

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1262>

Significados, experiencias y reflexiones acerca de competencias didácticas de estudiantes normalistas

Meanings, experiences, and reflections about didactic competences of normal students

Gloria Martínez Alcalá

gloriaalcala696@gmail.com

Escuela Normal del Valle de Mexicali Ejido Campeche

Mexicali – México

Artículo recibido: 04 de octubre de 2023. Aceptado para publicación: 19 de octubre de 2023.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

El reto de la educación normal en México es formar de manera integral maestros de educación básica capaces de afrontar las demandas de la sociedad. Por consiguiente, se integra este estudio para comprender el proceso de desarrollo de las competencias didácticas que experimentan profesores en formación de II semestre de la Escuela Normal del Valle de Mexicali, al cursar la asignatura de Planeación y Evaluación. Para ello, se utiliza el paradigma cualitativo, con una aproximación fenomenológica y etnográfica con el fin de lograr la interpretación del sentido que éstos le otorgan a sus experiencias y reflexiones sobre la práctica, para la profunda comprensión del proceso de apropiación de las competencias didácticas, en las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal. La información fue recabada mediante entrevista grupal, observación participante y registro anecdótico. Los hallazgos delimitan la subjetividad en el proceso de desarrollo de las competencias didácticas durante el curso; ya que a pesar de tener una significación positiva de ser docente ésta se basa únicamente en el aspecto actitudinal de la competencia; dejando de lado los aspectos conceptuales y procedimentales - el saber hacer- que requiere la formación docente e incluye los conocimientos teóricos y metodológicos para la enseñanza. Por tanto, se señalan posibles rutas de acción encaminadas a favorecer aprendizajes considerando las emociones y experiencias de quienes viven el proceso formativo.

Palabras clave: competencias didácticas, experiencias, emociones, reflexiones, docentes en formación


Abstract

The challenge of normal education in Mexico is to comprehensively train basic education teachers capable of meeting the demands of society. Therefore, this study is integrated to understand the process of development of didactic competencies experienced by teachers in training of II semester of the Normal School of the Valley of Mexicali, when studying the subject of Planning and Evaluation. For this, the qualitative paradigm is used, with a phenomenological and ethnographic approach to achieve the interpretation of the meaning that they give to their experiences and reflections on practice, for the deep understanding of the process of

appropriation of didactic skills, in the conceptual, procedural, and attitudinal dimensions. Information was collected through group interviews, participant observation and anecdotal recording.

The findings delineate the subjectivity in the process of developing didactic competences during the course; since, despite having a positive significance of being a teacher, it is based solely on the attitudinal aspect of competence; leaving aside the conceptual and procedural aspects -the know-how- that teacher training requires and includes theoretical and methodological knowledge for teaching. Therefore, possible routes of action aimed at promoting learning considering the emotions and experiences of those who live the training process are indicated.

Keywords: didactic competences, experiences, emotions, reflections, teachers in training

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons . 

Como citar: Martínez Alcalá, G. (2023). Significados, experiencias y reflexiones acerca de competencias didácticas de estudiantes normalistas. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(4), 831–847. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1262>

INTRODUCCIÓN

A lo largo de su historia, las Escuelas Normales (EN) incorporadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP), han sido las encargadas de formar a los maestros de México. En la actualidad la educación normal afronta varios retos derivados de las dinámicas sociales, económicas y políticas vigentes; así como estar integrada al nivel de educación superior, a través de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, conlleva acciones destinadas a mejorar la gestión y organización institucional con la finalidad de transformar a las Normales en Instituciones que desarrollen con calidad tres funciones sustantivas; Docencia, Investigación y Extensión o Vinculación.

La política educativa en México está en constante cambio y se rige sexenalmente por el gobierno en turno. Los planes y programas de estudio por consecuencia sufren reformas continuamente, que en la mayoría de las ocasiones no logran concretarse por completo, es decir, quedan inconclusas y no se analizan a profundidad por el colectivo docente cuando la siguiente ya está en puerta. En el nivel superior, la Educación Normal no está ajena a esta problemática, lo que ocasiona mayor dificultad para establecer la vinculación entre los programas para la formación de maestros, con los programas de educación básica. La capacitación y actualización de los docentes en servicio en el nivel superior sufre un desfase con relación al nivel básico, curiosamente quedan marginados de las nuevas propuestas curriculares que ocurren en el nivel para el cual forman maestros.

Por tanto, el interés de este tema surgió de la necesidad de comprender y profundizar en la interpretación del enfoque basado en competencias y centrado en el aprendizaje, orientaciones curriculares del plan de estudios 2018 para la formación de maestros de educación primaria, el cual teóricamente se entiende, pero prácticamente se desatiende al trabajarlo en el aula. Como lo señala Olson (1982, como se citó en Porlán, 2002) cambiar el currículum significa que los profesores cambien sus puntos de vista sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por consiguiente, su intervención docente, es decir, su saber hacer profesional.

Así que, en ese sentido, tal como señala Hernández et al. (2018) la investigación cualitativa se guía por una intención que coloca la atención del investigador en el tema o fenómeno en cuestión. Por tanto, el propósito de este estudio es comprender las reflexiones y experiencias que sobre las competencias didácticas manifiestan los estudiantes normalistas, a través de sus aprendizajes, para sustentar sus intervenciones didácticas en el aula.

