

Capítulo 5. Percepción del docente en formación sobre el proceso de construcción de los saberes profesionales para la docencia

Jorge Luis Marban Aragon
Francisca Susana Callejas Angeles
Juan Gutierrez García

Benemérita Escuela Nacional De Maestros

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.17.5](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.17.5)

Resumen

La presente investigación se llevó a cabo en el ciclo escolar 2023-2024. Es un estudio de corte cualitativo de tipo descriptivo desde el enfoque fenomenológico con la utilización de cuestionarios abiertos en línea (Google Forms) que se centra en la interpretación de significados que caracteriza la percepción que tienen los docentes en formación de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) sobre el proceso de construcción de saberes profesionales para la docencia; en los resultados obtenidos se distinguen y reconocen las percepciones sobre las condiciones de motivos e intereses de ingreso, los desafíos de adaptabilidad y las dificultades para la permanencia.

Palabras clave

Formación docente, percepción del docente en formación, práctica profesional, saberes profesionales

Introducción

Los criterios que orientan a los aspirantes para escoger estudiar en la BENM, se distinguen por los motivos e intereses que los llevan a decidirse a tomar este camino en lugar de los estudios universitarios. Una vez inmersos en la dinámica curricular enfrentan desafíos para adaptarse a condiciones propias de la formación docente y finalmente el reconocimiento de las dificultades diversas que enfrentan para permanecer en la carrera. Son estos los tres indicadores del estudio indagatorio realizado en el ciclo escolar 2023-2024.

Esta investigación se orienta a identificar desde la percepción de los docentes en formación como se van construyendo los saberes profesionales para la docencia una vez que ingresa a la escuela normal, en este reconocimiento de la complejidad de la preparación y habilitación que se requiere para el campo de la profesión. Al tomar la investigación como objeto de estudio la construcción de saberes profesionales para la docencia, logra centrarse en el análisis de los rasgos que se derivan de las percepciones que tiene el docente en formación para afrontar los vacíos que la propia disciplina demanda.

La investigación aporta por medio de los resultados una mirada para comprender las diversas razones del porque impide potenciar aspectos que culturalmente se reconocen como débiles desde el ingreso y que se perduran durante toda la carrera y no obstante se van acentuando, como aquellas actitudes poco propensas al compromiso y a la innovación, que restringe en mucho desde su origen, los esfuerzos para alcanzar el perfil profesional de la Licenciatura en Educación Primaria.

El perfil de egreso constituye el marco de referencia que da origen a la construcción y diseño del presente Plan y programas de estudio. Este expresa las capacidades que las egresadas y egresados desarrollarán y consolidarán al término de la licenciatura. El perfil de egreso plantea las capacidades éticas, valores y actitudes que constituyen el ser docente; las capacidades, conocimientos, y saberes pedagógicos involucrados en los desempeños propios de la profesión docente para desarrollarlos en los subsistemas de educación básica (DOF, 2018, pág. 6).

En el marco del desarrollo de los cursos en el primer semestre dentro de los trayectos formativos, las aproximaciones de construcción de los saberes profesionales se empiezan a dar con el acercamiento a la práctica docente con la observación y la ayudantía en las escuelas primarias durante las jornadas de práctica. Los referentes disciplinares fortalecen los marcos teóricos sobre todo en la contextualización en lo general y particular que implica la educación primaria, como es el caso de los cursos de filosofía, sociología y antropología de la educación que apuntalan con la problematización de las condiciones actuales que enfrenta la educación para ser impactada en la práctica, una confrontación cruda al dimensionar

una realidad a la que tendrán en un futuro que vivir de manera cotidiana, por lo que en este momento como parte del proceso de inmersión implica articular e integrar lo que de manera teórica se presenta en los fundamentos, principio, enfoques y perspectivas de los diversos campos formativos.

A partir de estos elementos de análisis se formularon las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué percepción tienen los docentes en formación sobre el proceso de construcción de los saberes profesionales para la docencia en cuanto a los motivos e intereses en la fase de inmersión del plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria en la BENM?

