como que ya estando en la práctica, te das cuenta de que a lo mejor tienes debilidades o áreas de oportunidad en algunos aspectos que no trabajaste en la normal. Hay muchas cosas de lo humano, de la convivencia, que la normal no te enseña
	Pues, un 9. Mira, no estoy completamente desmotivada, pero no siento que no es la misma que cuando inicié, porque me he dado cuenta de que la docencia es algo verdaderamente difícil, no es un trabajo sencillo, implica, como te decía hace rato, pues, muchos aspectos, el	

pues, todo va a salir bien, ¿Verdad? Que tenemos el apoyo y todo. Tengo un nueve, porque todavía me falta egresar y me falta ver muchas cosas, pero sí.

muy complejo ante la sociedad. Entonces, siento que, pues, no se le valora lo suficiente, se malinterpreta n muchas cosas que hacen que, pues, nosotros como docentes estemos en, pues, en constante vigilancia, ¿no? O sea, si nos llegamos a equivocar, o sea, ya es directamente nuestra culpa. De igual forma, pues, aquí en el estado donde vivo, en Chihuahua, está un poquito complejo todo el proceso de USSICAM, desde la asignación de plazas, desde el momento en el que

o no te prepara. A lo mejor te lo venden todo como bien bonito, o sea, lo ideal, ¿no? Sería lo ideal en la educación, pero a lo mejor se olvidan un poco de la realidad a la que te vas a presentar en vez que te presentas en la primaria. Entonces, pienso mucho en los que vienen después de mí, pues entre más avanzan en la sociedad, se vuelven más complicadas, más demandantes los casos particulares de los niños, y si uno no está preparado para atenderlos, la verdad es

enseñar los contenidos, el fomentar los valores, las conductas, gestionarl as, este, entonces, sí ha disminuido un poco, como que, porque no son las expectativas que yo tenía, ¿verdad? Pero no por completo de que me haya defraudado la docencia, ni, no, de ninguna manera.

empiezas a
hacer tu
proceso.

que es bien
complicado.
Eso sí.

Entonces,
como que son
cosas que he
ido viendo,
que sé que,
pues, me voy
a tener que
topar.

Entonces,
como que me
aterra mucho
el hecho de
que ya me
esforcé, y me
deshice, me
volví a
construir y de
todo durante
cuatro años
estudiando,
para que
ahora, el
momento en
el que yo
egrese, pues,
la realidad
sea
completament
e diferente,
¿verdad?

Obviamente
no me ciego y
tengo los pies
sobre la tierra
en el que a lo
mejor no va a
haber plazas
disponibles,
que a lo mejor

si encuentro
algún lugar va
a ser
muchísimo
muy lejos de
donde estoy.
También yo sé
que eso es
algo, pues, es
algo en lo que
no soy ni la
primera ni la
última,
¿verdad? O
sea, en ese
sentido en el
que te
comentaba
anteriormente
con lo del
intercambio
tabasco. O
sea, quizá yo
sé que no soy
la primera que
ha tenido que
dejar su casa
para irse a
otro lado,
pues, a seguir
creciendo,
¿verdad? Y
eso que yo ni
siquiera lo
hice de una
manera
permanente o
por un periodo
muy largo de
tiempo. O
sea, yo soy
muy

consciente de
eso. Yo, como
se dice, o sea,
era una
experiencia
de
intercambio,
¿verdad?,
temporalment
e. Este, me
costó
adaptarme, sí,
pero siento
que al último
lo aproveché
demasiado. O
sea, como
que sí logré
llegar a un
momento en
el intercambio
en el que dije
tengo que
aprovechar
donde estoy y
siendo lo que
soy.

Entonces, eso
como parte de
la motivación
que tengo
ahorita, sí es
como algo
que me
genera mucha
incertidumbre.
Creo que así
lo describiría
o justificaría el
por qué siento
como
motivación un

**¿Qué tan
satisfecha
te sientes
con tu
formación
inicial?**

Entonces,
pues, estoy,
pues,
satisfecha.
Porque si me
han apoyado
mis docentes
formadores.

9. Siento
mucho
incertidumbre
del futuro
laboral que
me espera.

Estoy
satisfecha a
nivel
académico.
Porque me
han brindado
las
herramientas
para lograr los
objetivos en
los cursos de
prácticas,
aunque
durante mi
instancia en
las primarias
me pone un
poco el mal
sabor de
bocas, ya que
el entrar a una
realidad que
en la normal
no nos
brindan, es
buscar las
herramientas
para lograr
todo lo que
planeo para
mis alumnos.

Ah, ok.
Bueno, la
verdad es
que a nivel
académico
me siento
muy
satisfecha.
También, eh,
siento que
está un poco,
como que por
cumplir tanto
con el
currículo, con
lo que marca
el currículo,
se dejan de
lado muchos
temas que
también son
importantes.
Por ejemplo,
no sé en el
caso de
ustedes, pero
no tenemos
una clase
nada, a lo
mejor con lo
que tiene que
ver con el
trato de los
padres de
familia, que

Con mi
formación
inicial, pues,
estoy bastante
satisfecha,
muy satisfecha
podría decir,
porque te digo,
aunque me
enfrenté con
una realidad
que no era la
que yo
esperaba,
pues, he
aprendido
bastante de
mis maestros,
sobre todo,
que nos dan
consejos, nos
enseñan, ellos
mismos,
quizás algunos
nos plantean
una realidad,
¿no? Y quizás
otros nos
dicen, ok, sí,
esta se supone
que es tu
realidad, pero
también tienes
que saber que
te vas a

es algo tan fundamental e importante. Eh, hasta un muy avanzado semestre tuvimos acceso a una clase llamada bases legales de la educación, algo así. Entonces, yo considero que esos temas se deben abordar desde que uno ingresa a la carrera. Esa es la base para que tú te puedas presentar en las escuelas primarias. Entonces, sí, estoy satisfecha. Hemos tenido una muy buena formación, pero igual reconozco que hay áreas de mejor.

enfrentar a cosas extraordinarias, a cosas que a lo mejor no te enseñamos aquí, y, pues, que las vas a tener que sobrellevar, y, pues, sí, me han capacitado lo suficiente, considero yo.

¿Cómo te imaginas a ti misma dentro de cinco años como docente en servicio?

