

## Evaluación diagnóstica del conocimiento práctico de tres docentes de una Escuela Normal. Estudio de casos colectivo.

**Rosa Lilian Martínez Barradas**

*Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen*

*lilianmb84@gmail.com.mx*

**Ana Graciela Cortés Miguel**

*Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen*

*anagcomi@gmail.com*

**Área temática:** Evaluación de docentes e investigadores

### Reporte parcial de investigación con referente empírico

---

#### Resumen

La formación continua del profesorado genera momentos, fases y pausas para analizar qué es lo que el quehacer docente les ha significado. En este estudio cualitativo, de corte transversal y alcance descriptivo se dio seguimiento, a través de un estudio de casos colectivo, a tres docentes experimentadas de una escuela normal, quienes laboran dentro de la licenciatura en educación preescolar buscando conocer cómo han ido transformando su conocimiento práctico a lo largo de seis años. Para fines de la presente ponencia, se considera pertinente y en el marco de uno de los elementos del conocimiento práctico propuestos por Pérez-Gómez (2010): conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores, dar a conocer cómo concebían los procesos de planeación y evaluación educativa las docentes al inicio de la investigación para, a través de ello, configurar el diagnóstico que permitió dar seguimiento a la transformación del conocimiento práctico en una investigación que está por cerrarse en el presente ciclo escolar (2023-2024).

**Palabras clave:** Evaluación diagnóstica, conocimiento práctico, planeación, procesos evaluativos.

#### Justificación

Los cambios que ha sufrido la Educación Normal en México en las últimas décadas ha ido marcando un precedente, ya que a partir del Programa de Fortalecimiento y Transformación de

---

las Escuelas Normales puesto en marcha en 1997 derivado del Programa de Modernización educativa (1989-1994) que priorizaba la formación de docentes de educación básica y del Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000), que buscaba consolidar la educación normal mejorando su estructura y su funcionamiento (INEE, 2018), se han venido generando reformas cada sexenio, las cuales intentan responder a los ideales educativos del partido en el poder. Entonces, en el 2012 se genera otra Reforma a la Educación Normal y en el 2018 otra más.

Hoy día, se siguen diseñando los programas para la Reforma del año 2022 que, desde varios ángulos, busca corresponder a los enfoques pedagógicos propuestos en la Nueva Escuela Mexicana. Todos estos cambios tienen en común la firme idea de contribuir significativamente en la formación de los futuros docentes de la educación básica.

En este sentido, para alcanzar los fines de una educación de calidad y que el estudiantado normalista desarrolle las competencias o rasgos del perfil de egreso planteados en los Planes y programas derivados de las reformas del 2012, del 2018 y del 2022, currículos vigentes en la Escuela Normal en donde se está llevando a cabo este estudio. Se reconoce que, las y los formadores de docentes deben analizar sus propias prácticas, reflexionar sobre los resultados, realizar ajustes y replantearlas, en caso de ser necesario. Entonces, este estudio se centra en dar seguimiento al profesorado que labora en dicha escuela normal, específicamente, a tres docentes experimentadas que imparten cátedra en la licenciatura de educación preescolar. Con el fin de profundizar en su conocimiento práctico y su posible modificación a partir del análisis de los componentes del conocimiento práctico: conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores, propuestos por Pérez-Gómez (2010) y los ejes de transformación determinados por la trayectoria profesional y las demandas hacia el quehacer docente que todo cambio curricular conlleva. Cabe aclarar, que el inicio de esta investigación, fue en septiembre de 2017, por lo que, las tres docentes estaban aplicando el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2012 (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2012). El estudio responde al Objetivo General: Analizar la transformación del conocimiento práctico de las docentes a partir de la implementación de las distintas Reformas Curriculares de la Educación Normal (Periodo 2017-2024).

Este escrito, representa un recorte a la investigación y, únicamente, se dará a conocer la evaluación diagnóstica que se hizo a cada caso, al analizar las concepciones (conocimientos) que cada una ha construido sobre los procesos de planeación y de evaluación. Dichos datos se obtuvieron a partir de entrevistas semiestructuradas que se llevaron a cabo durante los meses de septiembre y octubre de 2017 y son insumos básicos para el seguimiento que se les ha ido dando

a las tres docentes para reconocer, a lo largo de seis años, cuál ha sido la transformación de su conocimiento práctico en correspondencia con los distintos cambios que las reformas curriculares han ido planteando y, tratar de dar cuenta del ejercicio de profesionalización que ello implica.