Según Tobón (2010) las competencias pueden definirse como actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua. Por lo que, es necesario ambientarse a las condiciones de interacción con el grupo, así como a las formas de enseñanza y aprendizaje imperantes en ese momento y contexto para discernir el sentido de la investigación.

De ahí que, para comprender la compleja dinámica de la intervención pedagógica, esta se debe entender de acuerdo con Zabala (2000) "como un microsistema definido por el espacio, la organización social, las relaciones interactivas, la distribución del tiempo, el uso de los recursos didácticos, etc." (p.14) De manera que siendo la intervención docente una actividad sumamente diversa, particularmente, se centrará la atención en estudiar más de cerca la formación de los futuros docentes, con la intención de revalorarlos como sujetos que se construyen y transforman atribuyendo significado a un determinado objeto de enseñanza, acorde a su interés, disponibilidad, conocimientos previos y experiencia.

En ese mismo sentido, Coll (2007) refiere que el proceso de aprendizaje tiene lugar gracias a las acciones guía e intermediación pedagógica mediante la actividad coordinada entre los estudiantes y el docente en torno a los contenidos abordados con una intención específica, es ahí donde resulta

primordial diseñar estrategias didácticas significativas, ya que los aprendizajes construidos en el espacio curricular de Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje se vinculan estrechamente a todos los promovidos en los cursos que conforman la malla curricular del plan de estudios 2018, específicamente en los que se desarrollan en los trayectos de Formación para la enseñanza y el aprendizaje y Práctica profesional.

Sin embargo, pese a la importancia de la planeación docente en la práctica educativa, el tiempo para su estudio se limita solo a un semestre y se advierte que ningún otro espacio curricular aborda de manera formal la planeación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje; así que la ejercitación construida en este curso, es la base para el diseño de situaciones didácticas, su aplicación y evaluación, en todas las jornadas de práctica que realizan los estudiantes, desde el tercer hasta el octavo semestre de su formación como profesores.

En consecuencia, acorde con Zabala (2000) si se parte de considerar que la mejora de cualquiera de las actividades humanas pasa por el conocimiento de las variables que intervienen en ellas, aún con toda la complejidad que representa la práctica educativa, para entender sus interrelaciones, se necesita adentrarse en su análisis reflexivo.

En el plan de estudios 2018 con enfoque en el aprendizaje y competencias, se establecen las capacidades que guían la formación del tipo de docente que se quiere formar para hacer frente a los desafíos que la sociedad global demanda, y sintetiza los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en la educación básica, específicamente en el nivel de primaria. (SEP, 2018) En consecuencia, los principios del enfoque centrado en el aprendizaje (Díaz Barriga, 2006) apuestan por el cambio educativo centrado en el alumno, en la tarea situada, en el problema o tarea que resolverá haciendo gala de sus conocimientos, habilidades y actitudes en forma articulada.

Del mismo modo, no olvidemos que el mediador juega un importantísimo papel, pues la significatividad lógica potencial del contenido depende de cómo éste es presentado al alumno (Tobón, 2010). La tarea como facilitadores es fundamental, sin embargo, en la práctica docente, se sigue trabajando con el mismo manual personal construido a través de la experiencia, sin incorporar, en la mayoría de las ocasiones, la totalidad de los cambios señalados en los programas. Tal como señala Bromme (1988, como se citó en Porlán, 2002), es difícil cambiar la práctica si no se analizan las concepciones implícitas en ella y los problemas habituales que plantea.

Por otro lado, el enfoque basado en competencias, (Tobón, 2010) propone un nuevo reto para los docentes, dejar de enfatizar la planificación de la enseñanza puntual de un programa, a diseñar situaciones didácticas partiendo de una situación problema del contexto, recuperando saberes previos, considerando las actividades pertinentes para el logro de las competencias, acompañando al estudiante en el proceso de mejora, evaluando sistemáticamente bajo el enfoque formativo y rescatando en cada actividad, las evidencias que demuestren su aprendizaje apoyándolo en su proceso metacognitivo.

Al revisar antecedentes sobre el enfoque centrado en el aprendizaje, se encontró un estudio de Hernández (2009) donde enfatiza la necesidad de redefinir la formación docente, revalorar su desempeño, tomando en cuenta los fenómenos latentes en el entorno de un mundo globalizado para construir una metodología de enseñanza acorde a las necesidades y cualidades de los alumnos, cuyo propósito es desarrollar plenamente sus capacidades, conformando individuos con pensamiento crítico y transformador.

Asimismo, Gargallo y Sahuquillo (2018) en su investigación sobre los efectos de los métodos centrados en el aprendizaje en las capacidades del alumno y en su percepción del entorno de

aprendizaje encontraron que, al utilizar el portafolio de evidencias como instrumento de evaluación, el estudiante que lo elabora requiere sintetizar e interpretar con una mirada autocrítica y a la vez propositiva las diversas producciones que evalúa, así como los procesos y situaciones en las que ha participado, lo cual lo responsabiliza e involucra de manera eficaz en su proceso formativo.

En el nivel superior, Gutiérrez y Morales (2014) en un estudio sobre las competencias didácticas de los estudiantes normalistas, encontraron que los desempeños reales de los estudiantes normalistas distan en gran medida de los rasgos del perfil de egreso, exponiendo las áreas de oportunidad y posibilidades de intervención en la formación de los profesores, mediante la intermediación pedagógica guiada con base en los aspectos social, afectivo y sociocultural en la construcción del conocimiento.