¿Qué rasgos caracterizan las percepciones que los docentes en formación tienen respecto a los desafíos que enfrenta en la construcción de los saberes profesionales que requieren para la docencia en el marco de los acercamientos que tienen con los saberes disciplinares y la práctica pedagógica?

¿Qué significados le asignan los docentes en formación a los saberes disciplinares y de la práctica profesional para enfrentar las dificultades que implica la inmersión a los trayectos de formación profesional en la BENM?

En concordancia a las interrogantes planteadas, el foco de interés de esta investigación se ubica en el campo de la construcción de saberes profesionales en donde se ven vinculados los disciplinares, curriculares y experienciales como elementos constitutivos de la práctica docente, como lo refiere Tardif (2010) cuando señala que

le confiere el estatus de práctica erudita que se articula, al mismo tiempo, con diferentes saberes: saberes sociales, transformados en saberes escolares a través de saberes disciplinares y saberes curriculares, procedentes de las ciencias de la educación, saberes pedagógicos y saberes experienciales. En suma, el profesor ideal es el que conoce su materia, su disciplina y su programa, además de poseer ciertos conocimientos relativos a las ciencias de la educación y a la pedagogía y que desarrolla un saber práctico, basado en su experiencia cotidiana con los alumnos (Tardif, 2010, pág. 31).

Desde esta interacción de saberes provenientes de la cultura se esboza una epistemología de la práctica docente y desde ahí que se plantean los objetivos de esta investigación.

Describir las percepciones que los docentes en formación de la licenciatura en educación primaria en cuanto al proceso en el cual se han enfrentado para construir saberes profesionales para la docencia durante la inmersión a los trayectos de formación que señala el Plan de Estudios 2022 en la BENM

Caracterizar los significados que le asignan los docentes en formación a los abordajes curriculares después de ingresar a la BENM, en cuanto a las condiciones de motivos e intereses de ingreso, los desafíos de adaptabilidad y las dificultades para la permanencia.

Revisión de la Literatura

La formación inicial de docentes en el conjunto de instituciones de educación normal para distintos niveles de educación básica, oferta una condición profesional para la educación que busca asegurar un dominio adecuado de saberes para el campo del ejercicio de la docencia. Esta atención puede tener desde la perspectiva de Miguel Ángel Rosales Medrano (2009) tres vertientes, una que se enfoca a una educación de producción que se caracteriza por las actitudes que manifiestan los actores que participan en el proceso de formación; por un lado están los que deciden y los que ejecutan, una dinámica que se va a reproducir después como modelos en la práctica pedagógica cuando ellos estén a cargo de un grupo en la escuela primaria, también está la condición del docente que concibe, piensa y crea las estrategias que considera adecuadas, desafortunadamente se llega a hacer desde la intuición pedagógica, con la intención de obligar en cierta forma a los alumnos a aprender determinados códigos normativos para imponer habilidades que con el tiempo sin darse cuenta se convertirán en actividades rutinarias. Una segunda postura es la formación integral con una dosis intensa de moralidad, entendida como “la relación de la conciencia subjetiva con las normas, el valor de la ley, la objeción de conciencia y otros problemas propios de la filosofía moral o ética” (Latapí, 2002, pág. 82), y que destapa la eterna pugna entre el fin moral y las condiciones reales que se manifiestan en la docencia. En la tercera se ubica la enseñanza diferenciada y especializada. Los defensores de esta postura recurren a la recuperación de las experiencias derivadas de la práctica en escenarios reales de trabajo docente que permite acercar al docente en formación al propósito concreto de la oferta que se tiene en el empleo o función de titular de un grupo en la educación primaria.