## **Enfoque conceptual**

En correspondencia con lo que se enuncia en la problematización, se considera de suma importancia fincar condiciones al interior de las instituciones educativas, que apoyen el desarrollo profesional del profesorado, el cual es visto como el eje vertebrador que cimienta la puesta en marcha de cualquier programa de mejora, siempre bajo la pugna de lograr la autonomía profesional (Bazán y González, 2007).

En este sentido, es importante considerar que el conocimiento profesional docente genera vínculos indisolubles entre la teoría y la práctica, que se complementan de manera simultánea, (Elbaz, 1983). Lo que en su conjunto algunos estudiosos han conceptualizado como conocimiento profesional.

Al respecto, algunos autores (Shulman, 1987; Bromme, 1988) coinciden en que el saber docente se configura por un conjunto de elementos teóricos, una serie de reglas, principios y pautas prácticas que se van consolidando a lo largo de la experiencia personal y social. En resumen, el conocimiento práctico del o la docente, se desarrolla a lo largo de la historia de vida personal, escolar y profesional, gracias a las interacciones que se generan en cada uno de esos ámbitos. Es así como se sostiene que, la manera en que se toman decisiones, se atienden imprevistos, se diseñan actividades o estrategias, se evalúa y se actúa cotidianamente en la práctica educativa, está determinada por conocimiento práctico que cada docente ha constituido (Connelly y Clandinin, 1988; Pérez-Gómez, 2010; Elbaz, 1983).

El carácter del conocimiento práctico lleva a pensar en el binomio objetividad y subjetividad, lo que significa que, al momento de tomar decisiones, el profesorado puede utilizar, además de sus conocimientos, algunas emociones o valores que a su vez, pueden determinar o regular su conducta. Entonces, este estudio se decanta por las aportaciones de Pérez-Gómez (2010) quien considera que el conocimiento práctico se compone de cinco elementos: conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores.

## **Estrategia metodológica**

---

La presente investigación es cualitativa, de corte transversal y con alcance descriptivo, Como método, se eligió el estudio de casos colectivo determinado por Stake (1999) quien alude a recuperar aquellas conductas reiterativas o asertos que van caracterizando a cada caso y que en esta investigación ha permitido, a través de los elementos del conocimiento práctico (Pérez-Gómez, 2010) y de las influjos de las tres reformas educativas vividas por las tres docentes, a lo largo de los seis años en que se ha desarrollado este proyecto: Planes y programas de Estudio de la licenciatura en educación preescolar (SEP, 2012; SEP, 2018; SEP, 2022). Para valorar las transformaciones que ha vivido su conocimiento práctico.

Debido a la temática que aquí nos ocupa, se presenta un recorte, que permite reconocer las conceptualizaciones que las tres docentes construyeron al inicio de la investigación sobre los procesos de planeación y evaluación. Concepciones que constituyen el conocimiento de dos procesos fundamentales en la tarea docente. Cabe resaltar que el diagnóstico recupera las concepciones de ambos procesos y que en el momento en que se hizo la entrevista, las tres docentes aún no vivían la experiencia de las reformas curriculares del 2018 ni del 2022. Estaban aplicando el Plan de Estudios 2012.

La estrategia metodológica busca contrastar las concepciones de cada una de las docentes que participan en el estudio de los procesos de planeación y evaluación, bajo las diferentes fuentes de origen que les han permitido construir un conocimiento práctico al respecto, en relación a su formación familiar, escolar, profesional y experiencial (Pérez-Gómez, 2012; Elbaz, 1983). Concepciones que se declaran en una entrevista semiestructurada. Tales declaraciones fueron analizadas ante el influjo de las fuentes de origen y ante el concepto que el Plan de estudios de la Licenciatura en educación Preescolar 2012 (SEP, 2012)