Considerando los resultados de los estudios anteriormente expuestos, se enfatiza la necesidad de redefinir la formación docente y revalorar su desempeño señalando posibles rutas de acción mediante una metodología de enseñanza guiada que contemple de forma integral los aspectos social, afectivo y cultural, así como el uso de la evaluación formativa pueden generar mejoras significativas tanto en el aprendizaje del alumnado como en sus capacidades y en su percepción del entorno.

Sin embargo, en estos estudios la indagación tiene otros enfoques, olvidándose de colocar en el centro del proceso al estudiante con toda la complejidad que como ser humano experimenta al ser partícipe principal de su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, es importante profundizar en las experiencias y reflexiones desde las vivencias de los estudiantes. Tal como lo señala Porlán, (2002) el currículum en la acción no se cambia por un mero acto administrativo. Es decir, con base en su experiencia y formación, el docente puede retomar la propuesta que se le presenta y adecuarla, a condición de que efectivamente favorezca el logro de las competencias en el nivel determinado.

Por lo tanto, se considera imprescindible volver la mirada hacia el estudiante, de ahí que este estudio lo coloca en el centro, con toda la complejidad que como ser humano percibe al estar viviendo, sintiendo y experimentando su propio proceso formativo como profesor, profundizando en las experiencias y reflexiones desde sus vivencias para conocer más de cerca este fenómeno.

METODOLOGÍA

El paradigma de la investigación fue cualitativo, de acuerdo con Hernández et al. (2018) éste se caracteriza por ser inductivo, recurrente, admite analizar varias realidades subjetivas y no sigue una secuencia lineal, lo cual permite una mayor riqueza interpretativa y profundizar en los significados, contextualizando los fenómenos a estudiar. En ese sentido, según Mercado y Lozano (2011) una de las características de este enfoque incluye la “búsqueda y creencia en la comprensión de los fenómenos educativos: para comprenderlos se necesita trabajar con las perspectivas subjetivas, con las creencias de los agentes implicados en los hechos” (p.87).

El alcance del estudio es descriptivo con nivel analítico-interpretativo, mediante las técnicas de observación participante, entrevista grupal y análisis de contenido cualitativo de evidencias producidas por el estudiante. Por tanto, la investigación integra la fenomenología y la etnografía como métodos de estudio. De tal forma que el método fenomenológico según Fuster (2019) permite explorar la vida interior de los sujetos, es decir, indagar en el modo particular de percibir, interpretar, vivir y reflexionar los procesos didácticos. De igual manera, la etnografía es de utilidad para la presente investigación, ya que muchas veces los significados que otorga el individuo son compartidos, en este caso, por los alumnos del grupo de segundo semestre. A su vez, Aguirre y Jaramillo (2012, citados por Fuster, 2019) apuntan que la fenomenología favorece a la comprensión de las realidades escolares, haciendo hincapié en las experiencias de los representantes del proceso formativo.

Por lo antes mencionado, es prioritario que el docente considere la importancia del método fenomenológico, ya que lo invita a reflexionar en profundidad acerca de las experiencias cotidianas, encontrar su significado y emprender acciones que lleven a mejorar su práctica pedagógica. Esta práctica se torna trascendental debido a que la esfera educativa gira en torno de la dimensión subjetiva de los actores involucrados, cuya comprensión de los sentidos y significados son fundamentales, ya que permitiría conocerlo, comprenderlo, reproducirlo y, si es preciso, transformarlo (Fuster, 2019). Por esta razón, "la tarea de reflexión sobre la actividad en sí de la enseñanza es importante, ya que nos permite conocerla para poder actuar e interactuar cada vez mejor" (Gvirtz, 2006, p. 205).

Por otra parte, la etnografía es útil para investigar la particularidad de fenómenos que ocurren dentro de grupos sociales, mediante la descripción e interpretación. De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003) el propósito de la etnografía es describir lo que las personas hacen habitualmente y el significado que le atribuyen a ese comportamiento realizado en determinadas circunstancias. Este enfoque se basa en el análisis del comportamiento y por lo tanto es apropiado para analizar el desarrollo de las competencias didácticas de los estudiantes normalistas al conducir una clase, a través de sus reflexiones y experiencias.

En la investigación cualitativa los datos deben ordenarse previo a su análisis en categorías para posteriormente ser codificados. Para efectos de esta investigación, las categorías de análisis iniciales fueron escogidas de manera deductiva por su significancia y relevancia teórica para los fines del estudio.

A continuación, en la Tabla 1 se muestran las cinco categorías utilizadas para el análisis de contenido; creencias sobre las competencias docentes, planificación y evaluación del proceso enseñanza aprendizaje, conducción del aprendizaje, emociones experimentadas y reflexiones sobre la práctica docente.

Tabla 1

Categorías de análisis

	DIMENSIONES		CATEGORÍA INICIAL		SUBCATEGORÍAS
A	Significado de docente competente	A1	Creencias sobre las competencias docentes	A1.1	Creencias preexistentes
				A1.2	Resignificaciones
B	Experiencias en competencias didácticas	B1	Planificación y evaluación del proceso E-A	B1.1	Organización de actividades de aprendizaje
				B1.2	Recuperación de nociones previas
				B1.3	Empleo de recursos didácticos
				B1.4	Integración de actividades realizadas
				B1.5	Incorporación de evidencias de aprendizaje
		B2	Conducción del aprendizaje	B2.1	Organización de actividades de aprendizaje
				B2.2	Recuperación de nociones previas

				B2.3	Empleo de recursos didácticos
				B2.4	Integración de actividades realizadas
				B2.5	Incorporación de evidencias de aprendizaje
C	Emociones	C1	Emociones experimentadas	C1.1	Emociones positivas
D	Reflexiones			C1.2	Emociones negativas
		D2	Reflexiones sobre la práctica docente	D2.1	Cuestiona por qué hace lo que hace
				D2.2	Observa de qué manera funciona y para quién
				D2.3	Asume responsabilidad de su aprendizaje

Nota: Esta tabla muestra las dimensiones derivadas de los objetivos, así como las categorías y subcategorías emergentes para el análisis de contenido.