Ok, bueno, yo aspiro a más siempre. Yo siempre he querido más y más, porque, no sé, no me gusta como que estar en la misma, en una misma zona de confort, o por así decirlo. Yo pienso que voy a ser maestra de grupo varios años, pero pues necesito durante esos años prepararme para, este, a lo mejor subir a un nivel más arriba. No sé, me gustaría ser hasta jefa de sector, algo por el estilo, o sea, pero sí quiero salir del aula. O sea, sí quiero salir del aula. Ok. O sea, hasta más, lo que se

Ok, bueno, me veo suponiendo, ¿verdad?, que yo tenga ya un lugar de trabajo, ¿verdad?, primeramente, Dios. Este, pues yo esperarí que yo me sintiera segura de lo que estoy haciendo, que no se me apagara como la chispa de seguirlo intentando cada día, de seguir mejorando. Este, me veo como una persona dedicada y muy comprometida, intentando como recabar con todas mis fuerzas la mayor experiencia posible como para seguir aprendiendo, ¿verdad?, y pues seguirme

Pues, me gustaría tener una plaza definitiva. Me gustaría, primero que nada, ya super difícil y complicado. Entonces, me gustaría ya tener mi plaza definitiva. Me encantaría estar cerca de mi casa, pero si no, también haberme establecido ya en algún espacio. Y la verdad es que en 10 años me gustaría estar fuera de las aulas. Me gustaría mucho trabajar como en algo más. No tanto quedarme toda la vida en las aulas. Me gustaría, o bueno, a lo mejor una dirección

En 5 a 10 años, me imagino ya con mi plaza definitiva cerca de mi hogar y sobre todo avanzando en mi formación, recordemos que un maestro siempre se tiene que actualizar, no solo es quedarnos con lo que nos enseñaron en la normal. Es un constante avance para lograr estar a la altura de estas generaciones de alumnos que se nos presentan, porque a pesar de que somos adultos también tenemos que estudiar lo que a los niños les interesa para lograr llamar su atención al momento de darles clases.

pueda, pero
más.

adaptando a
los cambios, o
sea, tener esa
capacidad en
donde no se
me derrumbe
todo el mundo
con algún
cambio que
se llegue a
presentar. Y
pues también
me gustaría,
como te dije,
seguirme
preparando, o
sea, ya sea
con alguna
maestría,
algún
posgrado.
Este, pues es
bien sabido
que la
actualización
que deben de
tener los
docentes,
este, nunca
para, o sea,
siempre es
continuo.
Espero que al
menos yo siga
estando
motivada en
ese proceso
de
actualización
con el fin de
dar lo mejor.

ATP,
supervisora,
algo así.

Entrevista no.2

Pregunta	E1MH	E2MH	E3MH	E4MH
¿Cuándo iniciaste tus prácticas profesionales?	El inicio de las prácticas fue en segundo semestre.	El inicio fue en segundo semestre, aunque las prácticas formales fueron en séptimo y octavo.	El primer contacto fue en segundo semestre, pero la práctica formal empezó en tercero.	El primer contacto fue en segundo semestre, la práctica formal empezó en tercero. Hubo un proceso progresivo de acercamiento, diferenciando entre observación externa, interna y práctica formal.
¿Recuerdas qué gestión les realizaba el titular del curso antes de cada jornada de prácticas?	Se resaltaba la importancia de la teoría previa a la práctica y la elaboración de guías de observación.	Se resaltaba la importancia de la teoría previa a la práctica y la elaboración de guías de observación. Se profundizaba en el diagnóstico del grupo utilizando dimensiones educativas (Cecilia Fierro).	Se explicaba la asignación de escuelas y el proceso burocrático antes de cada jornada.	Se explicaba la asignación de escuelas y el proceso burocrático antes de cada jornada. Se enfatizaba la evolución en la duración de la observación según el semestre.
3. ¿Las gestiones	Las gestiones fueron	Las gestiones fueron	Las gestiones fueron	El proceso se mantuvo

**fueron
coincidentes
en todos los
cursos de
segundo a
séptimo?**

esencialmente las mismas, aunque se fueron estructurando con mayor profundidad y profesionalismo conforme avanzaban los semestres.

esencialmente las mismas, aunque se fueron estructurando con mayor profundidad y profesionalismo conforme avanzaban los semestres. Cada docente tenía un enfoque diferente, lo que generaba algunas variaciones en las guías de observación, aunque el proceso general se mantenía.

esencialmente las mismas, aunque se fueron estructurando con mayor profundidad y profesionalismo conforme avanzaban los semestres.

estable, y se aportaron detalles sobre la administración escolar y la forma en que se distribuían las escuelas a los practicantes.

4. ¿A qué atribuyes las coincidencias en las gestiones?

La consistencia se atribuye a la necesidad de preparación progresiva, asegurando que cada semestre se agregara complejidad sin perder el equilibrio en la formación.

La consistencia se atribuye a la necesidad de preparación progresiva, asegurando que cada semestre se agregara complejidad sin perder el equilibrio en la formación. La estructura protocolaria, desde la entrega del oficio hasta la

Las coincidencias se debieron a la estructura institucional de la escuela.

La organización se vincula al contacto entre la subdirección académica y los supervisores de las zonas escolares, lo que permitía que cada generación mantuviera el mismo flujo de prácticas.

¿Las gestiones fueron mejores, pudieron ser mejor o puedes agregarle tú algo a ese tiempo, a esa gestión?

Se considera que las gestiones fueron adecuadas y bien organizadas, sin faltantes en la preparación. El tiempo de observación pudo ser mejor distribuido en semestres superiores.

recolección de datos mediante observación y entrevistas, fue clave para garantizar una práctica efectiva.

El exceso de estructura en la planeación, especialmente en la cantidad de actividades por sesión, podía generar dificultades al adaptarse a los tiempos reales en la primaria.

Se considera que las gestiones fueron adecuadas y bien organizadas, sin faltantes en la preparación.

Se identifican problemas de coordinación entre la normal y las primarias, lo que llevó a situaciones de saturación de practicantes en un mismo grupo.

¿Cómo seleccionaban los contextos o las instituciones para realizar las prácticas profesionales?

La selección de instituciones dependía de la organización de los docentes de práctica, quienes distribuían las escuelas según diferentes métodos: cercanía a la residencia, asignación voluntaria o rifa.

La selección de instituciones dependía de la organización de los docentes de práctica, quienes distribuían las escuelas según diferentes métodos: cercanía a la residencia, asignación voluntaria o rifa.