Reconocer que la “formación y la actualización de profesores de educación básica sería dotarlos de técnicas y estrategias de enseñanza para elevar los niveles de aprovechamiento de los alumnos” (Rosales, 2009, pág. 196), entonces no habría necesidad para realizar estudios con el enfoque profesionalizante, si se pretende que los alumnos de primaria solo adquieran conocimientos y habilidades. Esto pone a los docentes al margen de la acción pedagógica y lo hace intuitivo para atender solo la contención en el aula, porque

Los docentes no consideramos que los alumnos cuentan potencialmente con un cúmulo de capacidades y somos precisamente nosotros quienes deberíamos ayudar a desarrollarlas. La manera de hacerlo es justamente a través de la forma en que los conducimos en esa relación con el conocimiento de cada una de las disciplinas que conforman el currículo escolar (Murillo, 2010, pág. 2)

Si se presenta esta condición formativa deficiente existen una tendencia de que los “profesores generalmente imponen a sus alumnos los modelos con los que, a su vez fueron formados” (Rosales, 2010, pág. 197). Si consideramos que esta apreciación está cercana para

comprender el origen de las maneras de cómo se está formando a los futuros docentes; es Franco Ghilardi (1993) quien en la década de los noventa muestra la disyuntiva de dos grandes divisiones derivadas de dos enfoques para la formación, uno que viene desde los años setenta y que tiene su origen norteamericano y que prioriza la adquisición de aptitudes específicas para conducir la clase y técnicas para generar la interacción con los alumnos, alejado de lo teórico y cercano a las exigencias reales de los estudiantes, por lo que se destaca una dimensión didáctica y otra disciplinaria.

Para Ángel Pérez Gómez (2005) a diferencia de la concepción de tradición para definir a los modelos de formación docente, plantea el término de perspectiva para definir ocho posibles maneras de lograr esta noble tarea, aunque se aprecia que alejados de purezas sus combinaciones las determinan, porque es difícil definir una pureza de cada una de ellas. A saber, son: Académica, Técnica, Práctica y de Reconstrucción Social, Enciclopédico y Compresivo, de Entrenamiento y de Adopción de decisiones, Tradicional y Reflexivo sobre la Práctica, y de Crítica y Reconstrucción Social e Investigación Acción (Pérez, 2005, citado en Sacristán y Pérez, 2005, pág. 398).

En cuanto a las formas para preparar a los estudiantes hacia el ejercicio educativo, Hermila Loya Chávez (2008) señala que existen tres tendencias que definen los modelos pedagógicos en la formación de profesores, una vista desde la sociología identificada como racionalista por estar centrada en el currículo, los textos y la enseñanza, a esta pertenecen el modelo de adquisiciones y de la eficacia social. Una segunda centrada en los estudios psicológicos sobre el desarrollo del niño que prioriza la adecuación en la enseñanza, a esta se ubican los modelos Naturalista y Centrado en el proceso y finalmente se encuentra la tendencia crítica y de acción reflexiva en la cual se aprecian los modelos Reconstruccionista y Situacional.

También es relevante centrar la atención en un atributo moral muy arraigado en el ámbito de la formación docente, la vocación. Definida por la Real Academia española como al llamado o convocación divino a una misión o función excelsa por la gran trascendencia que ésta representa. Se entiende que la vocación es esta inclinación irracional, intuitiva dentro de las teorías implícitas que manifiestan las preferencias y el gusto a una acción específica para dedicarse a ello con disposición y aptitudes.

A la vocación se le reconoce un origen de lección no racional, se asocia con algún tipo de predisposición que la persona ha adquirido en algún momento de su historia (a veces desde que nace), por lo tanto, no todas las personas la tienen, mientras que los conocimientos, las habilidades y las actitudes se aprenden y desarrollan mediante procesos enteramente racionales (Mejía, 2011, págs. 12, 13).

Este acercamiento conceptual a la ideología de la vocación, es más una consideración de satisfacción que tiene el sujeto al desempeñarse en algo que hace por entera entrega

dejando a un lado el beneficio o recompensa que la actividad le pueda ofrecer, dispuesto al sacrificio y a ser un ejemplo moral de abnegación, perseverancia, honestidad y entrega desinteresada bajo el concepto de buen maestro (Tenti Fanfani, 2021).