Fuente: Elaboración propia (Martínez, 2022).

Los sujetos de este estudio fueron 26 alumnos del grupo de segundo semestre, integrado por 9 hombres y 17 mujeres, cuyas edades oscilan entre los 18 y 22 años que cursan la Licenciatura en Educación Primaria, de la Escuela Normal del Valle de Mexicali Ejido Campeche. El desarrollo de la investigación se abordó desde el curso Planeación y Evaluación de la Enseñanza y el Aprendizaje, durante el ciclo escolar 2021-2022.

El tipo de muestreo aplicado es el de selección intencional, cuyo propósito es elegir participantes que aporten riqueza sobre las cuestiones que se estudian. De acuerdo con Maxwell (2019) los investigadores cualitativos estudian habitualmente un pequeño número de individuos en situación y preservan la individualidad de cada uno de sus análisis, antes que recoger datos de grandes muestras. Basados en el referente anterior, se eligieron 10 alumnos del grupo en cuestión, para representar a los 5 equipos de trabajo con 2 de sus miembros.

Las unidades iniciales de la muestra se obtuvieron del grupo y de los documentos generados por los estudiantes como producto de las actividades propias del programa, almacenados como portafolios de evidencia individuales en el grupo de Google Classroom. Por lo tanto, de acuerdo con Hernández et al. (2018) al tratarse de seres humanos, los datos que interesan recolectar particularmente incluyen conceptos, percepciones, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias expresadas en el lenguaje de los participantes de manera individual o grupal.

Las técnicas de recogida de datos son los distintos instrumentos, estrategias y medios audiovisuales que los investigadores utilizan para recolectar información (Latorre, 2003). Al elegir las técnicas es importante considerar la modalidad de enseñanza virtual que prevaleció durante la pandemia. Según Orellana (2006) la incorporación de las TIC al campo de la investigación cualitativa en entornos virtuales demanda una ampliación y /o redefinición del campo de actuación y facilita amplias

posibilidades para su desarrollo. Por lo tanto, el camino a seguir debe estar basado en tres técnicas para la recolección de los datos: las observaciones en línea, entrevista grupal, y el análisis de contenido de materiales suplementarios (Sade-Beck, 2004, citado por Orellana, et al., 2006).

Tomando como referente lo anterior y con la intención de otorgar mayor rigor metodológico, se eligieron estas tres técnicas de recolección de datos. De este modo se pretende garantizar la confiabilidad de los hallazgos al ofrecer la oportunidad de triangular la información obtenida derivada de tres instrumentos. “La idea central es utilizar todo lo que se considere pertinente, tenga relación y se considere útil” (Martínez, 2006).

A continuación, la Tabla 2 muestra la relación entre los objetivos, las técnicas e instrumentos para la recolección de la información.

Tabla 2

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

OBJETIVOS	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	INSTRUMENTOS
1. Comprender las reflexiones y experiencias sobre competencias didácticas que manifiestan los alumnos de II semestre	Entrevista.	Guión de preguntas.
2. Descubrir el significado que otorgan a ser un docente competente 3. Explorar cómo experimentan la planificación, conducción y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje durante su práctica	Observación. Análisis de contenido cualitativo.	Registro anecdótico. Hoja de observación de micro clase. Planeaciones didácticas.
4. Interpretar qué emociones experimentan sobre su práctica pedagógica 5. Analizar cómo reflexionan sobre su práctica pedagógica	Entrevista.	Guión de preguntas.

Nota: Esta tabla muestra la relación entre objetivos, técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Fuente: Elaboración propia (Martínez, 2022)

Por lo tanto, para contrarrestar la tendencia del investigador en la intervención en este estudio se procuró la recolección de datos que aportaran riqueza según Maxwell (2019) estos incluyen las transcripciones textuales de las entrevistas; para la observación las notas detalladas y descriptivas, así como para las grabaciones en video, la transcripción específica de los acontecimientos observados.

Primeramente, para su análisis, los instrumentos de recolección de datos se clasificaron en:

- Documentos escritos: evidencias de planeaciones didácticas y transcripción de entrevistas.
- Videos: clase de microenseñanza virtual.

Enseguida se procedió a leer detenidamente las planeaciones didácticas, para distinguir los elementos que las integran y compararlas tratando de evidenciar tanto las diferencias como las similitudes entre ellas, así como identificar si contenían los componentes necesarios para cada uno de los momentos de la secuencia didáctica, el inicio, el desarrollo y el cierre. Luego entonces, respecto a los videos de las clases de microenseñanza, estos fueron examinados varias veces y la información visual fue contrastada con las notas de las observaciones realizadas en vivo, al momento de las clases virtuales,

fueron clasificados numéricamente según correspondía al inicio (1) desarrollo (2) y cierre (3) de la clase y fueron seleccionados por su calidad de audio y video para su análisis.