El proceso comenzaba con las instituciones que aceptaban practicantes, y luego los espacios eran distribuidos por la dirección académica de la normal entre los docentes de práctica, quienes finalmente asignaban las escuelas a los estudiantes.

El proceso comenzaba con las instituciones que aceptaban practicantes, y luego los espacios eran distribuidos por la dirección académica de la normal entre los docentes de práctica, quienes finalmente asignaban las

			Algunas escuelas tenían mejor ubicación o condiciones, lo que generaba diferencias en la calidad de las prácticas entre los grupos.	escuelas a los estudiantes.
¿Te normaban o regulaban algún reglamento?	No existía un reglamento formal entregado antes de la práctica, aunque sí había pláticas previas con recomendaciones.	La normal sí tenía un reglamento sobre presentación personal, como uso de uniforme, restricciones en el maquillaje y uñas, así como cuidados en el aseo.	La normal sí tenía un reglamento sobre presentación personal, como uso de uniforme, restricciones en el maquillaje y uñas, así como cuidados en el aseo.	Algunas reglas eran más estrictas en las primarias que en la normal, como restricciones sobre cabello pintado y uñas postizas.
¿Qué tan apropiado consideras que era ese reglamento de prácticas?	El reglamento fue apropiado y necesario para mantener una formación docente estructurada, asegurando que los estudiantes proyectaran una imagen profesional ante los niños.	Aunque el reglamento tenía aspectos molestos, como el uso obligatorio del uniforme en clima caluroso, era necesario para la formación y presentación.	Se pone en duda la relevancia de algunas restricciones, especialmente la prohibición de uñas postizas, considerando que no afectan directamente la calidad de la enseñanza.	El reglamento fue apropiado y necesario para mantener una formación docente estructurada, asegurando que los estudiantes proyectaran una imagen profesional ante los niños.

¿Qué integrarías en tu reglamento?

No considera necesario hacer cambios, pues las reglas ya estaban bien organizadas y equilibradas.

Se menciona desigualdad en la aplicación del reglamento, notando que algunos estudiantes no cumplían con las normas sin consecuencia, lo que generaba inconsistencias.

Se propone eliminar restricciones sobre aspectos personales, como tatuajes y uñas, sugiriendo que el reglamento se enfoque más en la conducta profesional y no en la apariencia física. También sugiere incluir normas sobre responsabilidad y cumplimiento de horarios, evitando que algunos estudiantes descuiden sus compromisos.

Considera que el reglamento está bien como está y no necesita modificaciones.

¿Tenían un protocolo previo o alguna dinámica antes de iniciar las prácticas?

Había un proceso formal de presentación ante la escuela, incluyendo la entrega de un oficio y su correspondiente acuse. Los docentes titulares de grupo sostenían reuniones para evaluar el avance de los practicantes.

Se enfatizaba la preparación previa antes de la práctica, incluyendo la elaboración de planeaciones y materiales.

Había un proceso formal de presentación ante la escuela, incluyendo la entrega de un oficio y su correspondiente acuse. Los docentes titulares de grupo sostenían reuniones para

Se enfatizaba la preparación previa antes de la práctica, incluyendo la elaboración de planeaciones y materiales. Se mencionan actividades de observación y entrevistas antes de la jornada de aplicación.

**¿Puedes
compartir
alguna
práctica que
consideres
relevante y
por qué?**

Las prácticas más recientes han sido las más significativas porque ha tenido mayor tiempo con el grupo, permitiéndole ver los avances de los estudiantes.

Se menciona una práctica en sexto grado durante cuarto semestre, en la que inicialmente tuvo dificultades de conexión con los alumnos, pero logró mejorar la segunda jornada al adaptar sus actividades al estilo de enseñanza del grupo, destacando el proyecto del carrito eólico.

evaluar el avance de los practicantes. Se detalla un protocolo estructurado de solicitud de contenidos (PDA y aprendizajes esperados), seguido de un período de planeación y revisión antes de la jornada de práctica.

Se resalta la experiencia en un aula multigrado, donde se observó un gran contraste en el comportamiento de los estudiantes en comparación con las escuelas urbanas. Se destaca la disposición y entusiasmo de los niños en un contexto rural.

Se enfatiza la importancia de la comunicación bidireccional en la práctica, permitiendo que los niños participen activamente y se sientan cómodos para expresarse.

Entrevista no.3

Pregunta	E1MH	E2MH	E3MH	E4MH
¿Puedes describir cómo se llevó a cabo el seguimiento de tus prácticas en los diferentes semestres?	Se describe un seguimiento "escalerita" con observación del contexto externo e interno, luego dentro del aula y la integración de ayudantía. En segundo semestre, se aplicó una actividad para tener una idea del grupo. En tercero, se iniciaron las prácticas y el proceso fue "muy procesual", incrementando el nivel de preparación y aplicando la teoría en la práctica.	El seguimiento o fue un proceso muy analítico donde se reflexionaba después de la práctica a través del informe. El informe era un requisito al terminar cada inmersión al aula para identificar fortalezas y áreas de oportunidad, recabando información del diario de campo y encontrando patrones recurrentes. Se delimitaba la información por categorías para ser	Se recuerda mucho nerviosismo en la primera jornada porque les comentaron que existían maestros en supervisión. En esa primera jornada, que duraba dos semanas, solo había una visita de observación. El maestro observador llegó cuando tenía clase de educación física y en vez de esperarse, solo preguntó cómo se sentía, y al decir que estaba estresada con un contenido, elaboró un instrumento de	Hubo más seguimiento de tercero a cuarto semestre. En tercero, aplicaron una planeación y en cuarto hicieron un replanteamiento para mejorar lo que no se hizo bien en la anterior, y sí funcionó. En quinto semestre, el seguimiento no fue tan continuo, enfocándose en hacer una planeación innovadora y un proyecto de mejora escolar, sin tanta continuidad como le hubiera gustado o como escuchó en otros grupos. Atribuye esto a los maestros de práctica que no le dieron tanta continuidad. Un profesor les comentó que otros grupos llevaban un

consciente del desempeño. La redacción del informe era enriquecedora para darse cuenta de lo bien hecho, lo mejorable o los errores. Al terminar la práctica, se abría un espacio de reflexión con dinámicas como "resume tu jornada en una palabra o emoji". Se podían contrastar experiencias con compañeros, sintiéndose identificado en casos similares. El seguimiento dependía

evaluación poniéndole "mal" en ese contenido sin siquiera haberla visto. Sin embargo, en las siguientes jornadas, tuvo muy buenos maestros que sí esperaron y se coordinaron para observarla. Los maestros se reparten alumnos para observar por jornada y deben llenar un instrumento que es el mismo para todos, permaneciendo al menos 40 minutos en el aula, aunque algunos no lo cumplen. El resto de los profesores sí permanecier

proceso más continuo de su práctica, terminando un semestre, replanteando fortalezas y debilidades, reconstruyendo planeaciones para fortalecer y trabajar en debilidades en el siguiente semestre. A ellos, el proceso fue "un poquito más cortado", revalorando la práctica únicamente por jornada dentro del mismo semestre. No había una secuencia de semestres anteriores para identificar áreas de oportunidad.