La otra postura plantea la visión profesionalizante, que busca consolidar los conocimientos científicos y pedagógicos, las habilidades didácticas y comunicativas, así como las actitudes de inclusión y de compromisos social (Mejía, 2011).

Por lo antes señalado, Lea Vezub (2018) refiere que esta asociación vocacional y profesionalizante que lleva a cabo el estudiante que ingresa a la institución formadora de docentes se va constituyendo en identidad.

Si la vocación se asocia con la elección de unos estudios de larga duración para la obtención de una titulación habilitante, no es extraño que esta elección necesite ser confirmada y reafirmada. Es una vocación que se hace conciencia y, por supuesto, identidad (pág. 26).

La primera identidad que se va formando en la BENM es la estudiantil. Después de reconocerse como parte de la institución dejan a un lado su origen institucional de donde provienen para identificarse como normalistas, es un proceso difícil y contradictorio que les genera conflicto porque no se miran con la postura definida de ser maestros, ya que en su gran mayoría la normal se convierte en su última opción para obtener una carrera profesional en la lastimosa expresión de, aunque sea para maestro(a).

Con las primeras estancias en las escuelas primarias de práctica, donde realizan una iniciación a la docencia, las acciones de observación y ayudantía en los primeros semestres y posteriormente la participación activa con las prácticas pedagógicas se ven definidas sus expectativas y se genera un proceso de construcción de su imagen profesional a niveles que cada caso consciente o no, deviene de su racionalización ya que son diversos los factores que lo determinan, como su trayectoria personal, antecedentes escolares, influencia familiar, la imagen social, las interacciones que en el campo se dan tanto en la escuela normal como en las escuelas primarias de práctica.

La identidad se concibe como una entidad que es el resultado, a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructura, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen a los individuos y definen a las instituciones (Dubar, 2002 citado en Villarreal, 2016, pág. 81).

Estos referentes hacen posible centrarnos en el debate de la investigación sobre los saberes que los estudiantes empiezan a construir desde la primera experiencia formativa que obtiene al ingresar a la institución y de todo aquello que les ofrecen los trayectos formati-

vos del Plan de Estudios 2022. Esta construcción de identidad hacia la profesionalización es un fenómeno que se deriva de los saberes disciplinares propios de la profesión y la manera de cómo son abordados en el ejercicio del curriculum en las aulas y en los espacios co-formadores participantes como los son las escuelas primarias y los intercambios interinstitucionales.

Según Lozano Andrade y Echegaray Bernabé (2011) existe una cualidad en las escuelas normales, donde el docente en formación no solamente “se delimita en pensar en su práctica antes, durante y después de ella, para poder actuar tomando decisiones; sino que también debe de aprender a articular la teoría que le permitan desarrollar la praxis docente” (citado en Zamarripa & Salinas, 2021, p. 2).

Ante esto, Yurén (2005) logra precisar que la identidad, en relación con los saberes que se articulan y de una u otra forma van definiendo la profesión, “distingue dos tipos de saberes genéricos: los formalizados y los de la acción o práxicos y de los cuales se desprenden cinco saberes específicos” (Yurén, 2005, citada en Villarreal, 2016, pág. 87).

Otro factor en la pretensión de que los futuros docentes aprendan cómo hay que enseñar, para ello, la figura del docente formador es determinante; Fernández (1999) al referir que por mucho que cambien los planes de estudio, “todos sabemos que bajo cualquier rubro o denominación de una materia (sea nombre anacrónico o postmoderno) cabe siempre, de la mano del profesor que la imparte” (pág. 196). Esta autoconciencia profesional y actitud influye y orienta la dimensión cognitiva y técnica de la profesión de enseñar.