Asimismo, en relación con la información obtenida de las grabaciones de las entrevistas, estas fueron analizadas y escuchadas con atención, prestando especial atención a los gestos, ademanes e interacción entre los participantes, tomando notas iniciales para tratar de interpretar sus emociones sobre el tema abordado, relacionado con la pregunta en cuestión.

Posteriormente, las grabaciones fueron transcritas textualmente en el programa Word 2010, para entonces examinar su contenido textual, así como las conexiones entre las distintas respuestas de los participantes, ligándose al contexto del cual emergieron para integrar las principales categorías y subcategorías de análisis. De acuerdo con Maxwell (2019) una herramienta útil para el análisis de categorización de los datos es la matriz estructurada. Partiendo de esta premisa se integró una matriz derivada de las preguntas de investigación, las categorías o temas y los datos que las avalan, para identificar la conceptualización e interpretación de las reflexiones y experiencias que sobre competencias didácticas tienen los estudiantes normalistas.

RESULTADOS

Las evidencias mostradas permiten exponer hallazgos respecto a las habilidades conceptuales para el desarrollo de la planificación, conducción y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, mostrado por los estudiantes normalistas durante la ejecución de la clase de microenseñanza.

Entre las fortalezas podemos destacar que demuestran la habilidad para diseñar una planeación didáctica, acorde a los elementos que la integran; inicio, desarrollo y cierre. Asimismo, utilizaron su creatividad para realizar las actividades de la clase, conforme a los enfoques de la asignatura elegida, señalados en el plan y programas de educación básica 2011, e incluyeron actividades previas de motivación para romper el hielo y crear el ambiente de aprendizaje. Con relación a los recursos didácticos, utilizaron el libro de texto como un valioso apoyo, vinculándolo con los recursos tecnológicos a su alcance. Respecto a la evaluación pudieron identificar el aprendizaje esperado y elaborar un ejercicio sencillo para recabar evidencias del aprendizaje.

Por otra parte, analizar las videograbaciones de las clases de microenseñanza, y contrastarlas con la hoja de observación permitieron identificar algunas áreas de oportunidad, tales como organizar las actividades en el tiempo disponible para lograr concluir con el cierre de la clase, fomentar la interacción con sus pares para favorecer la participación, plantear preguntas reflexivas para identificar aprendizajes y controlar los turnos para participar cediendo la palabra a quien la solicita.

En base a los hallazgos se puede identificar que los estudiantes han logrado las bases teórico-metodológicas necesarias para llevar a cabo la planeación de una clase y han vivido su primer experiencia fungiendo como docentes, lo cual les ha permitido empezar a desarrollar su competencia didáctica y serán necesarios más ensayos de práctica docente para continuar acrecentando su potencial para conducir la enseñanza de un contenido en un grupo de educación primaria, así como para retroalimentar y evaluar los aprendizajes logrados.

Entre los aspectos a mejorar se observa que los alumnos deberán llevar a cabo un análisis más profundo y exhaustivo de los programas y libros de texto, para familiarizarse con los términos propios de cada disciplina, los contenidos de cada grado de educación primaria y los criterios de evaluación. Es prioritario incorporen a sus planeaciones actividades contextualizadas acordes a la realidad escolar y el nivel de los educandos, así como diseñen ejercicios de evaluación que les permitan identificar con mayor rapidez y facilidad el vínculo entre los aprendizajes esperados y el nivel de dificultad requerido para demostrar su logro acorde al grado escolar.

COMENTARIOS

De acuerdo con Shön (1992, como se citó en Díaz-Barriga y Hernández, 2002) “la experiencia de aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial es una alternativa en la formación de profesionales reflexivos de la docencia” (p.15), puesto que los estudiantes aprenden mediante la práctica aquello en lo que buscan convertirse en expertos, en este caso, la docencia.

Asimismo, es importante subrayar que los participantes expresaron que al concluir la exposición de su clase se despertó en ellos el sentimiento o el anhelo de querer mejorar, de reflexionar e identificar aquellas áreas de oportunidad para perfeccionar la próxima experiencia. Acorde con Díaz Barriga (1998, como se citó en Díaz-Barriga y Hernández, 2002) los enfoques de formación docente que focalizan un análisis crítico o reflexión sobre la propia práctica docente son mucho más productivos al lograr que los docentes cambien sus cogniciones, actitudes y estrategias de trabajo habituales. Lo que en voz de los participantes se expresó de la siguiente manera: “autoevaluarnos a nosotros mismos sería una característica más de lo que haría un buen docente para saber lo que nos está haciendo falta y hacer un mejor trabajo.”

Desde el punto de vista de la formación docente enfatizando la acción práctica y la reflexión personal, este proceso los convierte en profesionales reflexivos con independencia y autonomía, “los buenos profesores son necesariamente autónomos en la emisión de juicios profesionales” (Stenhouse,1975, como se citó en Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p.14). Por lo tanto, la práctica de microenseñanza y en particular la autoevaluación y coevaluación realizada al concluir, permiten al futuro profesor realizar su propia interpretación y evaluación de los sucesos de la clase; Goleman (1995) señala que todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución, y un sentimiento es la suma de emoción + pensamiento, por lo que su base es cognitiva con un componente subjetivo, es decir, los sentimientos se deben a las evaluaciones, interpretaciones y atribuciones que hacemos de nuestros sucesos internos y externos.