de la dinámica del docente del curso; en su salón, siempre fue escribir una reflexión o diseñar propuestas de mejora, compartiendo experiencia y, opcionalmente, registros de evaluación de docentes tutores de primaria. Se menciona que a veces los docentes tutores no ponían sugerencias u observaciones.

¿Te dieron a conocer algún instrumento

Siempre les dieron instrumentos de

Sí, es un instrumento o jerárquico

Sí, los instrumentos inician con datos

Sí, había una escala estimativa con todas las competencias

**donde
valoraran tu
desempeño?**

evaluación
del director,
del docente
de grupo y
del docente
de práctica
(supervisor).
Había
alrededor de
tres
instrumento
s de
evaluación,
pero por
diferentes
filtros.

que plasma
el nombre,
campo,
vestimenta,
grupo,
campo
formativo
de la clase
al
momento
de la
supervisión
. Presenta
competenci
as
profesional
es
desglosada
s en
unidades
de
competenci
a con
parámetros
como "nivel
esperado",
"en
proceso" o
"requiere
apoyo". El
docente
supervisor
registra a
su criterio,
por
ejemplo, si
el diseño
de
planeacion
es está en
"nivel
esperado"

personales y
luego
especifican
la vestimenta
(uniforme de
gala, formal,
deportivo o
inadecuada).
Se llena si se
está
trabajando
un campo
formativo,
contenido, y
si se utiliza
algún
recurso. Una
tabla
contiene
todas las
competencia
s
profesionale
s
desglosadas
en unidades
de
competencia
con "nivel
esperado",
"en proceso"
o "requiere
apoyo",
donde ellos
marcan con
una
palomita.
También hay
un apartado
descriptivo
para lo que
se está

(de evaluación,
planeación,
recursos) y una
escala de
"excelente", "muy
bien", "bien" y
"regular",
además de
observaciones.

o el sentido ético-valoral "en proceso". Más abajo, hay un apartado descriptivo donde el supervisor narra todo lo que observa, desde lo que dijo hasta los movimientos y reparticiones. También incluye un recuadro de áreas de oportunidad y fortalezas con comentarios como "dominio de contenido bueno" o "escucha ruido". Finalmente, se sugieren comentarios sobre la

haciendo, y de fortalezas, áreas de mejora y sugerencias, que se describen manualmente. Este instrumento sigue siendo el mismo hasta la fecha.

práctica en general. El instrument o de evaluación del desempeñ o que se le da al docente tutor a cargo del grupo es similar, con competenci as profesional es, unidades y los mismos parámetros , y un apartado de sugerencia s, comentario s y observacio nes.

¿El seguimiento fue coincidente en todos los cursos de segundo a séptimo semestre o

Siempre fueron los mismos parámetros y criterios de evaluación desde el primer semestre, basándose en las

Siempre fue el mismo. A veces, el docente supervisor ponía una unidad de competencia "en proceso"

No hubo diferencias, sigue siendo el mismo hasta la fecha.

Sí, fue prácticamente el mismo formato con las competencias, la escala estimativa y apartados para que el profesor describiera la clase, diera recomendacione

**hubo
diferencias?**

competencias del perfil de egreso de la normal. Aunque en primer semestre no se observaban diferentes competencias por estar desarrollándose, el formato y criterios siempre fueron idénticos.

sin explicar el porqué, lo cual era importante para poder trabajar en ello. Muchas veces se omitía brindar sugerencias específicas.

s, o viera áreas de oportunidad o fortalezas. En octavo semestre, el profesor modificó el formato a petición de los maestros tutores de la primaria, haciéndolo más desglosado y sencillo de entender para los maestros, basándose en las competencias, pero con aspectos más específicos como "presenta su planeación escrita" o "utiliza materiales manipulables/digitales". Considera que pudo ser mejor el seguimiento de algunos maestros, ya que ponían el rango en la escala estimativa pero no daban áreas de oportunidad o consejos para trabajar en los aspectos más bajos.

¿A qué atribuyes que existan estas coincidencias en el seguimiento de las prácticas?

Se atribuye a un mismo propósito de la normal, que es que los alumnos normalistas lleven a cabo y fortalezcan esas competencias. Siente que, al ser el propósito principal del perfil de egreso, por eso las implementan desde un inicio, desde primer hasta octavo semestre.

Se considera que es un protocolo de los cursos de práctica profesional, ya que se supone que, entre más tiempo en el ambiente áulico, más se desarrollan las competencias.

La coincidencia en el instrumento se atribuye a "falta de actualización". Aunque el instrumento está bien elaborado, es muy reiterativo, y lo más útil es la descripción de la práctica. Los apartados descriptivos y de fortalezas/áreas de oportunidad son muy funcionales para los informes. Las sugerencias son buenas, pero el apartado de palomear es corto y no ofrece retroalimentación. Considera que, aunque ha funcionado,

La falta de actualización con los temas de la realidad y sobre todo por el tipo de observaciones que les brindan.

¿De qué forma intervinieron los docentes titulares de cada grupo en sus prácticas profesionales?

Eran parte de la evaluación y estaban en contacto con la normal y el supervisor para reuniones, para checar evaluaciones, sugerencias, y detectar áreas de oportunidad que el tutor no podía decir directamente al normalista, encargándose el profesor de práctica de esas observaciones. Su intervención era la evaluación y la cercanía que tenían con la normal.