Metodología

La hipótesis de trabajo es la percepción que tienen los docentes en formación sobre el proceso de construcción de los saberes profesionales para la docencia centrado en los conocimientos vivenciales que han adquirido a partir de la interacción social derivados de la inmersión al currículo que se ofrece en la BENM como parte de su formación inicial.

La operacionalización de la variable: percepción de la construcción de saberes profesionales para la docencia, se obtuvo por medio de los indicadores: motivos e intereses de ingreso, los desafíos de adaptabilidad en la docencia y las dificultades para la permanencia.

Los cuestionarios abiertos tienen la característica de recopilar información que los informantes proporcionan de manera libre sus pensamientos e ideas. Aprovechando las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías, se recurrió a la utilización de la técnica de cuestionarios abiertos en línea, a través de un formulario Google Forms. Mediante la plataforma Google Sites, fue posible acceder a las respuestas obtenidas de estos instrumentos. Fue validada por medio de una estadística descriptiva que se utiliza para resumir y describir los elementos

necesarios para comprender el comportamiento de los datos en la recuperación que la desviación estándar permitió en cuanto a la dispersión y variabilidad de los datos alrededor de la media. La población muestra representativa que contempló esta investigación estuvo integrada por 120 docentes en formación, matriculados del ciclo escolar 2023-2024 de los cuatro grados de la Licenciatura en Educación Primaria.

Con la triangulación de datos entre estudiantes de distintos grados que viven circunstancias semejantes pero diferenciadas en cuanto a su proceso en sus diferentes etapas: de iniciación, adaptación y permanencia en la formación inicial.

La investigación estuvo definida por momentos para este estudio de carácter descriptivo-interpretativo. Un primer momento consideró el diseño, donde se identificaron los objetivos y la delimitación del tema de investigación; construcción del marco teórico; formulación de hipótesis. En un segundo momento se hizo la revisión integral de la información recabada para el concentrado de información, su tabulación y graficación, acción que permitió confirmar la veracidad del proceso llevado a cabo reconocimiento de las variables de análisis de donde derivó la determinación de la muestra para someterla a un proceso de recolección de los datos empíricos y como actividad indispensable para la recuperación de datos para su análisis y de cuya discusión se elaboraron los textos descriptivos con la interpretación de los resultados de la investigación, mismos que fueron contrastados con los resultados que ofrecen otros autores dentro del mismo ámbito de estudio.

Resultados

La obtención de resultados respecto a la percepción del docente en formación sobre el proceso de construcción de los saberes profesionales para la docencia, en la que se hace énfasis a los distintos rasgos atendidos para el ingreso, la adaptabilidad y la permanencia.

En cuanto a los motivos e intereses para ingresar a la normal, el 78.2% señala que son las motivaciones personales con una carga influencia familiar las que lo determinaron. Entre los factores que destacan se encuentra el gusto por la carrera y la influencia que se distingue como una manera de inspiración por parte de algún familiar cercano que hace ver las bondades del magisterio.

El 12.3% de los encuestados hacen referencia a la necesidad de obtener una licenciatura, expectativa derivada de fallidos intentos por ingresar a alguna institución de educación superior principalmente una universidad o el Instituto Politécnico Nacional que son las principales ofertas en la ciudad de México, también por la situación de tener alguna carrera trunca y su anhelo de ver culminada su aspiración académica. El 8.2% refiere que su intención

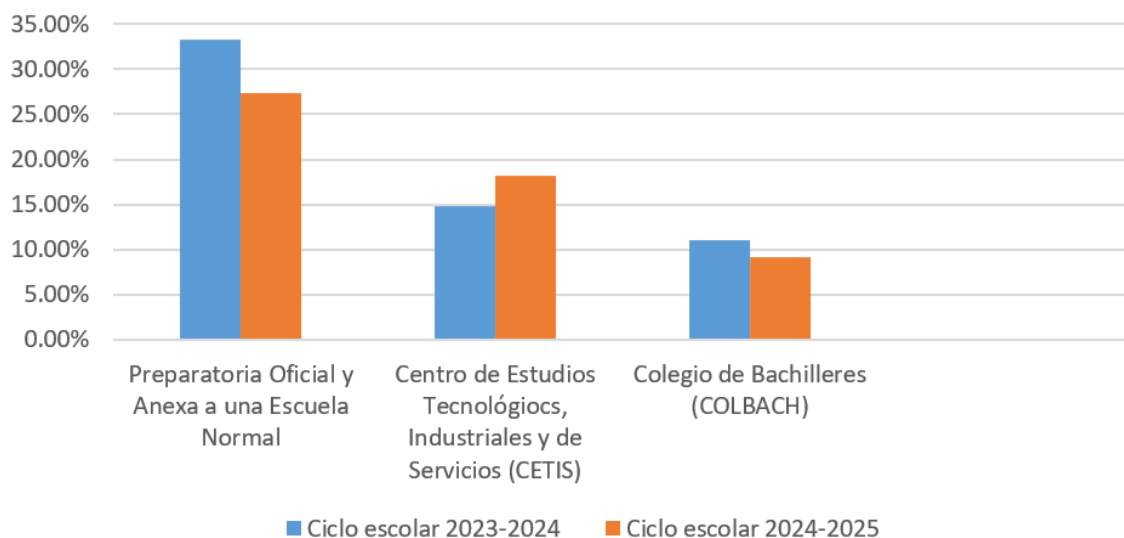
de estudiar en la normal es por tener una opción de trabajo para emplearse para obtener un ingreso para sostenerse. El restante 1.3% identifica su ingreso como un caso fortuito porque no conocían la institución y tuvo información de último momento por personas cercanas quienes se la recomendaron.

Los datos, señalan una aceptación alta en la percepción que tienen para el ingreso a la escuela normal, en el reconocimiento de una tendencia hacia la formación docente, que le da congruencia a la una disposición para construir saberes docentes.

Gráfica 5.1

Comparativo de procedencia del perfil de ingreso

Porcentaje de alumnos



Fuente: Elaboración propia.

En la Gráfica 5.1 se muestra el comparativo de dos ciclos escolares respecto a la escuela de nivel medio superior de procedencia en el ciclo escolar 2023-2024, donde 33.3% proviene de una preparatoria oficial y anexa a una escuela normal. El 14.8% del Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS) y 11.1% del Colegio de Bachilleres (COLBACH). En comparativo con el ciclo escolar 2024-2025, 27.3% provienen de una preparatoria oficial y anexa a una escuela normal. El 18.2% del Colegio de Bachilleres y 9.1% del Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS). Como se observa una congruencia con las expectativas por la tendencia de origen que está orientada hacia la formación docente.

Con estos datos, podemos constatar que la percepción de los docentes en formación se refleja en una alta aprobación hacia la docencia. Además, se observó que un 18.2% de los participantes carece de una orientación clara hacia el proceso profesional como docentes.

En el segundo indicador que refiere a los desafíos que enfrentan para formarse como maestro de educación primaria una vez que han ingresado a la escuela normal. Destaca la adaptación en 83.2% a dos condiciones específicas, en la atención de los diversos espacios curriculares y la presencia en las escuelas primarias para la observación y ayudantía como en las prácticas profesionales. En ambos casos, el proceso adaptativo está enfocado a la de empatía con los titulares durante ambas estancias (normal y escuela primaria), además de otro factor que se engloba en la categoría de inseguridades personales, de la cual se derivan las dificultades para cumplir cabalmente con los requisitos de acreditación que exigen las Normas de Control Escolar (2022) en cuanto a un porcentaje de 85% en la asistencia durante el primero al séptimo semestre y un 90% como mínimo en el octavo semestre. La limitante es el horario de entrada a las 7:30 hrs. porque los traslados se complican por la ineficiencia de la red de transporte público, aunado a la distancia que se tiene de sus domicilios a la BENM, muchos de estos, ubicados en diferentes lugares del Estado de México en 40.7% y en la ciudad de México con 44.4%, haciendo un traslado de una hora el 33.3% y 29.6% quienes lo hacen en dos horas, en cambio las cifras cambian en la asistencia a las escuelas primarias de prácticas, aquí hay una explicación, al inicio del séptimo semestre escogen de las opciones la primaria más cercana a su domicilio, por ello, 40.7% refiere llegar en una hora.