### ***El instrumento***

Se diseñó un guion de entrevista con 39 cuestionamientos abiertos. El instrumento fue validado por expertos y estaba dividido en las siguientes categorías:

- Datos personales: nombre y edad
  - Experiencia laboral
  - Naturaleza del aprendizaje y su proceso
  - Naturaleza de la enseñanza
  - Planificación
  - Desarrollo de la clase
-

- Interacción profesor(a)-alumnado
- Evaluación

Cabe resaltar que el guion de entrevista, al ser del tipo semiestructurado fue sufriendo algunas modificaciones en relación a la respuesta recibida y que, bajo el criterio de la investigadora, permitía profundizar en lo que se estaba respondiendo.

### ***Las participantes***

Se eligieron a tres docentes que laboran en una escuela normal oficial ubicada en la ciudad de Xalapa, Veracruz. Los criterios de selección fueron su amplia experiencia como formadoras de docentes en la licenciatura en educación preescolar y el trabajo colaborativo entre ellas. En varias ocasiones habían tenido la oportunidad de formar academia por la impartición del mismo curso, aunado a que también habían sido invitadas a ser parte del proyecto Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior, proyecto que tenía como fin valorar la transformación de su manera de hacer docencia, promoviendo la mejora a través de la investigación-docencia, el pensamiento complejo y el manejo de las TIC.

Para poder clarificar el procedimiento de análisis, fue necesario establecer nomenclaturas que permitieran distinguir a cada una de las docentes, el instrumento que les fue aplicado, la fecha de aplicación y el tiempo en que se llevó a cabo la entrevista, las cuales se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Casos, instrumentos y nomenclaturas

Caso	Instrumento	Fecha de aplicación	Duración
Docente 1 - D1	Guion de entrevista D1_E1_140917	14 de septiembre de 2017	42' minutos
Docente 2 - D2	Guion de entrevista D2_E1_150917	20 de septiembre de 2017	36' minutos 18 segundos

Caso	Instrumento	Fecha de aplicación	Duración
Doente 3 - D3	Guion de entrevista - Entrevista 1. Nomenclatura: D3_E1_270917	27 de septiembre de 2017	56' minutos 42 segundos
	- Entrevista 2. Nomenclatura: D3_E2_041017	4 de octubre de 2017	58' minutos 29 segundos
Nota: La entrevista se realizó en dos momentos			

Fuente: elaboración propia (2020).

Es importante mencionar que las participantes autorizaron el manejo de la información que aporte al alcance de los objetivos de investigación, siempre y cuando se preserven los datos que pudieran vulnerar su identidad.

En la Tabla 2, se caracteriza a cada una de las docentes, en la columna de la izquierda se registra el número de caso y su nomenclatura; profesión de la madre y el padre; formación inicial y continua; para terminar con los años de experiencia docente en la escuela normal.

Tabla 2. Caracterización de cada uno de los casos

Caso	Profesión de la madre y el padre	Formación profesional inicial/continua	Experiencia docente
Docente 1 - D1		<ul style="list-style-type: none"> <li>Licenciada en educación preescolar. Egresada de la Escuela Normal donde trabaja actualmente.</li> <li>Maestra en Orientación Educativa. Universidad Autónoma de Tlaxcala.</li> <li>Especialidad en Herramientas Básicas para la investigación Educativa en la Universidad Autónoma del Edo. de Morelos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>24 años como docente. Los tres primeros laboró en los tres niveles de educación básica y bachillerato.</li> <li>21 años como docente de una escuela normal</li> </ul>

Caso	Profesión de la madre y el padre	Formación profesional inicial/continua	Experiencia docente
<b>Nomenclatura</b> Docente 2 - D2	Madre - docente de la escuela normal donde actualmente se desempeña.  Padre - no declara su profesión.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicóloga clínica. Universidad Veracruzana</li> <li>• Especialidad en Terapia Familiar y Terapia breve.</li> <li>• Maestra en Educación con acentuación en procesos de enseñanza-aprendizaje por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.,</li> </ul>	25 años
<b>Doente 3 - D3</b>	Padre - Profesor normalista y Licenciado en Derecho  Madre - profesora normalista y licenciada en educación primaria Universidad Pedagógica Veracruzana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Médico cirujano</li> <li>• Licenciatura en educación preescolar y primaria en la Universidad Pedagógica Nacional</li> <li>• Maestría en Formación de educación de profesores en educación básica. Universidad Pedagógica Veracruzana</li> <li>• Máster en políticas y prácticas de innovación educativa. Universidad de Málaga</li> <li>• Doctorado en Didáctica y en organización educativa. Universidad de Málaga</li> </ul>	22 años