Hubo de todo: algunas maestras muy reservadas, que solo hacían comentarios buenos en los registros de evaluación sin mayor profundidad. En sexto semestre, tuvo una maestra muy buena con respecto a su evaluación; cada vez que terminaba un proyecto, se acercaba, le preguntaba cómo se sintió y cómo

no pasaría nada si se le hicieran ajustes.

Existe un instrumento diseñado para los docentes titulares que acaba de ser modificado en esta última jornada. Antes era el mismo desde tercer semestre, más corto que el de los supervisores, con competencias descritas y opciones de "nivel esperado", "en proceso" o "requiere apoyo", y un cuadro amplio para observaciones. Es funcional si el maestro tutor hace observaciones, de lo contrario, es

Los maestros fueron muy diversos. Algunos decían "lo que tú traigas en tu planeación está bien y yo te dejo al grupo, tú aplica", y otros eran más estrictos, leyendo la planeación y sugiriendo adecuaciones que veían convenientes para su grupo. Muchas veces, el solo verlos trabajar era un ejemplo para trabajar con los niños, y tomó muchos consejos de ellos.

resultó con solo un
 los niños, y registro de
 le daba su palomitas. El
 opinión. Se cambio
 considera reciente lo
 que tener a hizo más
 una corto y
 persona concreto,
 así es más
 fructífero específico a
 para la praxis y
 ambas más
 partes. Se "humanizado
 solicita que " o
 los comprensibl
 docentes e para los
 titulares sí maestros. Ya
 escriban no viene tan
 sugerencia específico a
 s la aplicación
 específicas del plan de
 para la estudios,
 próxima sino más a
 práctica. cómo son en
 la práctica,
 relacionado
 con las
 competencia
 s.

**En cuanto a la
 evaluación,
 ¿existían
 tipos o como
 tal
 solamente lo
 que
 cambiaba el
 título de la
 evaluación
 para realizar**

La
 evaluación
 del tutor y
 del director
 se parecían,
 aunque
 cambiaba la
 perspectiva.
 Por ejemplo,
 si la
 competenci
 a era de

Únicament
 e esos dos
 instrument
 os: el del
 docente
 supervisor
 por parte
 de la
 normal y el
 instrument
 o que se le
 entrega al

Fueron más
 como de
 registro y
 observacion
 es, llenado
 de palomitas
 ("cumplió o
 no cumplió").
 Agradecía
 mucho si la
 maestra o el
 maestro de

Los docentes
 titulares del
 grupo también
 evaluaban, pero
 el formato era el
 mismo que el de
 los maestros de
 práctica, sin
 mucha
 diferencia. Una
 vez hubo un
 formato diferente

la medición de tu progreso y lograr las competencias en tus prácticas?

materiales, el director hacía una observación externa de la normalista, no del grupo, como si llevaba material o solicitaba acceso. La evaluación del supervisor era más descriptiva, con competencias, pero sumando una descripción de todo lo que se hacía durante la observación.

docente titular del grupo.

la normal ponía observación es para bien o para mal, ya que eso es lo que realmente sirve. Si solo eran palomitas, no le veía tanta funcionalidad. Considera que fueron oportunos y funcionales, pero podrían ser mejores. Se hacía la evaluación del maestro supervisor y la de la maestra titular.

donde no pusieron escala estimativa, solo el indicador y apartados de fortalezas y áreas de oportunidad, donde el maestro describía cómo le había ido en ese aspecto y si le recomendaba algo. Ese fue de mayor utilidad porque los maestros expresaban su sentir hacia su práctica de manera más cualitativa. Se sentía tranquila porque sabía qué mejorar. En una ocasión, la maestra le hizo una observación directa en ese formato, dándole la manera de mejorar, y para la siguiente práctica le fue mejor y la maestra lo reconoció.

¿Existía una reflexión de práctica en cada uno de

Sí, en el informe de práctica es el objetivo. Con base en lo

Consiste en reconocer las habilidades y

Sí, se plasmaba en el informe. El informe siempre buscaba

Era ver en qué se falló en las competencias. Se hacía un informe después de cada jornada,

**los
semestres?**

experimenta
do y
aplicado en
la jornada,
se detectan
fortalezas y
áreas de
oportunidad
para hacer
reflexiones
de acuerdo
con las
competenci
as del perfil
de egreso.

conocimien
tos para
desempeñ
arse frente
a los
alumnos, y
cuáles
siguen
siendo
áreas de
oportunida
d o
debilidades
a reforzar.
Esa
reflexión
permite
reconocerl
o y trabajar
en ello.

identificar
fortalezas y
áreas de
oportunidad,
relacionadas
directamente
con las
competencia
s. Era una
retroalimenta
ción personal
del trabajo,
permitiendo
darse cuenta
de las
competencia
s en las que
había que
enfocarse
más y cuáles
ya estaban
logradas y
requerían
atención. El
instrumento
de
evaluación
de los
maestros
también
servía para
alertar sobre
competencia
s estancadas
o deficientes.
Sin embargo,
la reflexión
fue muy
personal y
particular, ya
que no se
podía

buscando
patrones
recurrentes en el
diario de campo
(dificultades,
fortalezas). Se
comparaba con
la evaluación del
maestro de
práctica y del
docente tutor
para reflexionar
sobre lo que se
sentía (diario) y
cómo lo vieron
los demás, para
identificar áreas
de oportunidad y
fortalezas y cómo
trabajarlas para
la siguiente
jornada.

¿De qué manera consideras que fuiste mejorando tus prácticas en cada uno de los espacios curriculares?

Tenía mucha dificultad con la evaluación, era un reto porque en cada grupo era diferente y no podía apropiarse de una forma de evaluar al depender del docente de grupo. Siempre ponía la

La manera de mejorar siempre fue no ignorando los errores e intentando cambiarlos. Saber cuándo y cómo usar estrategias como los juegos. Los cambios ocurren si se quieren llevar a

asegurar que todos hicieran el informe con el mismo pensamiento. Si no se quería poner algo en el informe, nadie se enteraba. La reflexión sobre el logro de competencias era personal, aunque el informe era reglamentario.

Se mejoró principalmente con la confianza. La experiencia da más seguridad. También influye el relacionarse más y recibir apoyo constante del maestro o supervisor. La práctica en sí misma hace crecer mucho, ya

Mejoró gradualmente, abonando "de poquito en poquito" a cada competencia, sin enfocarse en una en específico, sino trabajando paulatinamente en las áreas de oportunidad.

¿Tú sientes que has logrado las competencias establecidas en los programas?

evaluación como área de oportunidad. Le está "agarrando la onda" a la evaluación apenas en octavo semestre, refiriéndose a la evaluación sumativa y formativa.

Sí, la mayoría las ha logrado, ha dado el "plus" en todas, excepto en la evaluación, donde todavía está "más o menos".

cabo, si una actividad no funcionó, intentar por otro lado. Así se ve un crecimiento académico notable al intentar cosas diferentes y seguir implementando lo que funciona y mejorándolo.

Sí, las ha reforzado todas de manera paulatina y progresiva. No se atrevería a decir que están al 100% todas, pero no ha descuidado ninguna e intenta mejorar de manera integral.

que es donde se pone en juego lo aprendido y se descubre qué sirve, qué no, qué aprender o desaprender, y qué funciona con cada grupo.

Sí, la verdad es que sí.

Sí, considera que bastante bien. Lo que le está dificultando es la evaluación, quizás por no encontrar el instrumento adecuado, o la atención a la diversidad y la evaluación juntas. Da el ejemplo de una niña en cuarto grado con dificultad para comunicarse que no sabe leer ni escribir, y le

¿Cuál es el factor más importante, el cual tú consideras que han influido en el logro de tus competencias?

La práctica es lo que más le ha enseñado. No es lo mismo que el profesor de la normal diga cómo resolver una situación si no se está enfrentando o viviendo. La docencia se fortalece mucho con la práctica. Es bueno saber teoría para los fundamentos, pero la práctica es esencial para fortalecer cada competencia a poco a poco. Aún le falta mucho,

Pueden ser muchas cosas las que limiten el favorecer las competencias, como complicaciones externas que no permiten enfocarse al 100%. Depende mucho de la persona por qué no se favorecen las competencias. A lo mejor en algún curso no le llamó la atención y no se esforzó, o siempre

La disposición y el trabajo. Si se hacía el proceso de reflexión de forma adecuada, se tenía una pauta para la mejora. Ha sido disciplinada en reconocer sus áreas de oportunidad y procurar no repetirlas. Aún se presentan situaciones que hacen saber que debe retroalimentarse más en ciertas competencias. Le gusta estar pendiente de lo que sale

resulta difícil asignarle una calificación justa y coherente. Este es un factor que quizás no le permita alcanzar una competencia del todo.

La evaluación en cuanto a las barreras que presenten los alumnos.

¿Tú crees que necesitarías apoyos adicionales para desarrollar mejor tus competencias?

pero siente que las ha logrado gracias a la práctica y la orientación adecuada de los profesores de la normal.

presentó áreas de oportunidad en la planeación o evaluación. Es importante ir abonando poco a poco a todas las competencias y buscar mejoras.

mal para mejorarlo.

Siempre es bueno repasar y mejorar. Sí es necesario a veces recibir una orientación. Considera que estaría bien recibirlas, no carece de ello, pero es bueno recibir orientación, aunque cada criterio y consejo es muy subjetivo y depende del alumno

Le hubiera ayudado mucho seguir teniendo espacios de evaluación con la maestra titular de manera presencial y no solo por documento. Siente que esas pláticas son muy enriquecedoras porque se les da valor

En el tema de los apoyos adicionales, había mucha presión en los cierres de semestre al revisar informes. Los maestros estaban apurados o tenían muchos pendientes, y pocos retroalimentaban el informe, que es donde estaba plasmado

Cursos o talleres fuera de las materias o cursos del programa. Charlas con expertos en temas como psicología o lenguaje, y también con maestros de experiencia que compartan sus vivencias, cómo han manejado niños con barreras o necesidades educativas especiales, a qué le dan prioridad, cómo hacen para que la evaluación sea justa, o si

tomar esas ideas. Le gustaría que se las brindaran para fortalecerse más y tomar lo que más le agrade y favorezca.

a las tres partes: cómo se sintió el alumno, cómo respondieron los niños, y cómo lo vio la docente titular. Sería importante implementar eso.

todo lo relacionado con la práctica. Si el maestro asesor de práctica no era el mismo que supervisaba, no había retroalimentación de parte de él, solo del supervisor, de la maestra titular y del propio análisis en el informe. Los informes pocas veces se retroalimentaban.

simplemente los dejan de lado y les asignan una calificación aprobatoria. Le gustaría que compartieran su experiencia para tener una idea de cómo actuar frente al grupo.

¿Qué recomendaciones darías a los docentes formadores para mejorar la gestión, el seguimiento y la evaluación en las prácticas

Si se enfrentan áreas de oportunidad en gestión o evaluación, es necesario acercarse para recibir orientación. Aunque se aprende en la práctica, los niños no

No perder la conciencia de que somos personas humanas y cometemos errores. Tener empatía con quien lo necesita respecto a

En la gestión, no haría ninguna modificación, ya que reconoce el arduo trabajo de los maestros para conseguir escuelas. En el

Para mejorar la gestión, recomienda que sea más justa o al azar la asignación de escuelas, ya que en su grupo sentían que el maestro de práctica no se esforzaba lo suficiente por conseguirles

profesionales?

enseñan, se necesita la experiencia en el salón y comentarla con alguien que pueda dar orientación para combinar la vivencia con consejos. Es importante la comunicación y fortalecer lo que falta, y tener la iniciativa de cambiarlo, buscando orientación para ser mejor docente.

la entrega de trabajos, presentación de evidencias, planeación es y material. No descuidar los pequeños detalles que son muy significativos dentro de la práctica.

seguimiento, considera que estar 50 minutos en el aula es muy poco para enterarse de cómo se desarrolla la práctica. Sugiere más constancia en el seguimiento, aunque sabe que es complicado para los maestros con tantos estudiantes y horarios. En la evaluación, sugiere que no sea tanto una cuestión de "palomear", sino más de descripciones, ya que esto es más fructífero que solo ver una palomita en "nivel esperado" o "en proceso".

buenas escuelas. Si un profesor elige sus escuelas, que a todos les toque elegir y que les toquen escuelas de buenos sectores. En cuanto al seguimiento, las visitas no fueron muy retiradas y considera que una por jornada estaba bien. Respecto a la evaluación, le resulta difícil asignar solo un número o "muy bien"/"bien" sin un porqué. Le gustaría una evaluación con retroalimentación, incluso si solo observaron poco tiempo.