Es así como su propia apreciación y análisis de lo ocurrido en la micro clase genera un sentimiento que lo impulsa a responsabilizarse de su preparación previa en futuras intervenciones didácticas frente a un grupo para obtener mejores resultados y por ende los aprendizajes esperados.

En relación a la cualificación de las experiencias obtenidas a partir de su intervención en la micro clase, los estudiantes coinciden en calificar la práctica de microenseñanza como positiva y satisfactoria, ya que les brindó la posibilidad de observar las diversas estrategias y actividades utilizadas por sus compañeros al conducir una clase, tomarlas como ejemplo para futuras intervenciones, así como conocer la diversas formas en que cada docente puede impartir un mismo contenido y por ende incrementar su repertorio. Algunos comentarios señalan que esa experiencia les permitió vencer los nervios y sentirse más seguros, les ayudó para poder comunicarse y sentirse más en confianza al estar frente a la pantalla de la clase virtual, asimismo les facultó identificar rápidamente sus emociones y áreas de oportunidad para trabajar en ellas. También señalan que por medio de la micro clase pusieron en práctica las actividades de la planeación y valorar los resultados, identificando las áreas de oportunidad con la finalidad de mejorarlas en un futuro, de ahí que, de acuerdo con Tobón (2010):

En la planificación de las actividades es preciso tener una o varias estrategias didácticas que posibiliten el logro de las metas de formación en la secuencia didáctica respectiva. No se trata de seguir una secuencia didáctica tal como fue formulada por cierto autor, sino de que las estrategias se adapten al problema, a las competencias, a la asignatura o módulo y al tipo de estudiantes (p.76).

A manera de conclusión, se señala que la estrategia emergente surgida durante la pandemia de implementar la microenseñanza con los estudiantes para iniciar con la experiencia de trascender la planificación de un contenido de educación básica y llevarlo a la práctica al conducir una micro clase

virtual, permite vivenciar al futuro profesor una experiencia satisfactoria que avala aprendizajes significativos, así como identificar sus áreas de oportunidad, con fines de mejora continua en el perfeccionamiento de su docencia.

El hallazgo anterior permite avalar la integración de la práctica de microenseñanza al programa del curso de Planeación y evaluación para fortalecer la formación inicial de los futuros docentes. La formación de docentes debe promover el cambio didáctico, el cual incluye “el análisis crítico de la propia práctica, las habilidades específicas del dominio donde se enseña y la adquisición de estrategias docentes pertinentes” (Díaz-Barriga y Hernández (2002, p.20) En conclusión, la evaluación de la propia práctica sería el inicio para “reunir evidencia acerca de la comprensión del estudiante y valorar cuáles prácticas docentes funcionan y cuáles no, y qué nuevas estrategias hacen falta” (Shepard, 2008, p. 29).

Durante el proceso de formación, interactuar con un docente experto permite al estudiante en formación desarrollar sus habilidades, actitudes y conocimientos, ya que a través de un ambiente dinámico y mediante la retroalimentación adecuada, recibe los estímulos, e indicaciones con el propósito de que mejore su desempeño. “La interacción docente-alumno se manifiesta en la reflexión de la acción recíproca, pues el alumno reflexiona acerca de lo que oye decir o ve hacer al docente, así como sobre su propia ejecución” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p.18). De igual manera, los maestros que reflexionan sobre su práctica “buscan explicaciones del éxito o el fracaso en el aprendizaje, y se fijan especialmente en las decisiones de su enseñanza que pudieran ser la causa” (Shepard, 2008, p. 29).

De ahí que inculcar la reflexión pedagógica como práctica permanente puede tener efectos positivos en ambos procesos: enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, se advierte la necesidad de incluir una sesión plenaria de evaluación con el propósito de mejorar la conducción del curso, dedicada a la reflexión pedagógica sobre el desempeño tanto de los estudiantes como del docente a través del análisis de su propia práctica y estrategias, reflejadas en la conducción de los estudiantes. De acuerdo con la afirmación de Shepard (2008):

Si queremos desarrollar una comunidad de estudiosos —en la que los estudiantes busquen en forma natural retroalimentación y critiquen su propio trabajo— entonces es razonable que los maestros modelan el mismo compromiso, ya que esto se aplica a su propio papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje (p. 27).

Por lo tanto, a través de las vivencias y experiencias como docente, se pueden rescatar algunos de los aprendizajes producto de la autorreflexión y se expresan enseguida a manera de sugerencias para aquellos docentes en formación interesados en analizar otra perspectiva desde el lado humano de la enseñanza. Es decir, es necesario reconsiderar que quizá la clave del éxito en la docencia se encuentre en volver de nuevo a valorar lo que es esencial; intentar establecer una comunicación, esforzarse por hacer siempre y en todo lo mejor, interesarse en el otro, mirarlo a los ojos, escuchar, ser empático...en una palabra saber dar. Se escucha fácil...lo difícil es mantenerse en el intento a través de los años.