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas brindadas durante la entrevista a cada una de las docentes

## Desarrollo

La información que se da a conocer en esta ponencia, tiene la característica de ser el recorte de una investigación que permite caracterizar a cada una de las docentes en relación con sus concepciones de dos de los procesos fundamentales en el quehacer educativo: la planeación y la evaluación. La evaluación diagnóstica se inicia a partir de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a cada una de las docentes bajo las categorías que se explicitan en la metodología.

El análisis consistió en leer cada una de las respuestas, aquellas que respondían específicamente al cuestionamiento que preguntaba de manera ex profesa, el concepto de planeación o de evaluación, pero también se consideró importante analizar aquellas respuestas que por alguna razón se vinculaban con los procesos que interesa conceptualizar. Estos vínculos, reconocieron un conocimiento práctico que alude a la importancia de la trayectoria personal, escolar y profesional y su construcción histórico-social (Pérez-Gómez, 2010; Elbaz, 1983).

Las respuestas evidencian ideas, creencias y posicionamientos ante los procesos de planeación y de evaluación. Las categorías que conformaron el guion de entrevista, facilitaron la caracterización de las docentes participantes en este estudio y a la luz del análisis y de la propuesta de estudio de casos colectivo de Stake (1999) algunas de sus respuestas, observan un carácter reiterativo que alude a los asertos de los cuales habla este autor y que ayudan a configurar las concepciones de los procesos de planeación y evaluación que presenta cada caso para terminar analizando coincidencias o discrepancias en lo colectivo y diagnosticar, en lo individual, el conocimiento práctico de cada una de las formadoras de docentes.

A continuación se dan a conocer las concepciones que cada una de las docentes ha construido de los procesos de planeación y de evaluación, se citan las respuestas de manera textual para exhibir las ideas, las creencias e incluso las dudas que permiten tener un acercamiento más profundo al conocimiento práctico de cada docente.

### ***El concepto de planeación***

#### **Docente 1 (D1)**

Esta docente relaciona de manera muy cercana el concepto de práctica docente con la planeación, ya que cuando se le preguntó sobre cómo concibe a la práctica docente, respondió lo siguiente: yo creo que la práctica docente es ese momento de interacción, es ese momento entre que yo hago real mi planeación y donde yo estoy, ahí, con mis alumnas, más de tú a tú, para mí eso sería la práctica docente.

También dijo que piensa que la práctica docente:

“...es la planeación tener muy claro lo que quiero alcanzar en cada sesión, llevar preguntas, estar muy pendiente de lo que están haciendo y cómo lo están haciendo, también trabajo mucho en equipo entonces luego pareciera como que fiscalizo. Pero me gusta estar viendo qué están discutiendo, qué están haciendo, cómo lo están haciendo para después por recuperar eso...”

Comentó que el uso que le da a la planeación es el siguiente:

“La tengo sobre mi escritorio cuando subo a clase, si no la tengo física, la tengo en mi computadora pero ahí está... ósea yo llego con mis rituales, llego con mi computadora y digo a



ver iniciamos la sesión 2 y empiezo a conectar, se acuerdan que la sesión pasada hicimos... ahora vamos a...” También comenta que no lleva la planeación “al pie de la letra”, sino que va haciendo adaptaciones, según el alumnado lo requiera.

## *Docente 2 (D2)*

En relación a la concepción de los procesos de planeación y evaluación, llama la atención lo que sucede con este caso, porque ella los concibe como procesos básicos e inherentes a la tarea docente, por eso cuando la entrevistadora le pregunta sobre los cursos que le ha interesado tomar para formarse, ella contesta que al principio de su carrera, con la necesidad que tenía de armarse en la docencia, tomó cursos o talleres en planeación o en evaluación y en estrategias de enseñanza.