Anexo 6. Autorización de uso de información obtenida en las entrevistas. Docentes en formación “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” Licenciatura en Educación Primaria.

Villahermosa, Tabasco a 17 de marzo de 2025.

ASUNTO: Autorización de uso de datos.

C. Leidi Yazmin Reyes López
Docente en formación
8º semestre Grupo A
P R E S E N T E

El (La) que suscribe, Luis Eduardo Gordillo Sanchez, docente en formación del 8º semestre grupo “ ” de la Licenciatura en Educación Primaria en la Esc. Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” ubicada en calle Ignacio Gutiérrez s/n Col. Gil y Sáenz en Villahermosa, Tabasco, tiene a bien autorizarle, para:

1. Que las entrevistas que lleve a cabo pueda grabarlas en audio y video.
2. Los datos recabados en las entrevistas puedan ser expuestos en las tesis de investigación tituladas: “Fortalezas y áreas de oportunidad del trayecto de práctica profesional. Un estudio de caso” y “Fortalezas y áreas de oportunidad del trayecto de práctica profesional. Estudio comparativo entre dos instituciones formadoras de docentes”, así como en alguna ponencia futura, siempre y cuando se ocupe un pseudónimo en ambos casos.

No habiendo otro asunto que tratar, quedo atenta a sus indicaciones.


Luis Eduardo Gordillo Sanchez

Nombre y firma.

Villahermosa, Tabasco, a 17 de marzo de 2025.

ASUNTO: Autorización de uso de datos.

C. Leidi Yazmin Reyes López
Docente en formación
8º semestre Grupo A
P R E S E N T E

El (La) que suscribe, José Miguel García Matías, docente en formación del 8º semestre grupo "B" de la Licenciatura en Educación Primaria en la Esc. Normal "Rosario María Gutiérrez Eskildsen" ubicada en calle Ignacio Gutiérrez s/n Col. Gil y Sáenz en Villahermosa, Tabasco, tiene a bien autorizarle, para:

1. Que las entrevistas que lleve a cabo pueda grabarlas en audio y video.
2. Los datos recabados en las entrevistas puedan ser expuestos en las tesis de investigación tituladas: "Fortalezas y áreas de oportunidad del trayecto de práctica profesional. Un estudio de caso" y "Fortalezas y áreas de oportunidad del trayecto de práctica profesional. Estudio comparativo entre dos instituciones formadoras de docentes", así como en alguna ponencia futura, siempre y cuando se ocupe un pseudónimo en ambos casos.

No habiendo otro asunto que tratar, quedo atenta a sus indicaciones.


Nombre y firma.
Jose Miguel García Matías.

Villahermosa, Tabasco, a 17 de marzo de 2025

ASUNTO: Autorización de uso de datos.

C. Leidi Yazmin Reyes López
Docente en formación
8º semestre Grupo A
P R E S E N T E

El (La) que suscribe, José Francisco Torres Cupil, docente en formación del 8º semestre grupo "A" de la Licenciatura en Educación Primaria en la Esc. Normal "Rosario María Gutiérrez Eskildsen" ubicada en calle Ignacio Gutiérrez s/n Col. Gil y Sáenz en Villahermosa, Tabasco, tiene a bien autorizarle, para:

1. Que las entrevistas que lleve a cabo pueda grabarlas en audio y video.
2. Los datos recabados en las entrevistas puedan ser expuestos en las tesis de investigación tituladas: "Fortalezas y áreas de oportunidad del trayecto de práctica profesional. Un estudio de caso" y "Fortalezas y áreas de oportunidad del trayecto de práctica profesional. Estudio comparativo entre dos instituciones formadoras de docentes", así como en alguna ponencia futura, siempre y cuando se ocupe un pseudónimo en ambos casos.

No habiendo otro asunto que tratar, quedo atenta a sus indicaciones.



José Francisco Torres Cupil
Nombre y firma.

Villahermosa, Tabasco, a 17 de marzo de 2025.

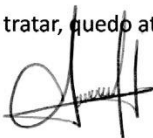
ASUNTO: Autorización de uso de datos.

C. Leidi Yazmin Reyes López
Docente en formación
8º semestre Grupo A
P R E S E N T E

El (La) que suscribe, Alan Gabriel Hipólito García, docente en formación del 8º semestre grupo "B" de la Licenciatura en Educación Primaria en la Esc. Normal "Rosario María Gutiérrez Eskildsen" ubicada en calle Ignacio Gutiérrez s/n Col. Gil y Sáenz en Villahermosa, Tabasco, tiene a bien autorizarle, para:

1. Que las entrevistas que lleve a cabo pueda grabarlas en audio y video.
2. Los datos recabados en las entrevistas puedan ser expuestos en las tesis de investigación tituladas: "Fortalezas y áreas de oportunidad del trayecto de práctica profesional. Un estudio de caso" y "Fortalezas y áreas de oportunidad del trayecto de práctica profesional. Estudio comparativo entre dos instituciones formadoras de docentes", así como en alguna ponencia futura, siempre y cuando se ocupe un pseudónimo en ambos casos.

No habiendo otro asunto que tratar, quedo atenta a sus indicaciones.


Nombre y firma. Alan Gabriel Hipólito García

Villahermosa, Tabasco a 17 de marzo de 2025.

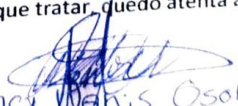
ASUNTO: Autorización de uso de datos.

C. Leidi Yazmin Reyes López
Docente en formación
8º semestre Grupo A
P R E S E N T E

El (La) que suscribe, Nancy Denis Osorio, docente en formación del 8º semestre grupo " " de la Licenciatura en Educación Primaria en la Esc. Normal "Rosario María Gutiérrez Eskildsen" ubicada en calle Ignacio Gutiérrez s/n Col. Gil y Sáenz en Villahermosa, Tabasco, tiene a bien autorizarle, para:

1. Que las entrevistas que lleve a cabo pueda grabarlas en audio y video.
2. Los datos recabados en las entrevistas puedan ser expuestos en las tesis de investigación tituladas: "Fortalezas y áreas de oportunidad del trayecto de práctica profesional. Un estudio de caso" y "Fortalezas y áreas de oportunidad del trayecto de práctica profesional. Estudio comparativo entre dos instituciones formadoras de docentes", así como en alguna ponencia futura, siempre y cuando se ocupe un pseudónimo en ambos casos.

No habiendo otro asunto que tratar, quedo atenta a sus indicaciones.


Nombre y firma.

Villahermosa, Tabasco a 17 de marzo de 2025.

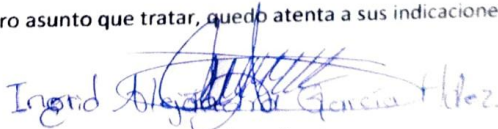
ASUNTO: Autorización de uso de datos.

C. Leidi Yazmin Reyes López
Docente en formación
8º semestre Grupo A
P R E S E N T E

El (La) que suscribe, Ingrid Alejandra García Hernández, docente en formación del 8º semestre grupo “ ” de la Licenciatura en Educación Primaria en la Esc. Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” ubicada en calle Ignacio Gutiérrez s/n Col. Gil y Sáenz en Villahermosa, Tabasco, tiene a bien autorizarle, para:

1. Que las entrevistas que lleve a cabo pueda grabarlas en audio y video.
2. Los datos recabados en las entrevistas puedan ser expuestos en las tesis de investigación tituladas: “Fortalezas y áreas de oportunidad del trayecto de práctica profesional. Un estudio de caso” y “Fortalezas y áreas de oportunidad del trayecto de práctica profesional. Estudio comparativo entre dos instituciones formadoras de docentes”, así como en alguna ponencia futura, siempre y cuando se ocupe un pseudónimo en ambos casos.

No habiendo otro asunto que tratar, quedo atenta a sus indicaciones.


Nombre y firma.

Anexo 7. Autorización de uso de información obtenida en las entrevistas. Docentes en formación de la Escuela Normal “Miguel Hidalgo” Licenciatura en Educación Primaria.

Hidalgo del Parral, Chihuahua, lunes 31 de abril del 2025.

ASUNTO: Autorización de uso de datos.

C. Carla Gabriela García Matías
Docente en formación
8º semestre Grupo A
P R E S E N T E

La que suscribe, Alondra Villalobos Martínez, docente en formación del 8º semestre grupo “A” de la Licenciatura en Educación Primaria en la Esc. Normal Experimental “Miguel Hidalgo”, ubicada en Hidalgo del Parral, Chihuahua, tiene a bien autorizarle, para:

1. Que las entrevistas que lleve a cabo pueda grabarlas en audio y video.
2. Los datos recabados en las entrevistas puedan ser expuestos exclusivamente en la tesis de investigación titulada: “Fortalezas y áreas de oportunidad del trayecto de práctica profesional. Estudio comparativo entre dos instituciones formadoras de docentes”, así como en alguna ponencia futura, siempre y cuando se ocupe un pseudónimo en ambos casos.

No habiendo otro asunto que tratar, quedo atenta a sus indicaciones.


Alondra Villalobos Martínez
Nombre y firma.

Hidalgo del Parral, Chihuahua, México, 01 de abril de 2025.

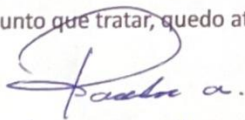
ASUNTO: Autorización de uso de datos.

C. Carla Gabriela García Matías
Docente en formación
8º semestre Grupo A
P R E S E N T E

La que suscribe, Paola Lizbeth Ayala González docente en formación del 8º semestre grupo "A" de la Licenciatura en Educación Primaria en la Esc. Normal Experimental "Miguel Hidalgo", ubicada en Hidalgo del Parral, Chihuahua, tiene a bien autorizarle, para:

1. Que las entrevistas que lleve a cabo pueda grabarlas en audio y video.
2. Los datos recabados en las entrevistas puedan ser expuestos exclusivamente en la tesis de investigación titulada: "Fortalezas y áreas de oportunidad del trayecto de práctica profesional. Estudio comparativo entre dos instituciones formadoras de docentes", así como en alguna ponencia futura, siempre y cuando se ocupe un pseudónimo en ambos casos.

No habiendo otro asunto que tratar, quedo atenta a sus indicaciones.


Paola Lizbeth Ayala González
Nombre y firma.

Hidalgo del Parral, Chihuahua. 02 de abril del 2025

ASUNTO: Autorización de uso de datos.

C. Carla Gabriela García Matías
Docente en formación
8º semestre Grupo A
P R E S E N T E

La que suscribe, Aneth Michelle López Sáenz, docente en formación del 8º semestre grupo "A" de la Licenciatura en Educación Primaria en la Esc. Normal Experimental "Miguel Hidalgo", ubicada en Hidalgo del Parral, Chihuahua, tiene a bien autorizarle, para:

1. Que las entrevistas que lleve a cabo pueda grabarlas en audio y video.
2. Los datos recabados en las entrevistas puedan ser expuestos exclusivamente en la tesis de investigación titulada: "Fortalezas y áreas de oportunidad del trayecto de práctica profesional. Estudio comparativo entre dos instituciones formadoras de docentes", así como en alguna ponencia futura, siempre y cuando se ocupe un pseudónimo en ambos casos.

No habiendo otro asunto que tratar, quedo atenta a sus indicaciones.


Aneth Michelle López Sáenz
Nombre y firma.

Hidalgo del Parral, Chih. a 8 de abril del 2025.

ASUNTO: Autorización de uso de datos.

C. Carla Gabriela García Matías
Docente en formación
8º semestre Grupo A
P R E S E N T E

La que suscribe, Claudia Jazmin Mendoza Orozco, docente en formación del 8º semestre grupo "C" de la Licenciatura en Educación Primaria en la Esc. Normal "Experimental Miguel Hidalgo", ubicada en Hidalgo del Parral, Chihuahua, tiene a bien autorizarle, para:

1. Que las entrevistas que lleve a cabo pueda grabarlas en audio y video.
2. Los datos recabados en las entrevistas puedan ser expuestos exclusivamente en la tesis de investigación titulada: "Fortalezas y áreas de oportunidad del trayecto de práctica profesional. Estudio comparativo entre dos instituciones formadoras de docentes", así como en alguna ponencia futura, siempre y cuando se ocupe un pseudónimo en ambos casos.

No habiendo otro asunto que tratar, quedo atenta a sus indicaciones.

Claudia Jazmin Mendoza Orozco
Claudia Jazmin Mendoza Orozco
Nombre y firma.