Antes de empezar, es necesario enfatizar que la labor docente es sumamente especial; cada clase debe ser considerada un privilegio, un espacio único, especial e irrepetible, por lo tanto, es necesario aprovechar el tiempo disponible y aún con la certeza de que el manual de la buena enseñanza no existe y éste se construye de manera única e individual, se comparten algunas reflexiones:

La tarea del docente trasciende las paredes del aula, dejando huella en los corazones... por consiguiente, es prioritario establecer un vínculo, dialogar, convencer, promover valores, crear ambientes propicios para el aprendizaje con libertad para ser auténtico, participando sin miedo a ser señalado, juzgado o ridiculizado. El camino de la enseñanza incluye la interacción en ambos sentidos,

contiene pesadas cuestas de subida y otras de súbita bajada, así como curvas inesperadas, incluidos tropiezos y raspones de por medio. Se hace necesario entonces, hacer un alto en el camino, reflexionar, repensar y volver a entablar comunicación, establecer compromisos que incluyen dar lo mejor en cada actividad, poniendo el empeño para que las clases tengan un sentido, un propósito no únicamente académico, sino humano.

La enseñanza es un quehacer, una práctica, es mostrar con el ejemplo...el sentido personal que se tiene de la enseñanza es difícil de entender a ojos de otros, puede en ocasiones, dejar a un lado aspectos carentes de importancia cuando está en juego el valor del sujeto que aprende, la persona, el ser humano que se está formando. Por tanto, es necesario omitir el discurso teórico carente de sustento, actuar con congruencia en el aula, generará mejores resultados, -de la misma manera- el decir y el hacer deben coincidir, los valores no se promueven señalándolos, sino viéndolos a través de las acciones.

El sentido que tiene el aprendizaje y poder transmitir lo que significa implica una labor titánica que incluye romper con paradigmas y esquemas fijos... de ahí la importancia de inculcar la libertad con responsabilidad, así como el deseo de realizar las actividades con entusiasmo e interés. Además, incluye compartir, colaborar, saber escuchar, ser tolerante, investigar, leer, pensar y reflexionar, evaluar y corregir para mejorar, en resumen, implica cambiar de conductas. Indudablemente, el diálogo y el buen trato hacia el otro como individuo pueden generar los cambios conductuales anhelados.

El diseño de las situaciones didácticas requiere dedicación, lectura, preparación previa... aun así, no todos los resultados son los que se esperan, pero la planeación garantiza al menos que se avance en el rumbo deseado y con un propósito establecido; se refiere a aquella realizada como producto de la reflexión y la autonomía pedagógica para trabajar un contenido, imprimiendo un sello personal, tratándolo con el cariño y el respeto debido.

El contenido pierde sentido y valor cuando no se entiende... Lo importante no es solamente que el docente domine un contenido, sino quizá aún más, es la forma en que lo aborda y presenta para que a ojos de sus alumnos adquiera sentido, contextualizando y mostrando su utilidad en la práctica docente real, no únicamente en la teoría.

Las dificultades siempre están a la orden del día... la cuestión actitudinal es crucial cuando se está inmerso en un proceso de aprendizaje. El ambiente se crea en conjunto, maestros y alumnos contribuyen por igual. Por lo anterior, es necesario empezar por "enganchar emocionalmente" al estudiante al curso; si no se logra, quizá el curso será únicamente una asignatura más que deben pasar. Si se logra, ésta adquirirá significado y utilidad, le encontrarán el sentido y podrán aplicar los conocimientos adquiridos en la práctica docente.

Los alumnos aprenden... haciendo, participando, colaborando, construyendo conocimientos significativos a través de la propia experiencia, compartiendo, vivenciando... No solo escuchando y repitiendo sin comprender. Los maestros siempre están aprendiendo... no son sabios, se equivocan, son humanos, sienten y también se ven afectados emocionalmente. Por lo tanto, es esencial disfrutar trabajando, el entusiasmo se contagia, es imprescindible tenerlo siempre presente.

Para concluir, se afirma que la formación de docentes debe promover el cambio didáctico, el cual incluye "el análisis crítico de la propia práctica, las habilidades específicas del dominio donde se enseña y la adquisición de estrategias docentes pertinentes" (Díaz-Barriga y Hernández (2002, p.20) En conclusión, la evaluación de la propia práctica sería el inicio para "reunir evidencia acerca de la comprensión del estudiante y valorar cuáles prácticas docentes funcionan y cuáles no, y qué nuevas estrategias hacen falta" (Shepard, 2008, p. 29). Por lo anterior, podemos confirmar que, si iniciamos el camino del cambio didáctico en la formación de docentes practicando la autorreflexión como estrategia permanente de evaluación integrada al quehacer docente, habremos avanzado hacia la

mejora, debido a que la semilla de despertar la conciencia y la responsabilidad de la gran tarea que enseñar implica, estará sembrada.

REFERENCIAS

- Aignerren, M. (1999). Análisis de contenido. Una introducción. Revista Sociología en sus escenarios.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós.
- Arceo, F. D. B., y Lemini, M. A. R. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill.
- Barbour, R. (2013). Los grupos de discusión en investigación cualitativa. España:
- Carretero, Mario (1997). Constructivismo y educación. México: Progreso.
- Chapa, M. C., y Fahara, M. F. (2015). La formación inicial de profesores en las Escuelas Normales. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 6(10), 28-35.
- Coll, C. (2007). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En: C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Comps.), Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar (pp. 157-188). Madrid: Alianza.
- Coll, C., et al. (2007). El constructivismo en el Aula. México: Editorial Graó.
- Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. México: Santillana.
- De la Orden, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(2), 1-21. <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenidodelaorden2.html>
- Delors, Jacques (1994). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la
- Díaz Barriga, F. y Barroso R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica competencia. Perspectiva Educativa. Formación de Profesores.
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada. México: Mc Graw Hill.
- Díaz-Barriga, A. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. Revista Perfiles Educativos, 36(143). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229888009>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). México: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill.
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014) Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad. London: Pearson.
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones, 7(1), 201-229.
- Gargallo, B., Sahuquillo Mateo, P.M., Verde, I., Almerich, G. (2018). ¿Qué ocurre cuando los profesores utilizan métodos centrados en el aprendizaje? Efectos en los enfoques de aprendizaje, en las capacidades del alumno y en su percepción del entorno de aprendizaje. Revista de Educación, 382, octubre-diciembre, 163-197.

Giné, A., Parcerisa, A., Llena, A., París, E., Quinquer, D. (2003). Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación. España, Graó.

Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós

Gutiérrez-Fierro, M., Morales-Sifuentes, L. A., & Viramontes-Anaya, E. (2014). Formación docente: competencias didácticas reales que emergen de los desempeños de las estudiantes normalistas. *Ra Ximhai*, 10(5), 387-421.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006) El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza Buenos Aires: Aique.

Hernández D., J. (2009). La concepción que el docente de telebachillerato tiene sobre el enfoque centrado en el aprendizaje

Hernández-Sampieri, R. et al., (2018). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/0250-F.pdf

<https://vocesnormalistas.org/2018/07/25/orientaciones-curriculares-para-laformacion-inicial-sep-dgespe/>

<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/evaluacion/pdf/cuadernillos/Evaluar-y-Planear-digital.pdf>

Lara, M. B. (2018). Desempeños de estudiantes normalistas en torno a la planeación didáctica. *Boletín Redipe*, 7(7), 142-151.

Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: GRAÓ.

Lozano, I. y Mercado E. (2011). Cómo investigar la práctica educativa. Colección Liminalia, México.

Maquilón, J. J., Sánchez, M. y Cuesta, J. D. (2016). Enseñar y aprender en las aulas de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 144-155. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/955>

Martínez, H. (2012). Metodología de la investigación con enfoque en competencias. México: CENGAJE Learning.

Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33.

Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de Investigación Cualitativa*. Editorial Gedisa.

Orellana López, D. M., & Sánchez Gómez, M. C. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa.

Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19 (2), pp. 93-110.

Patricio, A. D. (2017). Más sobre la interpretación (II). Ideas y creencias. *Revista de la asociación española de neuropsiquiatría*, 37(131).

- Peleberg, A. (1970). Microenseñanza: un innovador procedimiento de laboratorio para mejorar la enseñanza y el entrenamiento de profesores. Traducción del original publicado en Unesco's Bulletin Prospects in Education, 1(3).
- Perrenaud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona, España: Graó.
- Porlán, R. (2002). Constructivismo y escuela. España: Díada.
- Ravela, P., Picaroni, B., Loureiro, G. (2017) ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. México: Magro Editores
- Revista de Investigación Educativa 24 (1), 205–222. <https://revistas.um.es/rie/article/view/97661>
- Reyes Jaramillo, M. E., González Ángeles, F. E. (2015). La planeación de la enseñanza en la formación inicial: una perspectiva de los normalistas.
- Rivadeneira Rodríguez, E. M. (2017). Competencias didácticas-pedagógicas del docente, en la transformación del estudiante universitario. Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas, 13(37),41-55. [fecha de Consulta 19 de Julio de 2021]. ISSN: 1856-1594. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70952383003>
- Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T., Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. RELIEVE, v. 12, n. 2, p. 289-305. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm
- Secretaría de Gobernación. (3 de agosto de 2018). Acuerdo número 14/07/18. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533908&fecha=03/08/2018
- SEP, (2011) Programas de estudio Educación Básica Primaria. Guía para el maestro. México.
- SEP, (2012). El enfoque formativo de la evaluación. Serie: Herramientas para la educación en educación básica. México.
- SEP, (2018 d). Evaluar y Planear. La importancia de la planeación en la evaluación con enfoque formativo
- SEP, (2018a). Orientaciones curriculares para la Formación Inicial. México.
- SEP, (2018c). DGESuM. Programa del curso Planeación y Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. <https://drive.google.com/file/d/1Vac7TSsvdJi51KjaH3FMMcflumrB2c1S/view>
- SEP, (2019). Acuerdo Educativo Nacional. Estrategia Nacional de Mejora en las Escuelas Normales (ENMEN). <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
- SEP,(2018b).DGESuM Plan de estudios Licenciatura en Educación Primaria:<https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- Sheppard, L.A. (2008). La evaluación en el aula, México, INNE.
- Siemens, G. (2010). Conociendo el conocimiento. Canadá: Nodos Ele
- Tobón, S. (2011). La gestión curricular desde la socioformación. México: CIFE

Tobón, S., Pimienta, J. H., y García, J. A. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson.

Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Barcelona: Idea Books.

Vol. 53(1), pp. 36-56
<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/210>

www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Otros_textos/Aula/Completo/evuacionaulacompletoa.pdf

Zabala, A. (2000). La práctica educativa: cómo enseñar (Vol. 120). España: Graó.

Zarzar, C. (1993). Habilidades básicas para la Docencia. México: Patria.

Zarzar, C. (2009). Habilidades básicas del Pensamiento. México: Patria.

Zarzar, C. (2015). Planeación Didáctica por Competencias. México: Patria.

Zeichner, K.M. y Liston, D. (1993). La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza, Madrid: Morata.