También cuando le preguntan en qué aspectos de su docencia considera que debe mejorar, comenta que siempre ha pensado que debe mejorar en relación con la planeación y con el diseño de estrategias de enseñanza.

Esta docente, al igual que D1, al preguntarle su concepción sobre práctica docente, la relaciona con el proceso de planeación y responde lo siguiente:

Pues es el ejercicio, frente a un grupo que implica la intervención, la planeación, la evaluación y la orientación que se da a las chicas, el conocimiento que se tiene que tener de los contenidos y propósitos del curso que se les está dando y la relación entre todos los cursos...

Lo que esta docente toma en cuenta para planear es lo siguiente:

“...yo reviso los contenidos antes, la bibliografía que vamos a trabajar, generalmente la leo, aunque en la academia hayamos acordado algunas estrategias o algunas actividades para abordar los contenidos, generalmente bueno yo, lo vuelvo a leer, me organizo y pienso, voy a hacerlo así, vamos a trabajar en equipos, voy a llevar esta actividad, van a hacer estas fichas o estas tablas, y así lo voy haciendo. Generalmente, con bastantes semanas de anticipación, como que voy, voy viendo lo que voy a ir a hacer, lo que voy a hacer a lo largo de varios días, de un contenido, cómo lo voy a abordar, y cuál va a ser el producto final. Entonces, bueno, eso me da también, mucha más tranquilidad porque digo no estoy tan presionada de, mañana qué voy a hacer no, ya más o menos lo tengo, siempre si lo pulo, o lo reviso, y me pasa muchas veces que estoy en la clase y estoy

haciendo lo que pensé que vamos a hacer y si en ese momento digo ¡ay esto, esta como muy, como que no, entonces pues si puedo lo cambio y si no digo no, no, no, no me gusto, no.

En relación con lo que la Docente 2 toma en cuenta para planear, interesa destacar ese comentario donde habla que planear le da tranquilidad, sobre todo porque anticipa, por varios días, lo que va a realizar con el grupo. Preve los materiales que utilizará en las clases siguientes. D2, además, toma en cuenta los contenidos, las actividades, lo que han venido haciendo, los recursos materiales para su elaboración.

Esta docente sabe que la planeación es flexible, que a veces puede sufrir cambios, aquellos que le permitan atender a la diversos y viendo

### Docente 3 (D3)

La Docente 3 reconoce en los procesos de planeación aspectos que le llaman la atención, ella siempre ha buscado formarse o actualizarse en materia de planeación y diseño de estrategias de aprendizaje, porque le parece que el modelaje es una técnica excelente dentro de la docencia.

Esta docente, al igual que los otros dos casos, reconoce en la academia, un trabajo en colaboración importante que ayuda a planear de manera semestral. Si bien para ella es un reto proyectar con tanta anticipación, reconoce que si este tipo de planeación, se hace en academia es de gran ayuda, porque les permite apoyarse y considerar los criterios que ayuden a garantizar el alcance o al menos el desarrollo de los rasgos del perfil que corresponden al curso. Cuando ella planea parte de las necesidades detectadas en el grupo atendido.

La Docente 3 comenta que:

“...no me cuesta trabajo hacer modificaciones, es decir, no me causa conflicto, y lo que me lleva a tomar las decisiones de hacer modificaciones, son el curso que van tomando los aprendizajes de las estudiantes; es decir, el ritmo de trabajo que tienen, por ejemplo, normalmente me pasa que preveo más actividades de las que realmente puedo desarrollar en el tiempo destinado, porque cuando veo que están haciendo algo significativo este no me importa dejarles más tiempo.