En el tercer indicador que identifica la percepción sobre las dificultades al ingresar a la escuela normal, 58% destaca la comprensión de los contenidos abordados en las sesiones en modalidad virtual o híbrida toda vez que vivieron el confinamiento por la pandemia del Covid-19; de esta condición se deriva la falta de convivencia por las complicaciones de conectividad y por consiguiente de escasa comunicación.

Para el cuarto indicador que se enfoca a la percepción sobre los procesos de construcción de saberes profesionales para la docencia, 68% se enfoca a la resolución de problemas, dándole una posición central a las prácticas pedagógicas que se realizan en las escuelas primarias en los periodos conocidos como jornadas de prácticas. Con los abordajes de lo que se debe hacer y que no se debe hacer, se remite a la postura del deber ser, atendiendo a la normativa y dejando a un lado los aspectos teóricos que puedan ser engazados para formar criterios de estilos o modelos de enseñanza, más bien, se priorizan los compromisos generados por las interacciones que del contenido contextualizado que pueda ofrecer la malla curricular. El 12% se centra en la formación de hábitos y rutinas pedagógicas a modo de respaldo para resolver cuestiones técnicas para la atención de los alumnos en el aula durante las prácticas

pedagógicas como lo es la puntualidad para cubrir su jornada de prácticas como si fuera una jornada laboral; la adaptación a escenarios reales de trabajo docente y a las formas de trabajo que los actores tienen en esos espacios de intervención, elaboración y ajuste de las diversas acciones propuestas en las estrategias didácticas plasmadas en las planeaciones de clase.

Discusión

Ante esta contribución que la formación que se recibe de la BENM está orientada a la forma de enseñar, las percepciones de los docentes en formación respecto al desarrollo profesional, reconocen que tiene una tendencia técnica, ya que se concentra en el diseño de secuencias didácticas que se incorporan en las planificaciones que llevarán a cabo en una intervención pedagógica durante las jornadas de prácticas y que estarán determinadas por las circunstancias del contexto para volver a intervenir a partir de las adecuaciones curriculares y ajustes razonables que se distinguen como prioritarios a la construcción de una docencia colaborativa de integración de saberes como un agente activo para procesos complejos que devienen de la interculturalidad y la política educativa en la lógica de lo profesionalizante y no de lo técnico orientado únicamente al desempeño laboral.

En esta importancia de transformar lo que sucede en el aula, se pone en un plano lejano el desarrollo profesional del docente en formación que no solo le permitirá afrontar los desafíos cotidianos en la escuela, sino también una participación activa con conocimientos y actitudes transferibles a todos los entornos educativos (Reimers, 2020, citado en Inclán, 2021).

La relación de las percepciones obtenidas en la investigación, reconoce las limitaciones que la BENM tiene para dotarlo de un bagaje sociocultural y pedagógico al futuro profesor para asumir la responsabilidad de la tarea educativa explícita que pone un nexo entre la dimensión personal, profesional y de relación con su entorno que le permita perfeccionar la práctica docente como producto de un aprendizaje constante.

Ante los cambios curriculares, se ha procurado atender los desfases que se presentan entre la formación docente basada en un plan de estudios que ya no es vigente en la educación primaria, la presencia del Plan de Estudios 2012 para estas dos últimas generaciones de los ciclos escolares 2023-2024 y 2024-2025, coexisten con la presencia de las generaciones del Plan de Estudios 2022 que empatan primero con el monitoreo y ahora con la aplicación en pleno de la reforma educativa de la NEM que establece nuevos enfoques y perspectivas. El docente en formación tiene que reconocerse en la noción de maestro que ahora tendría que tener al desempeñarse en el nuevo rol docente, circunscrito a un contexto político que orienta su papel hacia la propuesta de avanzar hacia una ciudadanía democrática.

Conclusiones

La percepción de los docentes en formación sobre el proceso de construcción de saberes profesionales para la docencia se encuentra en primer término el reconocimiento de los estudios realizados en una institución con amplia trayectoria y prestigio que se vincula con la eficiencia, utilidad y competitividad para desempeño profesional.

Ante la complejidad de las percepciones a favor y en contra, destaca un desenvolvimiento bajo un esquema de control y de reconocimiento dentro de una normativa que privilegia la verticalidad en posturas heterónomas del deber ser, por tanto las propuestas para la adquisición de saberes, se convierte en una forma y mecanismo de legitimar una serie de saberes dirigidos hacia las creencias, valoraciones, actitudes, habilidades, relaciones, capacidades y expectativas que le da estructura institucional al docente en formación, orientado a ser un servidor público sujeto a una imagen oficial.

El análisis de los resultados revela que las condiciones de rezago, que dificultan la construcción de saberes disciplinares, persiste hasta el final de la carrera, debido a la prioridad que se le otorga a la productividad operacional en la técnica pedagógica.

La investigación aporta la significatividad que tiene la carrera de licenciado en educación primaria que se ofrece en la BENM, las percepciones de los docentes en formación reconocen las brechas que los separan de los formadores al tratarlos de formar con prácticas que no corresponden a las necesidades actuales, dentro de un proceso reproductivo y mecánico que se recupera de experiencias alejadas de la realidad educativa, esto se respalda con la presencia de 48% de docentes con más de 40 años de servicio en la institución. Esto se pone de manifiesto al reconocer por los docentes en formación que el origen y tradición de este tipo de formación endogámica que se ha venido desempeñando responde al desempeño en el servicio. Esta función tiene que ver con los compromisos, razones, creencias o motivos que definen sus intenciones antes y durante las jornadas de prácticas que le da el valor, significado y el sentido a la formación docente.

Referencias

- DOF. (2018). planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018&print=true
- Fernández, M. (1999). La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica. Siglo veintiuno de España editores.
- Ghilardi, F. (1993). Crisis y perspectivas de la profesión docente. Gedisa.

- Inclán, Catalina. (2021). Formar docentes para un mundo mejor. Un estudio comparado de seis programas de formación docente para educar para el siglo XXI. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 561-574. Epub 04 de junio de 2021. Recuperado en 28 de noviembre de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200561&lng=es&tlng=es.
- Latapí, P. (2002). La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana. UNAM/PyV.
- Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación* 46 (3), 1-8. OEI. Recuperado el 18 de noviembre de 2024, de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2370Loya.pdf>
- Mejía, A. (2011). La formación de la identidad docente. El caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. ARRE.
- Murillo, H. (2010). Misión del docente: promover el aprendizaje significativo en el alumno. *Enfermería Universitaria*, 7 (4), 42-52. Recuperado el 20 de noviembre de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632010000400007&lng=es&tlng=es.
- Tenti Fanfani, E., (2021). La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos. Siglo XXI ediciones.
- Sacristán, G. y Pérez, A. (2005). Comprender y transformar la enseñanza. Morata.
- Rosales, M. (2009). La formación profesional del docente de primaria. UPN/PyV.
- Tardif, M. (2010). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea.
- Vezub, L. F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* (53), 1-14. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25879>
- Villarreal, A. (2016). Acompañamiento e identidad profesional: asesores de preescolar en Durango. UNAM/IISUE.
- Zamarripa, Z. S., & Salinas, Q. A. (2021). Saberes docentes durante el trayecto de formación inicial, entre la teoría y la práctica. En COMIE (Ed.), XVI CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, (págs. 1-9). Puebla. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1428.pdf>