### **Procesos evaluativos**

#### *Docente 1 (D1)*

---

Esta docente alude al proceso de evaluación como un binomio con el de la planeación, de hecho reconoce que la evaluación es un área de oportunidad, ya que debe seguir trabajando en ella, incluso la autonombra su “talón de Aquiles”. Cuando la entrevistadora le pregunta qué es lo que considera que debe mejorar en su docencia dijo:

Yo he tomado cosas de evaluación, sin embargo como parte del proceso didáctico, siento que es mi “talón de Aquiles”, me involucro o a veces tengo muy claro el proceso y le dedico mucho tiempo a la planeación y aunque está proyectado la evaluación siento que ese es uno de mis “talones de Aquiles” y más ahorita que se propone como una evaluación formativa eso a mi me cuesta mucho porque nos implica estar constante en la evaluación y estar muy cercana a cada estudiante, entonces eso, eso sí me cuesta bastante (D1\_E1\_270927)

En relación al concepto de evaluación, dijo lo siguiente:

Para mí sería que yo ya estuviera clara de qué es lo que mis alumnas están aprendiendo y cómo lo están aprendiendo y cuál es la distancia en la que cada una está de las competencias del curso y de las competencias del perfil de egreso y eso sinceramente no lo puedo hacer no sé a qué distancia está cada una, (D1\_E1\_270927).

Con respecto al tipo de evaluación que realiza, contestó lo siguiente:

Mira el año pasado hicimos una rúbrica que a mí me pareció que debía ser la rúbrica final, intentando eso saber a qué distancia estaba cada alumna de la competencia final me gustó la rúbrica que hicimos me pero yo estaba incapacitada para responderla entonces la ocupé como una autoevaluación para el alumnado, ellas claro que había mucha confianza de mí en ellas y he aprendido que tienden a ser bastante justas. Entonces, tenemos las autoevaluaciones con ciertos criterios o yo uso muchas listas de cotejo y no uso escalas estimativas: lo tienen o no lo tienen (D1\_E1\_270927). Dijo, también, que ella evalúa al final de las unidades, porque ir evaluando constantemente no puede, entonces lo hace, básicamente, para entregar una calificación.

*Docente 2 (D2)*

Para la Docente 2, la evaluación es un proceso que le permite identificar, revalorar lo que se está haciendo, si se están logrando los propósitos, si, las alumnas están alcanzando los propósitos que se tienen establecidos y bueno digamos que, esa es la parte más como lo que debiera ser la evaluación, pero también, este, la evaluación finalmente le permite asignar una calificación que tiene que ser reportada.

---

La Docente 2, declara que ella hace la evaluación formativa, y para ello va haciendo cortés a lo largo del semestre para ver qué han alcanzando sus alumnas, también evalúa a partir de productos estipulados y toma en consideración la manera en que presenten dichos productos. Y les asigna un puntaje según lo que entreguen. Comenta que muchas veces pondera la calificación asignada en función de la suma que resulte. Esta docente asume la función de la evaluación como aquella que hace evidente lo que el alumnado va aprendiendo, también reconoce la parte administrativa de la evaluación. Al igual que la Docente 1, utiliza rúbricas para evaluar.

### *Docente 3 (D3)*

Para la Docente 3, la evaluación significa:

El peor sufrimiento Jajajajajaja. ¡Ay no! yo tengo muchos problemas con la evaluación, muchos problemas, me conflictúa mucho, pero más que la evaluación, o sea, la evaluación no me causa conflicto, la evaluación me parece que es un proceso necesario que debe de estar encaminado a que los sujetos reconozcamos nuestras fortalezas, nuestras debilidades y que podamos caminar hacia lo que nos lleve a mejorar, o sea, hasta ahí yo no tengo ningún problema y creo que es acompañamiento logro hacerlo en las estudiantes como proceso evaluativo en donde ellas puedan reconocer dónde estaban y cómo han avanzado, y qué les falta por avanzar, ese proceso no me causa conflicto, lo que me causa conflicto es transformar ese proceso en calificación ¿no? este me choca me choca me choca me choca me choca me choca me choca me choca

Esta docente reconoce que el tipo de evaluación que regularmente realiza es la de carácter formativo, comenta que su idea al evaluar es que el estudiantado vaya identificando sus necesidades, sus fortalezas, sus debilidades. Siempre viendo en qué pueden mejorar y cómo lo pueden hacer, Resalta que ese tipo de evaluación es la que trabaja permanentemente.

## **Resultados y Conclusiones**

### Asertos y coincidencias

La formación profesional inicial de la Docente 2 y de la Docente 3 quienes no se formaron para ser docentes, genera en ambas una necesidad de justificar el hecho de estar dando clase en una

---

escuela normal sin un perfil docente. Ambas hablan de la necesidad de formarse y a ambas esa sensación, les hace estudiar continuamente para poder enseñar. Sin embargo, la Docente 1, quien sí se forma como docente, también habla de que en la Escuela Normal donde laboran las tres, ofrece continuamente espacios para formarse o actualizarse. Otro aserto, sin duda, es la larga trayectoria que tienen como formadoras de docentes, sobre todo en la licenciatura en educación preescolar. Y cómo esta experiencia les ha permitido construir y reconstituir su conocimiento práctico, desde los procesos de planeación y diseño de estrategias para favorecer los aprendizajes del estudiantado.

El camino recorrido, les ha permitido conocer diferentes currículos y en ese sentido distintos enfoques o corrientes pedagógicas que aluden a la planeación desde considerar en todo momento el aprendizaje situado, las tres docentes comentan que planean en función de las necesidades del estudiantado en contraste con lo que el perfil de egreso demande que deben aprender. Las tres conciben a la planeación como un proceso flexible que responda al contexto. En relación con los procesos evaluativos, dos de ellas manifiestan conflictos al evaluar, la Docente 1 presenta confusión en relación con los procesos evaluativos, ya que no puede conceptualizarlos y habla de grandes dificultades para reconocer en el estudiantado la capacidad de desarrollo o alcance de las competencias del curso o del perfil de egreso. Y la Docente 3, reconoce un conflicto al tener que asignar una calificación, ella prefiere situarse en la evaluación formativa. Llama la atención la postura de la Docente 2 (D2) quien afirma que ella ha ido evolucionando en su manera de enseñar y que la evidencia se observa al tomar en cuenta los intereses y las necesidades del alumnado.

Entonces los currículos con los cuales las tres docentes han incursionado en la tarea de enseñar han plasmado en ellas los planteamientos del aprendizaje situado, del humanismo al poner al centro al estudiantado y sus necesidades de aprendizaje. La postura de una planeación flexible, que muchas veces puede hacerse en academia, pero con la condición de hacer las adaptaciones pertinentes que respondan al estudiantado y sus demandas.

Es así como, a través de las entrevistas semiestructuradas se conocen las concepciones que cada una de las docentes, que integra el estudio de casos colectivo (Stake, 1999), ha ido construyendo sobre los procesos de planeación y de evaluación y dicha evidencia empírica determina el conocimiento práctico y plantea la posibilidad de transformarlo en afán de mejorar, entonces se espera que para el cierre del proyecto de investigación, los procesos de evaluación, sean más claros para la Docente 1

## Referencias

- Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo para el proyecto RECREA (2017). Red de comunidades para la renovación de la enseñanza-aprendizaje en Educación Superior.
- Bazán, D. y González, L. (2007). Autonomía profesional y reflexión del docente: una resignificación desde la mirada crítica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en educación*, 11, 69-90, Universidad Católica de la Santísima Concepción
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 6 (1), 19 - 29.
- Connolly, M. y Clandinin J. (1988). *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. Teachers College Press.
- Elbaz, F. (1983). Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge. *Croom Helm Curriculum Policy and research Series*.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). Modernización de la Escuela Normal en 1997. *Revista RED*. <https://www.inee.edu.mx/modernizacion-de-la-escuela-normal-en-1997/#:~:text=El Programa para la Transformación,en los procesos de formación>
- Pérez Gómez, A. I. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 171-177.
- SEP, (2011). *Plan de estudios 2012*. SEP. [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/plan\\_de\\_estudios/m](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/m)
- SEP. (2002). *Plan de estudios 1997. Licenciatura en educación primaria*. Autor.
- SEP. (2002). *Plan de estudios 1999. Licenciatura en educación preescolar*. Autor.
- SEP (2018). *Planes de estudio 2018. Licenciatura en Educación Preescolar*. SEP.
- SEP (2022). *Planes de estudio 2022. Licenciatura en Educación Preescolar*. SEP.
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching. Foundations of the new reform*, 1 (57), 1 - 22.
- Stake, R. E. (1999). *La investigación con estudio de casos*. Morata: