



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**Análisis de la práctica reflexiva en la formación inicial
docente de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la
Historia en la Escuela Normal Superior en Puebla**

TESIS

Que para obtener el grado de:
Maestra en Educación Superior

PRESENTA:

Lic. Karla Mariana Lara Arroyo

DIRECTORA DE TESIS:

Mtra. Norma García Jorge

COMITÉ TUTORIAL:

Dra. Erika Galicia Isasmendi

Dr. Edgar Gómez Bonilla

Puebla, Pue., Septiembre 2025

AGRADECIMIENTOS

“Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos” (Galeano, 1998). Esta frase me acompaña porque la práctica reflexiva, núcleo de este trabajo, no inicia únicamente en el aula, sino en la vida misma. El acto de agradecer también constituye una forma de detenerse, pensar y reconocer que el camino recorrido siempre está tejido con la presencia de otros.

En primer lugar, agradezco profundamente a mis padres, Malena y Roberto, quienes con su ejemplo constante me enseñaron el valor de la responsabilidad, la generosidad y la bondad. Su fe en mí y su apoyo incondicional han sido la base de cada paso que he dado en mi formación académica y personal. A ellos debo la convicción de que la educación transforma y de que el compromiso con los demás es una guía permanente de vida.

A mis hermanos, que, aun en la distancia, han sido presencia cercana y apoyo discreto. Su confianza en mi desarrollo me ha recordado que los lazos familiares son también un sostén de motivación y esperanza.

A mis amigas, quienes con palabras de ánimo, compañía y afecto me brindaron fuerza y confianza en los momentos de cansancio y también en los de alegría. Su apoyo moral y su complicidad hicieron más ligero este trayecto, recordándome que aprender no es un acto solitario, sino una experiencia compartida.

Extiendo también mi reconocimiento a mis docentes de la Maestría en Educación Superior, cuyas enseñanzas y orientación no solo enriquecieron mi formación académica, sino que alimentaron mi vocación como docente. Gracias por abrir espacios de diálogo y reflexión que dan sentido a lo que aquí se plasma.

Un agradecimiento especial a mi asesora, la Mtra. Norma García Jorge, por su paciencia, orientación y confianza en este proceso. Su guía no se limitó a la revisión de un trabajo académico, sino que constituyó un ejemplo de compromiso con la enseñanza y la investigación.

Agradezco a la Secretaría de Educación, Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) por el respaldo otorgado para continuar y concluir mis estudios de posgrado, apoyo que hizo posible la culminación de este proyecto.

Reconozco igualmente a mi Comité Tutorial, integrado por la Dra. Erika Galicia Isasmendi y el Dr. Edgar Gómez Bonilla, por el tiempo dedicado a la revisión de este trabajo y por las valiosas observaciones y sugerencias que enriquecieron su desarrollo.

De manera especial, quiero agradecer a la Dirección y Subdirección de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, por las facilidades brindadas durante la realización de este trabajo. Extiendo también este reconocimiento al Dr. David Santacruz, tutor del grupo, por su disposición y apoyo en el acompañamiento de los estudiantes. Y, por supuesto, a los alumnos del octavo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, quienes compartieron generosamente sus experiencias y reflexiones, haciendo posible la investigación que aquí se presenta.

No puedo dejar de mencionar a un ser que, sin saberlo, también acompañó la construcción de este proyecto: Galleta. Durante desvelos, clases virtuales, momentos de estrés y de alegría, su presencia y cariño fueron un alivio constante. Después de muchas horas frente a la computadora trabajando, con su estilo intuitivo me tocaba insistentemente el brazo, como si quisiera recordarme que era momento de detenerme un instante, descansar y luego continuar con la mente más clara y el corazón más ligero. Aunque no lea estas páginas, su compañía serena fue parte esencial de este camino.

En este último apunte de gratitud, reconozco a todas las personas que, de manera directa o indirecta, acompañaron mi formación y dieron sentido a este esfuerzo. Cada gesto de apoyo, cada palabra y cada enseñanza dejaron huella en este camino, transformando este proyecto en algo más que un trabajo académico: en un reflejo de la importancia de la reflexión, la esperanza y la construcción compartida del saber.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Planteamiento del problema	3
Preguntas de investigación.....	5
Objetivos de la investigación	5
Justificación del estudio	6
Límites	8
Alcances de la investigación	9
CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL Y NORMATIVO	11
1.1 Educación normalista: orígenes e institucionalización en Europa	12
1.2 El siglo XIX y los cimientos del normalismo en México	14
1.3 Normalismo mexicano en el siglo XX: reformas, tensiones y consolidación.....	18
1.4 Normalismo mexicano, 1970–2019: debates, reformas y revalorización docente.....	21
1.5 Contexto Internacional	24
1.5.1 La influencia de la OCDE en las políticas educativas.....	25
1.5.2 El papel de la UNESCO en la formación docente.....	26
1.5.3 Organismos internacionales y práctica reflexiva en la formación docente	27
1.6 Contexto Nacional	28
1.6.1 La Secretaría de Educación Pública y la regulación del normalismo en México.....	29
1.6.2 Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM)	30
1.6.3 Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal (CONAEN)	31
1.6.4 Ley General de Educación Superior: implicaciones para la educación normalista	33
1.7 Contexto Estatal	34
1.7.1 Orígenes y evolución de las Escuelas Normales en Puebla	35
1.7.2 Las Escuelas Normales en Puebla actualmente	36
1.7.3 Retos y perspectivas de la educación normalista en Puebla.....	39
1.7.4 Marco normativo estatal y su impacto en la educación normalista	40
1.8 Contexto Institucional	42
1.8.1 Escuela Normal Superior del Estado de Puebla (ENSEP)	42
1.8.2 Contexto normativo de la ENSEP y su papel en la formación docente	46
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	55
2.1. Formación inicial docente	56
2.1.1. ¿Qué es la formación inicial?.....	57
2.1.2. Propuestas de programas de formación	59
2.2 Fundamentos teóricos del desarrollo cognitivo y sociocultural en la adolescencia.....	63
2.2.1 Propuestas de Jean Piaget y Lev Vygotsky para comprender el pensamiento adolescente.....	65
2.3 Didáctica de la Historia	68
2.3.1 Categorías fundamentales de la didáctica de la historia: tiempo, espacio y multicausalidad.....	70
2.4 La Práctica Reflexiva: Fundamentos, Teorías y Aplicación en la Formación Docente.....	77

2.4.1 Orígenes y evolución del concepto de práctica reflexiva	78
2.4.2 Teóricos pioneros de la reflexión y la práctica reflexiva: Dewey, Schön y Perrenoud	80
2.4.3 La práctica reflexiva en la formación docente: Zeichner y Domingo Roget.....	83
2.5 Innovaciones en la Formación Docente: El Método R5 como Herramienta para la Práctica Reflexiva	87
2.5.1 Fundamentos Teóricos del Método R5 de Domingo Roget	89
2.5.2 Aplicación Práctica del Método R5 en la Formación de Docentes de Historia	92
CAPÍTULO III. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	96
3.1 Paradigma de investigación: Cualitativo	97
3.2 Método: Fenomenológico Hermenéutico	98
3.3 Participantes	100
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información	103
3.5 Estrategias de análisis	107
3.6 Categorías de Análisis	108
3.7 Interpretación y análisis de la investigación.....	111
CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	116
4.1 Fase R1. Selección de situaciones pedagógicas significativas	118
4.1.1 Tendencias identificadas en la Fase R1	122
4.2 Fase R2. Reconstruir la experiencia: Resignificar lo vivido desde la mirada del estudiante normalista.....	125
4.2.1 Tendencias identificadas en la Fase R2	129
4.3 Fase R3. Reflexión inividual autorregulada: del ensayo y error a la toma de conciencia profesional.....	132
4.3.1 Tendencias identificadas en la Fase R3	139
4.4 Fase R4. Reflexión compartida o grupal: La colaboración como catalizador de la práctica reflexiva.	140
4.4.1 Tendencias en la Fase R4	144
4.5 Fase R5. Proyección de nuevas intervenciones: La transformación de la experiencia en saber pedagógico futuro	148
4.6 Síntesis transversal por fases del Método R5: trayectorias de reflexión desde la experiencia hacia la proyeccepín pedagógica.....	153
CONCLUSIONES	159
RECOMENDACIONES.....	164
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	169
ANEXOS	177

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	36
Evolución de la matrícula en Escuelas Normales públicas de Puebla (2020–2024)	36
Tabla 2	50
Malla Curricular del Plan de Estudios 2018	50
Tabla 3	85
Contraste entre la reflexión natural, la reflexión sistemática, el aprendizaje experiencial y el aprendizaje reflexivo	85
Tabla 4	93
Aplicación del Modelo R5 en la Formación Inicial Docente de Lic. En Enseñanza Aprendizaje de la Historia93	
Tabla 5	101
Caracterización general de los participantes de la investigación	101
Tabla 6	110
Categorías y subcategorías de análisis del proceso de práctica reflexiva	110
Tabla 7	121
Experiencias significativas seleccionadas por los estudiantes en la Fase R1	121
Tabla 8	128
Enfoques emergentes en la reconstrucción reflexiva de experiencias significativas (Fase R2)	128
Tabla 9	136
Niveles de autorregulación identificados en la Fase R3 según entrevistas a estudiantes normalistas	136
Tabla 10	138
Focos principales de autorregulación en la Fase R3 según los estudiantes normalistas	138
Tabla 11	143
Focos de la reflexión compartida en la Fase R4	143
Tabla 12	152
Tendencias en la Fase R5 según los estudiantes normalistas	152
Tabla 13	157
Tendencias emergentes en las cinco fases del Método R5	157

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	37
Evolución de la matrícula por sexo en Escuelas Normales públicas de Puebla (2020-2024)	37
Figura 2	45
Distribución de matrícula por licenciatura en la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, ciclo escolar 2021	45
Figura 3	88
Estructura y Fases del Método R5	88
Figura 4	124
Distribución de experiencias significativas en la Fase R1	124
Figura 5	131
Tendencias identificadas en la Fase R2 de reconstrucción de experiencias significativas	131
Figura 6	147
Dimensiones y funciones principales de la reflexión compartida en la formación inicial docente	147

INTRODUCCIÓN

La formación de docentes se reconoce como un pilar para la mejora del sistema educativo porque impacta, de manera directa, en la calidad de los aprendizajes y en la posibilidad de construir comunidades más justas. En ese horizonte, las Escuelas Normales han sido el espacio de preparación del magisterio y también un laboratorio de cambio: en ellas se negocian tradiciones pedagógicas, demandas sociales y expectativas de política pública. En México, los planes oficiales recientes han colocado la práctica escolar del estudiantado normalista en el centro del trayecto formativo y han pedido una articulación explícita entre saber disciplinar, didáctica y reflexión sistemática sobre la acción (DGESuM, 2018).

En las últimas décadas se consolidó una idea que atraviesa este estudio: la práctica reflexiva no es una actividad ocasional, sino un proceso sostenido de análisis, interpretación y reconstrucción de la experiencia profesional. Su sentido formativo se apoya en aportes que invitan a “pensar en la acción” y a “pensar sobre la acción”, con el fin de aprender de la propia práctica y mejorarla de manera continua (Schön, 1998; Zeichner, 1993). Esta perspectiva demanda que el futuro docente observe evidencias del aula, nombre los problemas que enfrenta, fundamente decisiones y proyecte ajustes. Aunque el discurso curricular la promueve, su realización concreta suele enfrentar límites de tiempo, recursos y acompañamiento, lo que abre preguntas relevantes para la formación inicial.

Este trabajo se sitúa en la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla y se enfoca en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia. Se parte de un escenario identificado en entrevistas y documentos académicos: durante la práctica, el estudiantado tiende a orientar su reflexión hacia la gestión de clase o al balance general de “lo que funcionó”, y con menor frecuencia vincula ese análisis con categorías propias del

pensamiento histórico, como temporalidad, causalidad o trabajo con fuentes. A partir de esta constatación se formularon las preguntas rectoras: cómo se construye la reflexión en la práctica profesional, qué condiciones la favorecen u obstaculizan y de qué modo se conecta con la didáctica de la Historia. El objetivo general consiste en comprender ese proceso para proponer orientaciones que fortalezcan la formación inicial, en coherencia con el Plan de Estudios 2018 (DGESuM, 2018).

El referente conceptual y metodológico que organiza la indagación es el Método R5 de Domingo, entendido como un itinerario que avanza por cinco fases encadenadas: selección de situaciones significativas, reconstrucción de la experiencia, reflexión individual autorregulada, reflexión compartida en diálogo con otros y planificación de nuevas intervenciones (Domingo, 2021). Estas fases ofrecen un andamiaje operativo para observar qué se selecciona, cómo se narra, con qué criterios se analiza y qué decisiones se justifican. Su adopción permite examinar la calidad de la reflexión y, al mismo tiempo, reanclarla en la enseñanza de la Historia.

En términos metodológicos, se optó por un abordaje cualitativo con enfoque fenomenológico hermenéutico. Se recabaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes de octavo semestre y se realizó un análisis interpretativo guiado por las fases del R5. La elección de este enfoque respondió al interés por comprender la experiencia vivida y los sentidos que el propio estudiantado atribuye a su práctica, evitando reducir la reflexión a un listado de aciertos y dificultades.

El documento se organiza en apartados que dialogan entre sí. La Introducción sitúa el escenario del problema, formula las preguntas y precisa los objetivos del estudio. El Capítulo 1 reconstruye el contexto histórico, internacional y nacional que ha dado forma al normalismo mexicano y a la ENSEP. El Capítulo 2 desarrolla el marco teórico, con énfasis

en práctica reflexiva, didáctica de la Historia y el Método R5. El Capítulo 3 presenta el enfoque metodológico y las decisiones analíticas. El Capítulo 4 expone los resultados ordenados por las cinco fases del R5 y ofrece su interpretación. Al final se incluyen las Conclusiones, que responden a las preguntas y delimitan alcances y límites; y las Recomendaciones, con propuestas de mejora situadas.

Este trabajo parte de una convicción sencilla: la buena enseñanza de la Historia crece cuando la práctica se mira con cuidado, se nombra con criterios y se ajusta con evidencias del aula. Aquí se entiende la reflexión como un hábito profesional que escucha a los estudiantes, reconoce las condiciones reales de las escuelas y convierte cada clase en una oportunidad para aprender a enseñar mejor. Se espera que las páginas siguientes ofrezcan un mapa útil para ese trayecto: un modo de volver sobre la experiencia, tomar decisiones con fundamento y sostener, paso a paso, una formación inicial más crítica, humana y pertinente.

Planteamiento del problema

El Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria organiza la formación en cuatro trayectos: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza, Formación para la enseñanza y el aprendizaje, Práctica profesional y Optativos. El trayecto de Práctica Profesional se apoya en tres principios, *gradualidad, secuencialidad y profundidad*, y se articula con un enfoque por competencias centrado en el aprendizaje, en concordancia con la educación obligatoria vigente (DGESuM, 2018). En el principio de profundidad se ubica la práctica reflexiva, entendida como un proceso de análisis y reconstrucción de la experiencia de enseñanza que favorece la integración de teoría y práctica. Los documentos normativos señalan que:

Las prácticas profesionales contribuirán a establecer una relación distinta con la realidad escolar, la teoría y los procedimientos para la enseñanza. En concordancia con el enfoque y los principios que sustentan este plan de estudios, el futuro docente estará en posibilidad de construir un equilibrio entre la disciplina científica académica (...). Este trayecto contribuye con el desarrollo de competencias investigativas a lo largo de toda la formación, lo que permitirá proponer proyectos de intervención y mejores documentos de titulación con argumentos basados en la investigación y reflexión sobre su propia práctica. (DGESuM, 2022, p. 27)

La ENSEP ha impulsado transformaciones para responder a estas exigencias. La adopción del Plan 2018 formalizó la práctica reflexiva en el trayecto de Práctica Profesional con la intención de consolidar una actitud investigativa y de generar conocimiento pedagógico situado. Este énfasis cobra especial relevancia en una licenciatura con un fuerte componente disciplinar como Historia, que demanda docentes capaces de problematizar contenidos, seleccionar enfoques pertinentes y revisar sus estrategias didácticas a partir de evidencia (Schön, 1998; Zeichner, 1993; Domingo, 2014,). Según la malla curricular, el tránsito hacia la práctica reflexiva inicia en tercer semestre y se profundiza en séptimo y octavo, conforme a los Acuerdos 649 y 650 (DOF, 2012).

A pesar del marco normativo, la implementación no ha sido homogénea. Se han señalado dificultades para convertir el enfoque reflexivo en estrategias didácticas consistentes, y en el caso de la ENSEP no se cuenta con diagnósticos que documenten cómo se está incorporando la práctica reflexiva en la formación inicial, qué dispositivos se emplean ni qué obstáculos enfrentan los estudiantes para desarrollar habilidades de reflexión sostenida. La ausencia de esa información limita la posibilidad de ajustar a tiempo la propuesta formativa y compromete la consolidación del perfil profesional que demanda la

educación secundaria actual. De ahí la pertinencia de estudiar este fenómeno en la licenciatura mencionada, con miras a identificar áreas de mejora y a delinear orientaciones que fortalezcan la práctica reflexiva desde los primeros tramos de la formación.

Preguntas de investigación

¿De qué manera los estudiantes normalistas seleccionan, analizan e interpretan sus experiencias pedagógicas para fortalecer su práctica reflexiva y resignificar su desempeño docente durante la formación inicial?

¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia para desarrollar habilidades reflexivas, considerando tanto el enfoque pedagógico como el disciplinar?

Objetivos de la investigación

General:

- Analizar el desarrollo de la práctica reflexiva en los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, identificando cómo reconstruyen y resignifican sus experiencias pedagógicas y disciplinares en función de la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Específicos:

- Examinar cómo los estudiantes normalistas seleccionan, analizan e interpretan sus experiencias pedagógicas y disciplinares para fortalecer su práctica reflexiva y resignificar su desempeño docente durante su formación inicial.

- Determinar las principales dificultades que enfrentan los estudiantes de la licenciatura al desarrollar habilidades reflexivas sobre su práctica docente inicial, considerando tanto los aspectos pedagógicos como los disciplinares.

Justificación del estudio

La práctica reflexiva se reconoce como un rasgo distintivo de la docencia profesional porque permite al maestro observar y analizar críticamente su quehacer, identificar problemas, sustentar alternativas y sostener procesos de mejora continua (Schön, 1998; Zeichner, 1993; Domingo, 2014). Perrenoud (2010) subraya que esta competencia no surge de manera espontánea, sino que es resultado de un proceso formativo intencional que debe iniciarse desde el ingreso a la carrera, capaz de articular teoría y práctica y de preparar al futuro profesor para escenarios cambiantes del aula.

En el contexto mexicano, investigaciones como la de Mercado Cruz (2007) advierten que, en las Escuelas Normales, persisten dificultades para convertir el enfoque reflexivo de los planes de estudio en prácticas pedagógicas sostenidas. Se reconocen avances normativos, aunque lo que ocurre en el aula y en la tutoría no siempre acompaña ese discurso. Por ello, resulta pertinente observar programas y cohortes específicas para precisar cómo se construye la reflexividad, qué condiciones la favorecen y cuáles la limitan.

El estudio se delimita a la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia que ofrece la ENSEP. Dicho programa, derivado del Plan de Estudios 2018, incorpora la práctica reflexiva en el trayecto de Práctica Profesional conforme a los principios de gradualidad, secuencialidad y profundidad (DGESuM, 2018). Con ello se pretende fortalecer el dominio disciplinar de la historia y, al mismo tiempo, promover competencias investigativas y de

análisis crítico de la acción docente. En este marco, se pone atención a la manera en que el estudiantado articula sus aprendizajes pedagógicos con categorías históricas clave, tiempo, espacio y multicausalidad, para diseñar experiencias de enseñanza pertinentes y contextualizadas.

Además de identificar prácticas y obstáculos, el trabajo examina las estrategias de acompañamiento que emplea el profesorado formador y recupera las dificultades que el estudiantado manifiesta al ejercitar la reflexión. Con la evidencia disponible, se busca ofrecer orientaciones que fortalezcan los dispositivos formativos de la ENSEP, en particular la implementación del modelo de práctica reflexiva planteado por Domingo (2014, 2021). Un análisis cuidadoso de su puesta en marcha permitirá señalar áreas de ajuste y ampliar su alcance, sin convertirlo en un recetario. De manera complementaria, los hallazgos podrán servir como contraste para otras Escuelas Normales que trabajan con el Plan 2018 y que requieren afinar currículo y acompañamientos.

El valor del estudio se expresa en tres planos complementarios: a) en el plano teórico, contribuye al conocimiento sobre la práctica reflexiva en la formación docente, relacionando enfoques pedagógicos y disciplinares; b) en el plano metodológico, recurre a un enfoque fenomenológico-hermenéutico para comprender la experiencia vivida de los estudiantes respecto de la reflexión sobre su práctica; y c) en el plano práctico, ofrece insumos para mejorar los procesos de formación y la calidad de la enseñanza de la historia en educación secundaria. Con ello se busca fortalecer el perfil profesional de los futuros docentes, dotándolos de herramientas para responder de manera crítica, creativa y contextualizada a las demandas educativas del siglo XXI.

Límites

Con el fin de situar la interpretación de los hallazgos y su posible transferencia, se explicitan los límites del estudio. En este caso, los márgenes definidos acotan el alcance del análisis y resguardan la validez de las conclusiones; se optó por declararlos desde el inicio para evitar sobregeneralizaciones.

Primero, el estudio se circunscribe a la formación inicial de estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia de la ENSEP. No se analizan etapas posteriores del desarrollo profesional, como el desempeño en servicio o la inserción laboral. Por ello, cualquier proyección hacia ese ámbito debe leerse con cautela y considerarse únicamente como indicio.

Segundo, el foco analítico se coloca en la voz del estudiantado normalista como actor central de la experiencia formativa. No se recaban de manera directa las perspectivas de formadores, asesores académicos o directivos; cuando se alude a ellas es de forma contextual, a partir de documentos institucionales. Se reconoce que su inclusión podría ampliar el contraste de miradas, aunque requeriría otro diseño de investigación.

Tercero, la profundidad de los hallazgos depende de la calidad de la interacción entre el investigador y los participantes y de la disposición de estos para involucrarse en procesos de indagación, narración y análisis de sus trayectorias. Esta condición incide en el tipo de significados a los que es posible acceder.

Por último, el contexto institucional y formativo de la ENSEP acota la transferibilidad de los resultados a otros programas o escuelas normales. Aun con esa restricción, los hallazgos pueden ofrecer referentes de contraste y pistas de acción para instituciones con estructuras curriculares y lógicas formativas semejantes.

Alcances de la investigación

En un estudio centrado en la formación inicial docente, es necesario delimitar con precisión qué se analizará y desde qué marcos se interpretarán los hallazgos. Este apartado define el campo de acción del proyecto y el horizonte analítico desde el cual se abordará la práctica reflexiva en estudiantes normalistas, entendida como una construcción pedagógica y disciplinaria interdependiente que se expresa en la experiencia formativa del futuro docente de historia.

Primero, se identificarán las estrategias curriculares previstas en el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia para fomentar la práctica reflexiva (DGESuM, 2018). Interesa distinguir cómo dichas líneas curriculares promueven el desarrollo de competencias profesionales situadas que integren teoría y experiencia, en consonancia con el enfoque que orienta la formación normalista.

En segundo término, el análisis se centrará en la integración pedagógico-disciplinaria que realizan los estudiantes. Se examinará de qué modo articulan el conocimiento pedagógico con el dominio disciplinar de la historia y cómo esa articulación se vuelve objeto de reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje. Con ello se busca mostrar el potencial de la práctica reflexiva como punto de encuentro entre el saber enseñar y el saber histórico.

De forma complementaria, se describirán los enfoques didácticos que promueven los formadores en la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla. Se pondrá especial atención en las estrategias que favorecen la reflexión crítica durante la práctica profesional, así como en los dispositivos que habilitan el diálogo pedagógico y la autoevaluación docente. Esta revisión permitirá caracterizar los estilos formativos vigentes y su correspondencia con el perfil de egreso.

Otro alcance consiste en identificar los obstáculos que enfrentan los estudiantes en la construcción de habilidades reflexivas. Se considerarán tanto condicionantes institucionales como factores asociados con las trayectorias personales y académicas, a fin de ofrecer una lectura amplia del fenómeno formativo.

Para cerrar este apartado, se formularán recomendaciones operativas orientadas a fortalecer el trayecto de práctica profesional. Las propuestas buscarán traducirse en acciones concretas que integren de manera equilibrada lo pedagógico y lo disciplinario desde una perspectiva ética, crítica y contextualizada en los desafíos reales de la enseñanza de la historia.

Con estos alcances, la investigación delimita su campo de intervención y expresa un compromiso con la mejora institucional y la producción de conocimiento útil y pertinente para la formación docente.

CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL Y NORMATIVO

La formación normalista en México ha evolucionado al ritmo de las transformaciones sociales y educativas del país. Las Escuelas Normales han operado como espacios de profesionalización que ajustan currículos, prácticas y dispositivos de acompañamiento conforme varían las expectativas sobre la enseñanza y el aprendizaje. En ese trasfondo se consolida la idea de que formar docentes implica construir criterios para decidir en contextos reales y responder a la diversidad del aula, para lo cual la reflexión profesional resulta decisiva.

El capítulo se organiza de lo general a lo particular y su recorrido se presenta de forma siguiente: En el plano internacional, este capítulo recupera de forma general las orientaciones de la UNESCO y la OCDE en materia de profesionalización docente, actualización continua, inclusión y evaluación. Ambas instancias subrayan la conveniencia de sostener procesos de reflexión sistemática sobre la práctica para mejorar la enseñanza en escenarios diversos y con atención a las condiciones sociales y culturales de los estudiantes (OCDE, s. f.; UNESCO, 2011; UNESCO, 2020).

Con ese referente, se presenta el marco nacional que, en los Planes de Estudios 2018 y 2022, ubica la práctica reflexiva como eje del trayecto de Práctica Profesional y define principios de gradualidad, secuencialidad y profundidad, junto con momentos y productos que articulan observación, planeación, intervención y análisis. Estas disposiciones dialogan con los acuerdos federales que ordenan la progresión de las prácticas y su reconocimiento académico, al configurar una ruta de inserción paulatina en la escuela (DGESuM, 2018; DGESuM, 2022; DOF, 2012).

Ahora bien, la traducción de esas intenciones al trabajo cotidiano no es automática. La investigación educativa advierte que convertir el enfoque reflexivo en estrategias didácticas consistentes exige soportes institucionales y pedagógicos claros, así como tiempos y formatos que posibiliten análisis con sentido. También se han señalado dificultades para sostener de manera uniforme esa orientación en la formación inicial, lo que vuelve pertinente examinar condiciones de implementación y obstáculos habituales (Perrenoud, 2010; Mercado Cruz, 2007).

Desde el ámbito estatal, las Escuelas Normales ajustan criterios de acompañamiento y evaluación para responder a los lineamientos nacionales y a las realidades de las escuelas de educación básica. En ese marco se ubica la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, donde la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia se sustenta en el Plan de Estudios 2018 e integra la práctica reflexiva como componente vertebral del trayecto profesional. La licenciatura demanda evidencias progresivas de observación, planeación, intervención y análisis, y busca equilibrar categorías históricas clave, como tiempo, espacio y multicausalidad, con la construcción de conocimiento pedagógico situado para orientar decisiones de aula. En conjunto, este capítulo ofrece un encuadre general que va de lo internacional a lo institucional y prepara el terreno para analizar cómo se configura la práctica reflexiva en el caso de la ENSEP.

1.1 Educación normalista: orígenes e institucionalización en Europa

Para comprender la relevancia de las escuelas normales en México, es necesario revisar brevemente su origen y evolución en el plano internacional. Solo así es posible dimensionar la trascendencia de estas instituciones en la formación de maestros y en la consolidación de sistemas educativos más estructurados. La creación de cuerpos docentes preparados y con

saberes pedagógicos organizados respondió a las transformaciones sociales, económicas y políticas que marcaron el rumbo de la educación en Europa, y posteriormente, en América Latina.

El término escuela normal surgió en Europa hacia finales del siglo XVII, en países como Alemania, Francia e Inglaterra. Su finalidad era instaurar un modelo de formación docente sistemático y profesional. El calificativo “normal” hacía referencia a la intención de estandarizar la preparación de los maestros, a través de fundamentos pedagógicos y metodológicos sustentados en principios didácticos definidos (López & Raya, 2017). Estas instituciones nacieron en el marco del pensamiento ilustrado, que defendía la educación como un derecho humano esencial y también como motor de progreso social.

Entre los pioneros se encuentra San Juan Bautista de La Salle, quien fundó un instituto especializado en la preparación de docentes. Este proyecto se apoyaba en la disciplina, la regulación del aprendizaje y el uso de la indagación como estrategia pedagógica. Según Castrillón (2015), La Salle diseñó un sistema educativo escalonado, que aseguraba eficiencia en la enseñanza y la consolidaba de un cuerpo docente altamente capacitado. Su propuesta, además, priorizaba la enseñanza reglamentada y el control del desempeño de los futuros maestros, a la par que incorporaba innovaciones pedagógicas propias de su época

Durante el siglo XVIII, este modelo se expandió a Europa. En 1732, Alemania estableció la primera escuela oficial, acuñando el término *Normalschule* a partir de la propuesta del pedagogo Messmer, quien consolidó la idea de que estas instituciones debían ser espacios para la formación docente estructurada. En Francia, la Revolución impulsó la creación de la primera Escuela Normal en 1794, inspirada en los planteamientos de Dominique-Joseph Garat y Joseph Lakanal, que subrayaban la necesidad de contar con maestros capacitados

para responder a la creciente demanda educativa de la nueva república (Méndez & Michaca, 2021).

El impacto de las escuelas normales en la institucionalización de los sistemas educativos nacionales fue notorio entre los siglos XVIII y XIX. Como señala Escolano (1982) su consolidación estuvo ligada a la industrialización, a la difusión de las ideas ilustradas y a la expansión de la educación elemental como derecho ciudadano. La proliferación de estas instituciones respondió entonces a la necesidad de contar de con un magisterio bien preparado para atender sociedades en transformación, en un momento en que los Estados asumían un papel más activo en la regulación de la educación y en la definición de estándares de calidad.

En este proceso, las escuelas normales no solo profesionalizaron la enseñanza, sino que también contribuyeron a organizar los sistemas educativos nacionales. Su desarrollo facilitó la consolidación de modelos pedagógicos que trascendieron fronteras y generaron programas específicos para la preparación de maestros, sentando bases que influyeron en la formación docente en América Latina y, en particular, en México.

1.2 El siglo XIX y los cimientos del normalismo en México

Después de la independencia, el país avanzó entre conflictos políticos y estrechez financiera. Con esas condiciones, levantar un sistema escolar coherente resultó difícil. Aun con ese escenario, el ideario liberal colocó a la educación como derecho ciudadano y como palanca para organizar el nuevo Estado. Desde entonces, la preparación de maestros dejó de concebirse solo como oficio aprendido por costumbre. Se empezó a planear con instituciones, con normas y con métodos que dieran soporte a la enseñanza en un territorio amplio, desigual y con infraestructura pública todavía incipiente.

En 1822 se creó en la capital la Compañía Lancasteriana, iniciativa que se leyó como respuesta práctica a ese reto. Su planteamiento combinó libertad de enseñanza con expansión de la escolaridad apoyándose en la enseñanza mutua: estudiantes con mayor dominio ayudaban a quienes iniciaban. La fórmula, además de austera, permitió abrir aulas gratuitas, formar a los primeros instructores y dotar a los planteles de reglas y rutinas compartidas. El impacto fue doble: aumento de cobertura y una organización mínima que antes no existía (Ducoing, 2004). Aunque el dispositivo no resolvió la formación pedagógica a profundidad, sí abrió un camino de profesionalización incipiente.

Durante la primera mitad del siglo XIX, los intentos por consolidar la educación se toparon con la fragmentación institucional. Aunque la Constitución de 1824 reconoció su importancia, faltaron mecanismos para implementarla de forma homogénea en los estados. Predominaron proyectos locales y esfuerzos aislados que no lograban sostenerse en el tiempo. En 1830, Lucas Alamán propuso crear una Dirección General de Estudios y asegurar financiamiento público para dar estabilidad al sistema. La idea apuntaba a construir un órgano regulador con capacidad de coordinar planes, establecimientos y presupuestos; sin embargo, las tensiones políticas y las limitaciones económicas impidieron su consolidación (Hidalgo-Pego, 2020). El país carecía todavía de una gobernanza educativa que articulara iniciativas y asegurara permanencia.

El ciclo reformista de Valentín Gómez Farías en 1833 representó un intento decidido por reorganizar el campo educativo. Como parte de su agenda modernizadora, decretó la supresión de la Universidad de México, creó la Dirección General de Instrucción Pública y fundó seis instituciones de educación superior. Con ello se buscaba reducir la influencia eclesiástica y avanzar hacia un modelo laico y científico. Dentro de este proceso, Juan José Espinosa de los Monteros reorientó la educación jurídica, cerró cátedras de filosofía y

teología y centró el plan en el derecho positivo. Las medidas, por ambiciosas, activaron resistencias: la oposición conservadora y la falta de infraestructura limitaron su alcance, y las pugnas ideológicas entre liberales y conservadores impidieron que surgiera un modelo unificado de larga duración (Hidalgo-Pego, 2020). La educación siguió siendo un campo de disputa, con avances puntuales y retrocesos frecuentes.

Con el Porfiriato se adoptó un tono más técnico y científico para la instrucción pública. En ese marco, Justo Sierra ocupó un lugar decisivo al articular la reforma educativa con proyectos de modernización económica y social. Desde 1881 impulsó la Escuela de Altos Estudios y la Universidad Nacional con la idea de preparar científicos y docentes con base pedagógica sólida (Ducoing, 2004). La propuesta culminó en 1910 con la Escuela Nacional de Altos Estudios, antecedente directo de la Escuela Normal Superior. El nuevo espacio fijó un estándar más riguroso: reunió saberes de disciplina, fundamentos pedagógicos y prácticas con supervisión académica. A la par del acento en las ciencias, Sierra defendió el valor de las humanidades y de la pedagogía como núcleos indispensables del trabajo docente.

Aun con presupuestos limitados y resistencias conservadoras, el normalismo se consolidó y empezó a operar como referencia de profesionalización. La modernización no consistió en copiar modelos europeos; se tradujo en adaptar principios, crear programas, perfilar egresos y establecer mecanismos de evaluación acordes con la realidad mexicana. Ese proceso permitió a las normales ganar reconocimiento y sostener la expansión de un magisterio cada vez mejor formado. En ese camino, la Escuela Normal Superior fue ganando reconocimiento como instancia especializada en la preparación de profesores, con una identidad apoyada en la investigación, la práctica guiada y la actualización pedagógica (Ducoing, 2004).

El recorrido del siglo XIX puede leerse como un proceso de ensayo y error. Se impulsaron soluciones distintas, de la enseñanza mutua a los proyectos centralizados, sin alcanzar de inmediato una arquitectura estable. La educación fue reconocida como pilar del progreso nacional, pero su institucionalización se vio demorada por guerras, crisis y disputas ideológicas. Con todo, hacia el final del periodo, el país contaba con una base más firme: un aparato administrativo emergente, escuelas con reglas más claras y una noción compartida de la necesidad de formar maestros con preparación específica.

En términos culturales y políticos, la educación normalista aportó algo más que técnicos para el aula. Contribuyó a delinear una identidad nacional sustentada en el conocimiento común, en la alfabetización como derecho y en la escuela como espacio de integración. Al ampliar la cobertura y homogeneizar prácticas, la formación de maestros dio coherencia al sistema y trazó un horizonte profesional para quienes se dedicaban a enseñar. En perspectiva, ese proceso preparó el terreno para las grandes transformaciones del siglo XX: permitió que las Escuelas Normales se convirtieran en instituciones clave para la expansión de la educación básica, para la atención de zonas rurales y urbanas y para la consolidación de una cultura escolar compartida.

El legado del positivismo porfiriano y de la obra de Justo Sierra muestra, a la vez, el alcance y los límites de la modernización educativa decimonónica. El impulso a la ciencia y a la organización escolar fue crucial para la profesionalización; su herencia permanece en la estructura del sistema y en la imagen social del magisterio. Pero ese legado también invita a considerar el carácter dinámico de la educación: cada época transforma fines, métodos y expectativas. La consolidación de las Escuelas Normales a finales del XIX y principios del XX no fue un cierre, sino el punto de partida de un proyecto que, desde entonces, ha seguido redefiniéndose frente a nuevas demandas sociales, culturales y pedagógicas.

1.3 Normalismo mexicano en el siglo XX: reformas, tensiones y consolidación

El proyecto impulsado por Justo Sierra sentó bases institucionales y conceptuales que orientaron la formación docente en las décadas siguientes. Su relevancia radicó en atender una necesidad central del país: profesionalizar la enseñanza e integrar ideales humanistas con nuevas exigencias pedagógicas. En esa ruta, la propuesta de José Vasconcelos en la Escuela Nacional de Altos Estudios, más tarde conocida como Escuela Normal Superior, buscó preparar docentes especializados para la educación media y superior de México. La prioridad fue superar la enseñanza empírica mediante fundamentos científicos y pedagógicos sólidos, de modo que el magisterio contara con herramientas intelectuales y metodológicas para intervenir con criterio profesional en el aula.

Para Vasconcelos, la educación no debía reducirse a la transmisión de conocimientos. Se le concibió como un instrumento de emancipación para los sectores históricamente desfavorecidos y como una vía para ampliar el acceso al conocimiento. Desde esa perspectiva, la escuela adquirió un papel transformador: podía incidir en las condiciones sociales a través de una formación cultural amplia, sensible a la diversidad y comprometida con la igualdad de oportunidades. Esta concepción humanista otorgó a la figura del maestro una responsabilidad pública y ética que trascendía el dominio disciplinar.

La Escuela Normal Superior se consolidó, en ese marco, como institución clave en la preparación de profesores normalistas de nivel secundario y profesional. Su funcionamiento contribuyó a elevar la calidad de la enseñanza en esos niveles y estableció bases sólidas para el desarrollo posterior del sistema. Entre los programas que marcaron la evolución del normalismo en la etapa vasconcelista destaca la política de alfabetización y de integración de comunidades indígenas mediante las Misiones Culturales. Como documenta Ocampo (2005), se recreó la figura de los “maestros misioneros”, quienes recorrieron el país para identificar

necesidades específicas y fundar escuelas acordes con la realidad de cada comunidad. Esta estrategia, inspirada en experiencias de trabajo territorial, se propuso acercar la educación a regiones con rezagos históricos y abrir espacios de participación social en torno a la escuela.

De la misma línea derivó la creación de Escuelas Normales Rurales, pensadas para formar docentes capaces de mejorar las condiciones de vida campesina mediante una enseñanza técnico-agrícola aplicada. La primera institución de este tipo se estableció en Tacámbaro, Michoacán, en 1922 (Ocampo, 2005). Más que una ampliación de cobertura, representaron un modelo de intervención comunitaria: equipos de maestros actuaban de manera interdisciplinaria, articulando conocimientos prácticos con formación cívica y cultural. La experiencia, que pronto llamó la atención en América Latina, colocó en el centro la relación entre escuela, trabajo y desarrollo local, y dotó a la formación docente de un sentido social muy definido.

Durante la década de 1930, con el gobierno de Lázaro Cárdenas, las normales rurales adquirieron mayor protagonismo. Se buscó formar docentes para comunidades marginadas y rurales con un enfoque de justicia social, que concebía la educación como proceso de emancipación colectiva. La pedagogía cardenista colocó el trabajo como eje de transformación material y social y apostó por la solidaridad como principio de organización del aprendizaje, con la finalidad de insertar al ser humano en el devenir histórico común (Gutiérrez y Rodríguez, s. f.). La propuesta, ambiciosa en su horizonte, generó tensiones cuando se encontró con condiciones reales de pobreza, infraestructura limitada y disparidades regionales. Aun con incrementos de inversión en educación rural y técnica, no siempre fue claro en qué medida esos principios lograron traducirse en programas estables de formación docente. El tema continúa siendo un área fértil de investigación, especialmente al revisar planes de estudio y perfiles de egreso de la época.

En la etapa posterior, Jaime Torres Bodet imprimió un sello de modernización pedagógica durante sus dos gestiones al frente de la Secretaría de Educación Pública (1943–1946 y 1958–1964). El Plan de Once Años (1959) fue su iniciativa más conocida: propuso universalizar la educación primaria y reducir el rezago escolar en un horizonte definido, y se acompañó de la actualización de programas en todos los niveles, desde preescolar hasta normales, y de la distribución de libros de texto gratuito como recurso común para el estudiantado del país (Castillo-Careaga et al., 2015). La política educativa se concibió en estrecha relación con las necesidades sociales y económicas de México; de allí la creación de centros de capacitación técnica y agrícola, así como la revisión de planes de estudio de las normales para adecuarlos a los retos del momento (Castillo-Careaga et al., 2015). En conjunto, estas medidas consolidaron una visión de Estado que entendía la formación docente como pieza estratégica del desarrollo y que apostó por instrumentos nacionales de apoyo didáctico y por criterios comunes de calidad.

El proceso de consolidación del normalismo mexicano a lo largo del siglo XX se caracterizó por la coexistencia de corrientes formativas diversas. Desde el humanismo cultural de Vasconcelos, pasando por el proyecto social cardenista, hasta la tecnificación y expansión de servicios promovida por Torres Bodet, las Escuelas Normales se ajustaron a demandas cambiantes en lo social, lo político y lo pedagógico. Esa flexibilidad permitió profesionalizar al magisterio y, al mismo tiempo, ampliar la cobertura en ámbitos urbanos y rurales, generando un vínculo estrecho entre docencia y contexto comunitario. Las normales no solo formaron maestras y maestros; contribuyeron a ordenar un sistema educativo nacional con reglas más claras, materiales comunes y una cultura escolar que daba identidad a la enseñanza básica.

Leído en conjunto, el siglo XX muestra un normalismo en transformación constante. Las reformas se adaptaron a cada coyuntura y buscaron dotar a los futuros docentes de herramientas para enfrentar los desafíos del país: alfabetizar, integrar, modernizar y sostener una escuela pública de alcance nacional. El legado de Vasconcelos, Cárdenas y Torres Bodet, aunque surgido en contextos muy distintos, permanece como herencia pedagógica perdurable. Dejó una educación normalista en evolución, orientada a la equidad, a la calidad y al compromiso social, y un horizonte de profesionalización que ha guiado los cambios posteriores del sistema educativo.

1.4 Normalismo mexicano, 1970–2019: debates, reformas y revalorización docente

Durante la década de 1970, bajo la presidencia de Luis Echeverría, se impulsó la creación de escuelas normales superiores con el propósito de formar docentes para la educación secundaria y de nivel superior (Carlón & Vidal, s. f.). Estas instituciones, establecidas principalmente en zonas urbanas, adquirieron relevancia como espacios de profesionalización al responder a nuevas demandas del sistema escolar. Al mismo tiempo, su expansión reavivó debates en torno a la centralización del modelo normalista y a la distribución desigual de recursos, tensiones que evidenciaron brechas persistentes entre ámbitos urbanos y rurales (Díaz-Barriga, 2021).

A partir de 1984, las Escuelas Normales obtuvieron el reconocimiento oficial como Instituciones de Educación Superior (IES). El cambio otorgó mayor legitimidad y visibilidad a su labor, pero también abrió una etapa con retos de orden estructural, académico y político que dificultaron su consolidación plena (Díaz-Barriga, 2021). Pese a esas limitaciones, las normales conservaron su papel estratégico en la formación inicial y se mantuvieron como actores clave en procesos de transformación educativa y social, por ello, se optó por

considerar las reformas que impactaron directamente la formación inicial docente, y se dejaron fuera ajustes operativos que no modificaron el perfil de egreso, a fin de mantener foco y coherencia.

En los años noventa, el país vivió un ciclo de reformas de corte neoliberal, coincidente con el ingreso de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos en 1994 (OCDE, s. f.). En ese marco se promovió un currículo basado en competencias con énfasis en aprendizajes vinculados con matemáticas, ciencias, lenguaje y desarrollo socioemocional, además de impulsar la actualización continua del personal docente y la formación permanente en una lógica de enseñanza centrada en el estudiante (SEP, 2009). Este enfoque recibió críticas por su diseño anclado en parámetros internacionales que, con frecuencia, no consideraban la diversidad social y cultural del país, lo que afectó la identidad de la educación normalista (Medrano Camacho et al., 2018). También se cuestionó que, al privilegiar un modelo tecnocrático, el papel del docente se redujera a ejecutar lineamientos estandarizados, con escaso margen para la innovación pedagógica (Escolano, 1982).

En este sentido es importante mencionar que aunque el enfoque por competencias tuvo una adopción amplia, en las Normales públicas su implementación fue desigual; se privilegiaron acciones factibles, tales como actualización y dispositivos de acompañamiento, sobre cambios estructurales más lentos.

Con el inicio del siglo XXI, particularmente durante el gobierno de Vicente Fox, se reforzó la orientación por competencias. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de 2009 se presentó como vía para elevar la calidad a partir de un currículo que promoviera el desarrollo integral del alumnado y mejores indicadores de desempeño. En el mismo periodo, la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), anunciada en 2008, colocó la evaluación estandarizada en el centro de la política, con el objetivo de medir el desempeño

docente de manera comparable. Esta decisión generó resistencia en amplios sectores del magisterio, que la percibieron como una medida reduccionista y poco sensible a la complejidad del trabajo escolar.

En 2012, la Reforma Curricular de las Escuelas Normales reforzó esa orientación al disponer un currículo más estructurado y vinculado con referentes internacionales de calidad (Ángel y Olivero, 2009; DOF, 2012). Su implementación, sin embargo, se vio condicionada por tensiones políticas y por cuestionamientos que señalaban el predominio de enfoques técnico-administrativos sobre las realidades pedagógicas y sociales que distinguen a las normales. A partir de esas críticas, tomó fuerza la necesidad de articular la “calidad” con el reconocimiento de contextos diversos, condiciones laborales disímiles y trayectorias formativas heterogéneas.

En 2019 se puso en marcha la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, con el propósito de fortalecer la formación inicial mediante inversión en infraestructura, programas de capacitación y esquemas de actualización continua. Con esta política se buscó devolver un papel protagónico a las normales en la agenda pública, al reconocer su función social y profesional en el sistema escolar (SEP, 2019). La estrategia insistió en enlazar la formación docente con la práctica reflexiva y con un enfoque integral que atendiera no solo los componentes pedagógicos, sino también las condiciones sociales y culturales en las que se prepara el futuro profesorado. Desde esa perspectiva, la profesionalización del magisterio no se limita a adoptar estándares técnicos; implica compromisos éticos y situados, así como competencias para leer el entorno y tomar decisiones informadas en el aula.

Sobre este piso, las políticas recientes recolocaron a las Escuelas Normales como pieza estratégica del cambio educativo y dieron paso a la Nueva Escuela Mexicana. Este

modelo retomó la revalorización del magisterio y la formación situada como ejes de política pública, al articular práctica reflexiva, inclusión y compromiso comunitario dentro de un enfoque integral del aprendizaje. La NEM colocó a las normales en el centro de la transformación al demandar docentes capaces de interpretar su contexto, sustentar éticamente sus decisiones pedagógicas y vincular los contenidos curriculares con la realidad sociocultural del alumnado. En concordancia con la Estrategia de 2019, se subrayaron la actualización permanente, el acompañamiento profesional y la consolidación de trayectorias formativas que fortalezcan la autonomía docente (SEP, 2019).

En conjunto, este recorrido muestra un objetivo compartido: avanzar hacia una formación del magisterio que sea a la vez pertinente y de calidad. Las reformas, desde las normales superiores de los setenta hasta la NEM, han oscilado entre enfoques más técnicos y agendas centradas en la justicia social. El desafío es equilibrar ambos horizontes para que la formación inicial no se reduzca al cumplimiento de estándares ni se diluya en declaraciones generales, sino que habilite prácticas pedagógicas reflexivas, sensibles al contexto y sostenidas por políticas coherentes. Con este marco, el apartado siguiente se abre al panorama internacional para poner en diálogo las tendencias globales en formación inicial docente con la experiencia mexicana.

1.5 Contexto Internacional

En el ámbito internacional, la formación docente se ha convertido en un tema central de debate. Los países buscan asegurar la calidad de la enseñanza en un contexto global marcado por la innovación tecnológica, la movilidad social y la necesidad de aprendizajes cada vez más pertinentes. En este escenario, organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) han formulado políticas y lineamientos con el propósito

de orientar la preparación de los docentes. Estas instituciones han coincidido en tres ejes: la construcción de competencias profesionales, la actualización continua del magisterio y la incorporación de mecanismos de rendición de cuentas en los procesos formativos

1.5.1 La influencia de la OCDE en las políticas educativas

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) se convirtió, desde la década de 1990 y tras el ingreso de México en 1994, en un actor de referencia para la definición de políticas educativas. Sus informes y recomendaciones han insistido en profesionalizar la labor docente, fortalecer la formación continua y establecer sistemas de evaluación estandarizada que permitan comparar aprendizajes entre países (OCDE, s. f.).

Bajo este influjo se consolidó un enfoque curricular por competencias que puso especial atención en áreas consideradas clave para el desarrollo económico y la movilidad social, como matemáticas, ciencias y lenguaje. En paralelo, se promovieron dispositivos de actualización permanente para docentes en servicio y marcos de evaluación con indicadores comunes. Estas orientaciones incidieron en el normalismo mexicano al sugerir perfiles profesionales alineados con resultados de aprendizaje medibles y con prácticas de aula orientadas a objetivos explícitos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2009). No obstante, la adopción de lineamientos internacionales no estuvo exenta de tensiones.

Parte de la literatura advierte que el sesgo comparativo de la OCDE tiende a empujar la uniformidad de parámetros y esquemas de investigación; al no incorporar con suficiencia la diversidad cultural, lingüística y socioeconómica del país, ese enfoque dificulta su aterrizaje en las Escuelas Normales y puede erosionar su identidad formativa (Medrano Camacho et al., 2018). El desafío, en consecuencia, consiste en tomar los referentes de

calidad y evaluación como insumos y no como moldes, filtrando cada adopción a la luz de los contextos donde se forman y trabajan las y los docentes.

1.5.2 El papel de la UNESCO en la formación docente

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ha sostenido una visión humanista de la docencia. Parte del reconocimiento de la educación como derecho humano y, en consecuencia, de la necesidad de situar la formación docente en un horizonte ético y cultural amplio (UNESCO, 2011). Para el análisis presente se optó por concentrar tres ideas rectoras de ese enfoque. Primero, el carácter de derecho que obliga a garantizar condiciones de acceso y permanencia. Segundo, la relación estrecha entre trabajo docente y contexto. Tercero, la valoración de la diversidad como principio pedagógico.

En documentos recientes se insiste en que la labor del magisterio debe comprenderse en relación directa con su entorno. Esto supone reconocer la diversidad lingüística, cultural y social de los estudiantes, así como las condiciones materiales que median el aprendizaje. Por ello se promueve una formación que no solo fortalezca competencias técnicas, sino también la capacidad de responder a escenarios complejos mediante análisis situado y decisiones éticas informadas (UNESCO, 2020). Se decidió subrayar estos puntos porque dialogan de manera directa con la práctica reflexiva que interesa a la formación inicial.

Esta orientación ha tenido efectos en América Latina y en México. Al enfatizar inclusión, equidad y valoración de la diversidad, la UNESCO ha estimulado la incorporación de componentes transversales en los planes de estudio, con énfasis en derechos humanos y ciudadanía democrática. En el caso mexicano, dicha influencia se observa en reformas que impulsan la educación intercultural y el reconocimiento de las lenguas originarias como patrimonio cultural de la nación, aspectos analizados por la literatura especializada reciente

(Díaz-Barriga, 2021). Se privilegió este recorte por su pertinencia para la formación normalista.

Conviene matizar que el anclaje humanista no excluye la necesidad de evaluar ni de rendir cuentas. Más bien propone equilibrar el desarrollo de capacidades profesionales con la comprensión de contextos desiguales. En la formación de maestros ese equilibrio se traduce en procesos de reflexión guiada, uso crítico de evidencias y diseño de estrategias que respondan a necesidades reales de aula. Se delimitó el alcance del subapartado a esas implicaciones por ser las que se materializan con mayor claridad en los trayectos de práctica.

Con ello se advierte que en las Escuelas Normales conviene reforzar dos líneas de trabajo. Por una parte, la tutoría académica con análisis de casos y escritura reflexiva que articulen contenidos, contexto y decisiones docentes. Por otra, actividades formativas que hagan visible la diversidad del estudiantado y orienten la planeación hacia la inclusión sin perder la exigencia de resultados verificables. Estas acciones dialogan con el Plan de Estudios 2018 que opera la ENSEP y ofrecen un marco concreto para traducir la perspectiva de la UNESCO en experiencias de práctica profesional.

1.5.3 Organismos internacionales y práctica reflexiva en la formación docente

La expansión de la práctica reflexiva en la formación inicial ha modificado la manera de concebir la enseñanza. A nivel internacional se reconoce que analizar la propia acción, durante y después de la intervención, favorece pensamiento crítico, capacidad de adaptación y toma de decisiones informadas en contextos diversos. Los programas que integran reflexión con práctica supervisada muestran mejoras en la planificación, en la evaluación de evidencias y en el ajuste de estrategias didácticas, lo que se traduce en procesos de aprendizaje más inclusivos y pertinentes para el estudiantado (Domingo & Gómez, 2014).

La investigación educativa respalda esta orientación al señalar que la autorreflexión es un recurso clave para identificar áreas de mejora, articular teoría y experiencia, y fortalecer competencias profesionales a lo largo de la trayectoria docente (Badillo & Barragán, 2020). En este terreno, la influencia de la UNESCO y la OCDE ha sido decisiva. Ambas instancias han promovido marcos que articulan investigación-acción, metarreflexión y seguimiento colegiado como prácticas habituales en la formación de maestros, impulsando dispositivos como la escritura reflexiva, la observación focalizada y la tutoría académica (UNESCO, 2011; UNESCO, 2020; OCDE, s. f.).

El horizonte global apunta, así, a una formación orientada a la mejora continua y a la innovación pedagógica, en la que la reflexión sistemática y la evaluación crítica ocupan un lugar central. Ahora bien, trasladar estas tendencias al ámbito nacional exige mediaciones: la práctica reflexiva solo cobra sentido si dialoga con la historia educativa del país, con sus demandas sociales y con las particularidades culturales de cada región. En el caso de México, este enfoque abre una oportunidad estratégica para vincular la formación inicial con la investigación aplicada al aula y con procesos de acompañamiento profesional que fortalezcan la autonomía docente y el compromiso comunitario.

1.6 Contexto Nacional

El sistema educativo mexicano se ha configurado en diálogo constante con procesos políticos, sociales y económicos que, a lo largo del tiempo, han reordenado sus prioridades. Cada coyuntura dejó huellas específicas en la comprensión de la formación inicial del magisterio y en la organización de las Escuelas Normales. A partir de la reforma educativa de 2012, estas instituciones revisaron planes y prácticas con un enfoque más crítico y reflexivo; no solo por los ajustes internos del país, sino también por las demandas de un entorno global en transformación. En este marco, resulta pertinente precisar el entramado

normativo que orienta la formación de estudiantes normalistas. En esta misma línea, resulta indispensable precisar el andamiaje normativo que enmarca la formación de estudiantes normalistas de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla. A la par, los siguientes apartados muestran las políticas y regulaciones que enmarcan su aspecto contextual y normativo, con énfasis en el papel de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), el Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal (CONAEN), así como la Ley General de Educación Superior (LGES) y los acuerdos que delimitan la formación docente en México.

1.6.1 La Secretaría de Educación Pública y la regulación del normalismo en México

Desde su creación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha marcado la ruta de la educación nacional y, en particular, ha orientado el desarrollo del normalismo. No se trata solo de emitir lineamientos o actualizar planes de estudio: a través de sus políticas, la SEP define principios para la formación inicial y continua del magisterio y vincula de manera directa a las Escuelas Normales con los objetivos estratégicos del sistema educativo (SEP, 2023). Esta conducción ha significado, en distintos momentos, transformaciones curriculares y ajustes metodológicos que impactan la identidad profesional de quienes se preparan para enseñar. Cabe destacar que, se decidió recuperar la ENMEN (2019) como ejemplo por su efecto en la práctica profesional y formación de formadores, que es el núcleo de este estudio.

Un hito reciente fue la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (ENMEN, 2019), que organizó sus propuestas en cuatro ejes: fortalecer la formación de formadores; introducir metodologías pedagógicas innovadoras; revalorizar el papel docente como agente de transformación social; y promover la participación de la comunidad escolar en el diseño curricular (SEP, 2019, p. 10). El acento no estuvo únicamente en contenidos o

asignaturas, sino en construir capacidades institucionales para acompañar la práctica y sostener procesos de mejora.

La implementación, sin embargo, ha sido desigual. Persisten brechas de infraestructura, disponibilidad de recursos humanos y condiciones regionales que limitan el alcance de la estrategia. Para que la ENMEN incida de manera efectiva en la calidad de la formación, no basta con prescribir lineamientos: se requieren condiciones de equidad en su aplicación, mecanismos de seguimiento y evaluación que retroalimenten decisiones, y apoyos diferenciados para contextos con mayores rezagos (SEP, 2019).

Más allá de esta estrategia, la SEP ha impulsado políticas de actualización continua, cambios en los criterios de evaluación y esquemas de acompañamiento profesional para el magisterio en servicio. Tales directrices tienen efectos directos en las Normales, pues las obligan a anticipar el tipo de competencias y evidencias que se les exigirá a sus egresados. En esa tensión se juegan definiciones clave: qué significa ser docente en el país, qué saberes se consideran prioritarios y qué condiciones son necesarias para sostener una práctica reflexiva que conecte teoría, experiencia y contexto.

1.6.2 Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM)

La Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) se ha consolidado como eje estratégico de la política educativa. Su relevancia va más allá de administrar planes: consiste en articular la formación profesional de las y los docentes con las necesidades reales de la educación básica en un escenario de cambios sociales, tecnológicos y pedagógicos constantes. En el plano normativo, el artículo 16 del Reglamento Interior de la SEP le asigna la responsabilidad de proponer, en coordinación con la Subsecretaría de Educación Básica y con la Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa, los planes de estudio y las normas pedagógicas que guían a las Escuelas Normales.

Asimismo, debe asegurar su vinculación con el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, de modo que la formación inicial responda a los desafíos detectados en el propio sistema (SEP, 2020, p. 14).

Estas atribuciones muestran que el reto de la DGE SuM no se limita a emitir documentos. Implica construir viabilidad en un país diverso, superar tensiones históricas entre tradición y modernización y acompañar la preparación de docentes capaces de desenvolverse en entornos híbridos y culturalmente heterogéneos. La DGE SuM también tiene el encargo de promover innovación pedagógica y fortalecimiento institucional mediante planeación estratégica y programas integrales que impulsen tutoría, trabajo colegiado, evaluación formativa y uso pertinente de tecnologías. En este sentido, su papel es equilibrar la continuidad de la tradición normalista con la necesidad de transformar prácticas para enfrentar problemas actuales del aula. Se limitó el análisis a atribuciones vigentes del reglamento 2020 por ser el marco aplicable a la generación 2021-2025.

En comparación con la antigua coordinación federal del sector, la DGE SuM amplió la interrelación con otros subsistemas de la SEP, incorporando con mayor claridad un enfoque de equidad y excelencia. No obstante, ese rediseño institucional solo cobra sentido cuando las políticas se traducen en apoyos efectivos, evaluaciones útiles y aprendizajes organizacionales que permanezcan más allá de los periodos administrativos. El reto consiste en sostener políticas coherentes, de mediano plazo, y en generar evidencia que permita ajustar programas sin perder de vista la diversidad de regiones, modalidades y perfiles de las Normales del país.

1.6.3 Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal (CONAEN)

El Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal (CONAEN) se ha configurado como un órgano colegiado estratégico dentro del sistema educativo. Más que

una instancia consultiva, funciona como un espacio de coordinación en el que convergen autoridades federales, estatales y regionales para acordar acciones que fortalezcan la formación inicial y la actualización permanente del magisterio. Su operación se sustenta en Lineamientos para la operación y funcionamiento del CONAEN, donde se define como misión impulsar consensos sobre actualización curricular, definición de perfiles de egreso y consolidación de mecanismos de evaluación institucional (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023). Entre sus atribuciones destaca sugerir cambios a planes y programas de estudio de educación normal, considerando criterios que atiendan la diversidad regional, local y contextual de los procesos formativos.

La relevancia del CONAEN no se limita al plano académico. Sus acuerdos inciden también en la gestión de recursos y en la búsqueda de mayor reconocimiento social para las Normales. Incorporar perspectivas regionales en la toma de decisiones ayuda a evitar la imposición de políticas homogéneas que ignoren la pluralidad cultural y socioeconómica del país. Con todo, su efectividad depende de que los acuerdos trasciendan lo deliberativo y se traduzcan en acciones con metas claras, calendarios de ejecución y mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan rendir cuentas.

En términos de estructura, el CONAEN cuenta con una presidencia, una secretaría técnica, una junta de coordinación nacional y comités especializados. Este diseño facilita la atención de temas diversos, aunque enfrenta retos: garantizar comunicación fluida entre regiones, mantener participación constante de los miembros y asegurar continuidad de proyectos ante cambios de administración. La transparencia en la difusión de acuerdos y la rendición de cuentas periódicas son condiciones necesarias para sostener su legitimidad frente a la comunidad normalista y ante la sociedad. Aunque los lineamientos prevén comités

especializados, en la práctica su actividad varía entre entidades; este estudio considera esa dispersión como un límite empírico.

Con lo antes expuesto, el CONAEN representa una instancia clave para avanzar hacia un modelo de gobernanza participativa y orientada a resultados. Su impacto dependerá de su capacidad para articular la diversidad de voces y convertirla en políticas coherentes que efectivamente fortalezcan la formación docente.

1.6.4 Ley General de Educación Superior: implicaciones para la educación normalista

La Ley General de Educación Superior (LGES, 2021) constituye el marco regulatorio de la educación superior en México y reconoce a las Escuelas Normales como instituciones fundamentales de ese nivel. La ley no solo reafirma su papel en la formación de docentes; también establece principios rectores como equidad, calidad y obligatoriedad de la educación superior. Desde esta perspectiva, se busca garantizar que las Normales participen activamente en la profesionalización del magisterio y en la mejora del sistema educativo en su conjunto.

Un elemento central de la LGES es la vinculación explícita entre educación superior y desarrollo nacional. Bajo ese marco, se plantea fortalecer la labor formativa de las Normales mediante procesos más sólidos de profesionalización y con un reconocimiento social acorde con su contribución directa a la calidad de los aprendizajes. Este respaldo legal constituye un paso relevante para consolidar el normalismo como parte integral del sistema de educación superior. Al respecto, se privilegiaron artículos relacionados con la calidad, equidad y obligatoriedad por su incidencia en la práctica reflexiva durante la formación inicial.

Persiste, no obstante, un conjunto de limitaciones que condicionan su aplicación efectiva: financiamiento insuficiente, necesidad de actualización curricular y desigualdades en infraestructura, entre otras. El desafío no reside solo en contar con la norma, sino en

disponer de recursos, capacidades y arreglos institucionales que permitan implementarla en la práctica cotidiana. En diálogo con las políticas impulsadas por la SEP, la DGE SuM y el CONAEN, el normalismo transita un proceso de modernización que combina avances normativos con desafíos estructurales. En última instancia, el éxito dependerá de que las políticas públicas se traduzcan en mejoras tangibles en la formación inicial y en un mayor reconocimiento social del magisterio.

En este panorama, las Escuelas Normales se encuentran en reconfiguración permanente. Las bases normativas sentadas por la SEP, la DGE SuM, el CONAEN y la LGES aportan direcciones claras, pero su impacto no es homogéneo en todo el territorio. Los problemas de financiamiento, equidad y pertinencia siguen presentes y condicionan lo que puede hacerse en cada institución. Por ello, el análisis del contexto estatal adquiere especial relevancia: allí se observan con nitidez las tensiones entre diseño de políticas y realidades locales, y se reconoce hasta qué punto las particularidades regionales enriquecen o limitan la consolidación de un modelo de formación docente que coloca la práctica reflexiva en el centro.

1.7 Contexto Estatal

El contexto estatal ofrece el marco de referencia inmediato para comprender cómo se concretan, con sus matices, las políticas y tradiciones de formación docente. En Puebla, la historia de las Escuelas Normales revela procesos de institucionalización, ajustes curriculares y respuestas locales a las demandas del sistema educativo. Explorar este recorrido permite ubicar la investigación en un terreno preciso: las condiciones históricas, normativas y organizativas que han sostenido la profesionalización del magisterio y que hoy orientan la preparación de futuros docentes de secundaria. Cabe mencionar que se tomó como referencia el periodo 2020-2024 por disponibilidad y consistencia de datos estadísticos a nivel estatal.

1.7.1 Orígenes y evolución de las Escuelas Normales en Puebla

Los primeros esfuerzos por fundar escuelas normales en Puebla se remontan al siglo XIX, en un contexto donde comenzaban a plantearse propuestas para convertir la enseñanza en una actividad profesional formalizada. De acuerdo con Herrera Feria y Torres Domínguez (2019), en 1840 se planteó por primera vez la creación de una escuela normal en la entidad, aunque las limitaciones económicas y el contexto sociopolítico impidieron que se concretara. Fue hasta 1879, bajo el gobierno de Juan Crisóstomo Bonilla, cuando se fundó la Escuela Normal de Profesores del Estado de Puebla, con la misión de preparar docentes que garantizaran el acceso a la educación de las mayorías.

La primera Escuela Normal poblana abrió sus puertas en 1880 con dos secciones, una destinada a profesores y otra a profesoras. Desde sus inicios, contó con una Academia de Profesores responsable de revisar y actualizar de manera periódica el plan de estudios. Este diseño curricular tomó como referencia la Escuela Normal de Profesores del Distrito Federal y estuvo influido por el positivismo científico que marcaba el pensamiento educativo de la época (Herrera Feria & Torres Domínguez, 2019).

Un rasgo particularmente relevante de esta institución fue su carácter inclusivo, al formar tanto a hombres como mujeres en programas de tres a cinco años de duración. Asimismo, disponía de una escuela modelo anexa donde los estudiantes realizaban prácticas docentes. Como señalan Herrera Feria y Torres Domínguez (2019), “desde su origen brindó a las mujeres oportunidades de profesionalización para salir del espacio doméstico y ganar independencia económica” (p. 70). Este hecho representó un paso decisivo en la profesionalización del magisterio femenino y en la promoción de la equidad de género en el ámbito educativo estatal.

1.7.2 Las Escuelas Normales en Puebla actualmente

En el escenario actual, las Escuelas Normales de Puebla ocupan un lugar estratégico dentro de la formación inicial docente, pues tienen la responsabilidad de preparar a los futuros maestros con las competencias pedagógicas disciplinares y éticas necesarias para responder a los retos contemporáneos de la enseñanza. Estas instituciones no solo transmiten saberes, sino que también fortalecen la identidad profesional y el compromiso social del magisterio.

Tal como lo expresa la Secretaría de Educación del Estado de Puebla (2021):

Las Escuelas Normales son instituciones educativas que tienen como objetivo la formación de docentes de educación básica, con una sólida preparación pedagógica, disciplinar y ética, capaces de contribuir al desarrollo integral de los estudiantes y al mejoramiento de la calidad educativa (p.3)

Los datos reportados en el Anuario estadístico de educación superior (ANUIES, 2024) reflejan un crecimiento sostenido de la matrícula en los últimos ciclos escolares. Este aumento evidencia tanto la permanencia de la demanda de formación docente como la capacidad de las Escuelas Normales poblanas para adaptarse a los cambios del sistema educativo. La evolución de la matrícula en el periodo 2020-2024 será presentada en la Tabla 1, lo que permitirá observar de manera más detallada estas tendencias de crecimiento

Tabla 1

Evolución de la matrícula en Escuelas Normales públicas de Puebla (2020–2024)

<i>Ciclo Escolar</i>	<i>Matrícula Total</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>	<i>% Mujeres</i>	<i>% Hombres</i>
2020–2021	7,674	5,910	1,764	77.0 %	23.0 %
2021–2022	8,703	6,660	2,043	76.5 %	23.5 %
2022–2023	9,292	7,082	2,210	76.2 %	23.8 %
2023–2024	9,688	7,310	2,378	75.5 %	24.5 %

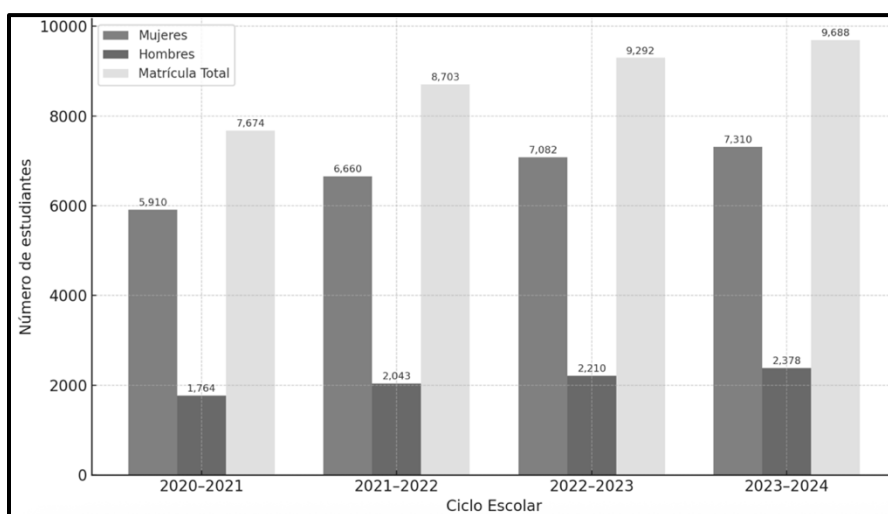
Fuente: Elaboración propia con datos de ANUIES (2024).

El análisis de la Tabla 1 revela una tendencia sostenida en el crecimiento de la matrícula, con un aumento del 26.3% en los últimos cuatro ciclos colares. A pesar de que la participación femenina muestra una leve disminución porcentual, las mujeres continúan representando más de tres cuartas partes de la población estudiantil. Esta característica reproduce un fenómeno de alcance nacional, en el que la docencia, particularmente en el nivel básico, mantiene un perfil predominantemente femenino, aunque se observa un incremento gradual en la presencia de varones interesados en la formación magisterial.

Como complemento a estos datos, la Figura 1 permite apreciar con mayor claridad la evolución de la matrícula total y su distribución por sexo en las Escuelas Normales públicas de Puebla durante el periodo 2020-2024. Este recurso gráfico facilita la identificación de cambios y regularidades en el tiempo, y constituye un apoyo visual para comprender cómo se ha configurado la composición del alumnado en el estado.

Figura 1

Evolución de la matrícula por sexo en Escuelas Normales públicas de Puebla (2020-2024)



Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2024).

La Figura 1 confirma el crecimiento progresivo de la matrícula mostrado en la Tabla 1, al pasar de 7,674 estudiantes en el ciclo 2020-2021 a 9,688 en 2023-2024. El predominio femenino se mantiene como rasgo característico, aunque con una ligera reducción de 1.5 puntos porcentuales, mientras que la presencia masculina aumenta de 23.0% a 24.5% en el mismo periodo. Aunque el cambio es discreto, puede relacionarse con transformaciones en la percepción social de la docencia y con estrategias institucionales de atracción de aspirantes más inclusivas (ANUIES, 2024). En este sentido, la figura permite observar cómo la incorporación de varones crece lentamente dentro de un ámbito tradicionalmente feminizado, en consonancia con tendencias señaladas en estudios nacionales del INEE (2019).

Dentro del conjunto de instituciones normalistas de la entidad, sobresale la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla (ENSEP), fundada en 1952 y orientada a la formación de docentes para la educación secundaria. A lo largo de su trayectoria, ha logrado consolidarse como referente académico al incorporar enfoques pedagógicos contemporáneos que la han posicionado como un espacio de innovación y actualización profesional (ENSEP, 2021). A la par, otras instituciones con perfiles distintos enriquecen el panorama educativo: La Escuela Normal Experimental “Presidente Lázaro Cárdenas”, el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, la Escuela Normal Rural “Carmen Serdán” y la Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez García”. Las escuelas normales poblanas se insertan en realidades muy distintas. Rurales, indígenas y urbanas. Lo que da cuenta de la riqueza cultural y pedagógica del Estado. Además, la SEP Puebla reiteró en 2021 la apertura del proceso de admisión para Escuelas Normales públicas y privadas, subrayando su importancia dentro del sistema educativo estatal (SEP Puebla, 2021).

Este mosaico de contextos permite apreciar cómo dichas instituciones, además de mantener su papel histórico en la formación de maestros, han sabido reconfigurarse frente a

los cambios sociales y educativos. En esa capacidad de adaptarse a escenarios tan diversos radica su fuerza como pieza estratégica para garantizar la equidad y la calidad de la educación básica.

1.7.3 Retos y perspectivas de la educación normalista en Puebla

En los últimos años, las Escuelas Normales de Puebla han encarado un entorno exigente. Las reformas educativas de alcance nacional, la expansión de recursos digitales en la enseñanza y la necesidad de estrechar la cooperación con las escuelas de educación básica han reconfigurado prioridades y prácticas. Estas transformaciones han llevado a revisar métodos formativos y a diseñar estrategias más sensibles a los cambios del sistema.

Recientemente, las escuelas normales han respondido con medidas concretas para sostener la pertinencia de su oferta: revisión periódica de los planes de estudio, ajustes a programas y prácticas, y un mayor énfasis en la formación continua del profesorado. No se trata solo de actualizar contenidos, sino de mantener un diálogo vivo con los retos que llegan al aula: rezagos, diversidad sociocultural y nuevas demandas tecnológicas. En 2021, la Secretaría de Educación Pública refrendó esta ruta mediante una estrategia nacional de formación continua que articula cursos, acompañamiento profesional y dispositivos de actualización orientados a fortalecer la práctica docente en servicio (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2021). Estas acciones conviven con proyectos de investigación educativa y redes interinstitucionales que permiten probar innovaciones y compartir resultados. En la experiencia cotidiana, el impacto se siente de modo desigual: en 5.º a 8.º semestre suele crecer la presión por articular la práctica con grupos de secundaria urbana, mientras que en contextos rurales el ritmo, los apoyos y los tiempos de escuela marcan otras prioridades; de ahí la importancia de una actualización flexible y situada (SEP, 2021). En este escenario, la

Escuela Normal Superior del Estado de Puebla ocupa un lugar relevante, especialmente en la formación de docentes para secundaria. Su modelo privilegia el desarrollo de competencias profesionales y un enfoque centrado en el aprendizaje del alumnado. A diferencia de esquemas previos, el estudiantado enfrenta situaciones que exigen analizar críticamente su práctica, argumentar decisiones y plantear mejoras sostenidas, lo que fortalece su autonomía profesional.

Un rasgo distintivo de esta institución es la transversalidad de la práctica reflexiva. Mediante observación focalizada, análisis de evidencias y proyectos de investigación-acción, se busca que las y los normalistas no solo reproduzcan conocimientos, sino que construyan una mirada analítica sobre su labor. Este ejercicio sustenta decisiones pedagógicas fundamentadas y contribuye a la construcción de una identidad profesional comprometida con la mejora educativa (ENSEP, 2021).

Así, los desafíos del normalismo poblano conviven con oportunidades para consolidar una formación más crítica, innovadora y atenta a las necesidades de las comunidades. La proyección a futuro dependerá de sostener procesos de actualización permanente y de fortalecer la reflexión profesional como herramienta para garantizar calidad y equidad en la región.

1.7.4 Marco normativo estatal y su impacto en la educación normalista

El entramado jurídico estatal orienta la formación docente en Puebla. De acuerdo con el artículo 1 de la Ley de Educación del Estado de Puebla (2000), esta legislación “es de observancia general en el Estado de Puebla y regula la educación que imparten el Estado, los Municipios, sus Organismos Descentralizados y los particulares, con autorización o con

reconocimiento de validez oficial de estudios” (p. 1). En consecuencia, la preparación del magisterio normalista en la entidad se encuentra directamente regida por dicho marco.

De manera complementaria, se citan los artículos 1 y 8 por su relación directa con práctica reflexiva; otras disposiciones administrativas quedan fuera del alcance de este capítulo.

Cabe destacar que, el artículo 8, fracción XXII, precisa entre los fines de la educación “fomentar dentro del proceso enseñanza-aprendizaje el desarrollo del pensamiento crítico, creativo, así como actitudes de iniciativa y autoformación” (Ley de Educación del Estado de Puebla, 2000, p. 10). Esta definición refuerza el lugar de la práctica reflexiva como componente esencial de la formación profesional del magisterio y alinea las metas estatales con las orientaciones nacionales recientes.

En este sentido, las Escuelas Normales de Puebla se mantienen como instituciones clave para la educación básica. Su tarea rebasa la transmisión de saberes técnicos: integra innovación pedagógica, búsqueda de calidad académica y compromiso con la responsabilidad social. Con ello, no solo aseguran la preparación profesional de las y los futuros docentes, sino que también contribuyen al desarrollo cultural y social de la entidad.

Un caso emblemático es la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, que con el paso del tiempo se ha consolidado como referente en la formación de profesorado de secundaria. Su modelo ubica la práctica docente en el centro del proceso formativo y la reconoce como vía para robustecer la identidad profesional y la calidad de la intervención educativa.

Al observar el panorama estatal, se aprecia que las Normales han desempeñado un papel estratégico en la construcción de la identidad educativa de Puebla. Su trayectoria conjuga continuidad e innovación y muestra capacidad de respuesta ante cambios sociales y

demandas del sistema. Esto explica por qué instituciones como la Normal Superior del Estado se han convertido en referentes regionales, aportando al fortalecimiento de la profesión docente y a la consolidación de un proyecto educativo con raíces locales y proyección nacional.

Desde esta perspectiva, resulta pertinente avanzar hacia el análisis del contexto institucional de la ENSEP. Su historia, organización y condiciones actuales constituyen el escenario específico en el que se desarrolla la presente investigación.

1.8 Contexto Institucional

Revisar el contexto institucional resulta indispensable para entender cómo se organiza y funciona la formación docente dentro de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, (ENSEP). La vinculación con la secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla ha sido decisiva, pues a través de esta dependencia se definen las políticas y lineamientos académicos que guían el quehacer de la institución. Esta relación ha permitido que la ENSEP mantenga coherencia con las demandas del sistema educativo estatal, al mismo tiempo que asegura procesos de mejora continua en sus programas y planes de estudio. En otras palabras, el marco institucional no sólo regula, sino que también respalda la calidad y pertinencia de la formación que reciben los futuros docentes

1.8.1 Escuela Normal Superior del Estado de Puebla (ENSEP)

La Escuela Normal Superior del Estado de Puebla inició actividades el 2 de febrero de 1952, durante la gubernatura del general Rafael Ávila Camacho. Desde entonces se ha consolidado como referente en la formación de docentes para educación secundaria, ajustándose a las exigencias de cada periodo histórico. Un hito relevante ocurrió en 1975, cuando se diseñaron

e implementaron nuevos planes de estudio que, tras ser aprobados por el Congreso local, permanecieron vigentes por más de una década; con ello se avanzó hacia un modelo más estructurado de formación docente en la entidad.

En 1984, la ENSEP adoptó las directrices emitidas por la Secretaría de Educación Pública federal y se sumó al proceso de unificación nacional de planes de estudio. Este paso permitió que la institución otorgó el grado de licenciatura en educación media, fijando criterios comunes de formación y elevando la calidad académica en la enseñanza del nivel medio superior (Ávila & Ávila, s. f.).

El proceso de actualización continuó en 1999 con la puesta en marcha de nuevos planes y programas de la Licenciatura en Educación Secundaria. A partir del ciclo 1999-2000, la oferta académica se amplió con especialidades en Español, Matemáticas, Inglés, Biología, Física, Química, Historia y Formación Cívica y Ética. Esta diversificación fortaleció su capacidad formativa y propició un incremento sostenido en la matrícula, consolidando su papel como referente estatal en la preparación de docentes de secundaria (Ávila & Ávila, s. f.).

Ubicada en la avenida 11 Sur, en la zona conurbada de la capital poblana, la ENSEP se beneficia de la cercanía con otras instituciones de educación superior, lo que favorece la vinculación académica y la colaboración interinstitucional. Su lema, “Educación de calidad, compromiso por la vida”, expresa el propósito de formar profesionales con alto sentido ético y responsabilidad social. La institución declara como objetivo general “impulsar la capacidad, la competitividad y la innovación, a través de la consolidación de la infraestructura académica que con criterios de equidad impacte en los profesionales de la educación” (ENSEP, 2024, p. 1).

En coherencia con ello, su misión plantea consolidarse como referente en la formación inicial y continua de docentes mediante un modelo de gestión integral, transparente y orientado a la modernización educativa con apoyo de la tecnología. La institución fomenta, además, la investigación, la actualización del profesorado y la vinculación con la sociedad a través de Cuerpos Académicos y redes de colaboración (ENSEP, 2024).

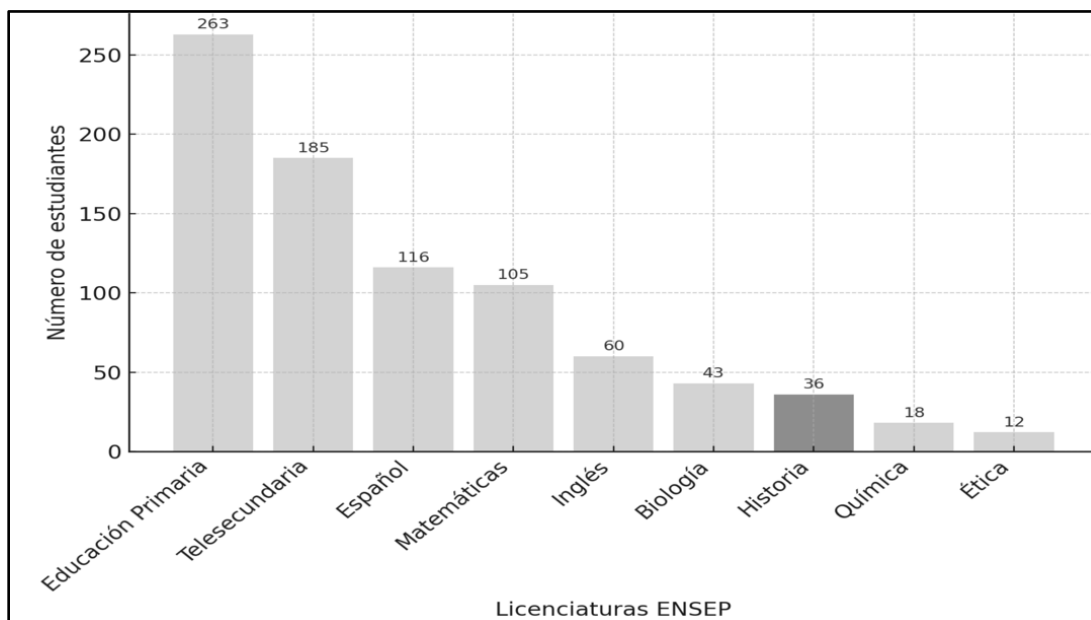
Su visión establece que, para 2025, la ENSEP busca posicionarse como una institución comprometida con la innovación pedagógica, la movilidad estudiantil y el enlace con la educación básica, impulsando proyectos de asesoría, tutoría e investigación educativa, así como el aprendizaje de una segunda lengua (Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, 2024).

En relación con su matrícula, en 2022 se reportaron 1,289 estudiantes: 32 % hombres y 68 % mujeres. Dentro de esta población, el 3.49 % cursaba la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, con un total de 45 estudiantes (Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, s. f.). En esta línea, se reporta la matrícula 2022 por ser el corte más completo disponible; las variaciones 2023-2024 no modifican las tendencias descritas.

De manera particular, la generación 2021 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia (LEAH), que egresará en 2025 bajo el Plan de Estudios 2018, constituye el núcleo del presente estudio. Este grupo inició con 36 estudiantes y actualmente se mantiene con 14, lo que representa una disminución del 61.1 %. Aunque no es el foco central de la investigación, este dato ofrece un marco descriptivo útil para comprender el perfil y la trayectoria académica de las y los participantes, aspecto clave para analizar cómo han desarrollado su práctica reflexiva durante la formación inicial.

Figura 2

Distribución de matrícula por licenciatura en la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, ciclo escolar 2021



Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla (s.f.)

El análisis de la Figura 2 permite apreciar la distribución de la matrícula en las distintas licenciaturas que ofrece la ENSEP durante el ciclo escolar 2021. El mayor porcentaje de estudiantes se concentra en las áreas de Español, Matemáticas e Inglés, lo que refleja la demanda sostenida de docentes en asignatura troncales de la educación secundaria. En contraste, programas como Historia, Formación Cívica y Ética o Ciencias Naturales muestran una matrícula más reducida, aunque igualmente significativa, pues responde a necesidades formativas relacionadas con la pluralidad de campos disciplinares que demanda el sistema educativo.

La Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia (LEAH), aunque representa apenas un 3.49% del total, constituye un caso relevante para esta investigación, al ser el espacio donde se ubican los estudiantes que forman parte del estudio. Esta proporción

reducida no resta importancia a su aporte, ya que permite visualizar cómo dentro de una oferta académica amplia, cada licenciatura enfrenta desafíos propios en torno a la formación inicial y a la práctica reflexiva.

El comportamiento de la matrícula también refleja tendencias históricas en la elección de carrera docente. Mientras las áreas de mayor cobertura responden a la necesidad de asegurar la enseñanza en disciplinas clave para los aprendizajes fundamentales, programas como Historia contribuyen a la formación de docentes con un perfil crítico y reflexivo, orientado al análisis social y cultural. De este modo, la distribución de la matrícula no solo evidencia números, sino que expresa la manera en que la ENSEP equilibra la atención a la demanda educativa con la preservación de la diversidad formativa que caracteriza al normalismo.

En este sentido, la lectura de la Figura 2 ofrece un panorama que permite entender la importancia de cada licenciatura en el proyecto institucional. Más allá de la proporción numérica, cada programa representa un espacio de profesionalización docente que aporta al fortalecimiento del sistema educativo estatal y nacional.

1.8.2 Contexto normativo de la ENSEP y su papel en la formación docente

Dentro del marco normativo institucional que orienta este proyecto de investigación, la Ley Orgánica de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, promulgada el 20 de septiembre de 1963, constituye el fundamento jurídico que regula su organización y funcionamiento. Este documento define la estructura académica de la institución y establece con claridad los objetivos relacionados con la investigación científica y la especialización del magisterio.

El artículo 1 de dicha ley reconoce a la ENSEP como “la más alta institución docente dependiente de la Dirección General de Educación Pública del Estado, destinada a la investigación científica y a la especialización del Magisterio” (Ley Orgánica de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, 1963, art.1). Esta definición deja ver la relevancia que desde su origen otorgó a la investigación como eje central en la formación docente, configurando un modelo orientado tanto a la práctica como a la producción de conocimiento. Entre sus finalidades destacan dos aspectos fundamentales: “lograr la preparación teórica y práctica de maestros para la enseñanza postprimaria” y “promover y encauzar de manera general y práctica, la investigación científica, particularmente la Psicopedagógica y la Económico-Social, para obtener un mejor conocimiento de los problemas de la educación estatal y proveer su concreta solución” (Ley Orgánica de la ENSEP, 1963, art. 2). Dichas disposiciones evidencian la intención de formar un magisterio sólido en lo pedagógico, pero también sensible al análisis y resolución de problemáticas educativas desde una perspectiva contextualizada.

El artículo 3 establece que la ENSEP se organizará en especialidades, departamentos de investigación y escuelas anexas garantizando así una estructura integral para la formación docente. Desde sus inicios, se incluyeron áreas como Matemáticas, Historia, Biología y Química, lo cual refleja la diversidad de campos de conocimiento que buscaba la institución (Ley Orgánica de la ENSEP, 1963).

En cuanto a la duración de los estudios, la ley señala que “la Carrera de Maestro en la Escuela Normal Superior será de cuatro años en los Cursos Regulares” (Ley Orgánica de la ENSEP, 1968, art. 8), estableciendo así un esquema definido de formación académica. Complementariamente, el artículo 10 prevé la existencia de departamentos de Difusión

Cultural y Extensión Pedagógica, destinados a fortalecer la formación de los docentes en preparación y a estrechar los vínculos con la comunidad educativa.

De este modo, el análisis del marco jurídico permite comprender la importancia de la ENSEP como una institución especializada en la formación del Magisterio. Su importancia y desarrollo responde tanto a los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla como al objetivo de la innovación en los áreas pedagógica e investigativa de la dimensión educativa. Por ello, la Ley Orgánica de 1963 además de reglamentar su funcionamiento, defina su rol dentro del sistema educativo estatal.

1.8.2.1 Contexto, estructura y alcances del Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en la ENSEP

La formación inicial de docentes en México ha transitado por ajustes continuos para responder a desafíos sociales, culturales y tecnológicos. En ese marco, el Plan de Estudios 2018 para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en educación secundaria se constituyó en un referente de política académica: ordenó contenidos y trayectos, dio centralidad a la práctica profesional y precisó el tipo de acompañamiento que se espera en la formación normalista. Su adopción en la ENSEP obedeció tanto a la actualización nacional del normalismo como al propósito institucional de fortalecer un perfil docente competente, ético y situado.

El planteamiento curricular descansa en tres dimensiones que se consideran inseparables: preparación pedagógica, dominio disciplinar y compromiso ético. Se reconoce que enseñar historia en secundaria demanda algo más que transmitir información; implica promover comprensión crítica, uso de categorías de análisis histórico y reflexión constante sobre las condiciones reales de enseñanza. Por ello, la ENSEP asumió este modelo como

parte de su compromiso con la calidad educativa y como respuesta a lineamientos federales y estatales que exigen vincular la formación con el contexto escolar en el que se practica.

Conforme al documento oficial, “el Plan de Estudios 2018 busca formar profesionales de la educación con capacidades, conocimientos, actitudes y valores necesarios para garantizar que los adolescentes reciban una educación integral, incluyente y de calidad” (DGESuM, 2018, p. 9). La cita hace explícito un giro relevante: el énfasis se desplaza del solo conocimiento disciplinar hacia una práctica pedagógica crítica y reflexiva, capaz de articular teoría, intervención y evaluación con criterios de equidad.

La construcción del plan partió de diagnósticos sobre necesidades formativas del magisterio. De ahí que se superara la lógica de una preparación exclusivamente teórica y se organizara una propuesta por competencias aplicables a situaciones concretas de aula. La intención fue perfilar docentes que comprendieran la diversidad cultural del estudiantado, el uso significativo de tecnologías y la lectura pedagógica de los contextos, así como su traducción en decisiones didácticas sustentadas.

La estructura se ordena en cuatro trayectos formativos, progresivos y articulados.

1. Bases teórico-metodológicas para la enseñanza: integra fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos e históricos que sostienen el trabajo pedagógico y la reflexión crítica.

2. Formación para la enseñanza y el aprendizaje: desarrolla competencias didácticas, disciplinarias y de evaluación, con atención a la planeación y al análisis de evidencias.

3. Práctica profesional: vertebra el plan al vincular teoría con experiencia en escuelas; el propio documento precisa que “este trayecto atiende a tres principios básicos: gradualidad, secuencialidad y profundidad” (DGESuM, 2018, p. 27), con avances que van de la observación a la intervención compleja.

4. Cursos optativos: abren espacio para diversificar la trayectoria según intereses formativos, sin perder coherencia con el perfil de egreso.

Bajo esta organización, la formación es integral y situada: la práctica reflexiva no aparece como actividad aislada, sino como proceso transversal. Acompaña al estudiantado desde sus primeros acercamientos a la escuela hasta experiencias de intervención con mayor complejidad. El propósito es que, además de conocer la disciplina y manejar estrategias didácticas, la o el normalista aprenda a interpretar lo que ocurre en clase, a explicar por qué sucede y a ajustar su actuación con base en evidencias.

La propuesta no se reduce a un listado de asignaturas. Se trata de un entramado que vincula fundamentos teóricos con la práctica profesional mediante trayectos que sostienen la construcción progresiva de competencias. En la ENSEP, esta lógica se expresa en una malla curricular que distribuye contenidos y experiencias a lo largo de ocho semestres y que permite visualizar la articulación entre cursos, talleres y prácticas (véase Tabla 2). La intención es asegurar coherencia interna: lo aprendido en las aulas de la Normal encuentra un correlato inmediato en el análisis de situaciones de la escuela secundaria.

Tabla 2

Malla Curricular del Plan de Estudios 2018

Trayecto Formativo	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Bases teórico metodológicas para la enseñanza	Desarrollo en la adolescencia 4 h / 4.5	Desarrollo socioemocional y aprendizaje 4 h / 4.5	Planeación y evaluación 6 h / 6.75	Neurociencia en la adolescencia 4 h / 4.5	Educación inclusiva 4 h / 4.5	Fundamentos de la educación 4 h / 4.5	Retos actuales de la educación en México 4 h / 4.5	Aprendizaje en el Servicio 20 h / 6.4
	Problemas socioeconómicos y políticos de México 4 h / 4.5	Teorías y modelos de aprendizaje 4 h / 4.5		Gestión del centro educativo 4 h / 4.5	Metodología de la investigación 4 h / 4.5	Pensamiento pedagógico 4 h / 4.5	Teoría de la Historia 4 h / 4.5	
Formación para la enseñanza y el aprendizaje	Culturas del México antiguo 6 h / 6.75	Conquista y formación de la sociedad novohispana 4 h / 4.5	Transición política, independencia y formación del Estado-nación 4 h / 4.5	Definición del Estado Mexicano 4 h / 4.5	La Revolución Mexicana: continuidades y rupturas 4 h / 4.5	Transiciones socioculturales 4 h / 4.5	Diversidad y complejidad en el México de hoy 4 h / 4.5	
	Oriente y Occidente: cosmovisiones y procesos civilizatorios 6 h / 6.75	Occidentalización, colonización y modernidad 4 h / 4.5	Siglo XX: esperanzas y conflictos 4 h / 4.5	Globalización, desencantos y horizontes de futuro 4 h / 4.5	Cultura y Naturaleza: formas de pensar y actuar en el mundo 4 h / 4.5	Hermenéutica de la Historia 4 h / 4.5	Metodología de la investigación histórica 6 h / 6.75	
	Historia y formación integral de la persona 4 h / 4.5	Gestión del Aprendizaje de la Historia 1 4 h / 4.5	Diseño de situaciones para el aprendizaje de la Historia 4 h / 4.5	Evaluación de las competencias históricas 4 h / 4.5	Proyectos didácticos en Historia: contexto escolar 4 h / 4.5	Proyectos didácticos en Historia: diversos contextos 4 h / 6.5	Epistemología de la Historia 4 h / 4.5	
Práctica profesional	Herramientas para la observación y análisis de la escuela y comunidad 4 h / 4.5	Observación y análisis de la cultura escolar 4 h / 4.5	Práctica docente en el aula de 6 h / 6.75	Estrategias de trabajo docente 6 h / 6.75	Innovación para la docencia 6 h / 6.75	Proyectos de intervención docente 6 h / 6.75	Práctica profesional y vida escolar 6 h / 6.75	
Optativos	Historia de la educación 4 h / 4.5	Sociedades del presente: historias para el futuro 4 h / 4.5	Historia cultural 4 h / 4.5	Historia Inmediata 4 h / 4.5	Microhistoria 4 h / 4.5			
	Inglés. Inicio de la comunicación básica 6h/ 6.75	Inglés. Desarrollo de conversaciones elementales 6h/ 6.75	Inglés. Intercambio de información e ideas 6h/ 6.75	Inglés. Fortalecimiento de la condianza en la conversación 6h/ 6.75	Inglés. Hacia nuevas perspectivas globales 6h/ 6.75	Inglés. Convertirse en comunicadores independientes 6 h/6.75		

Fuente: Elaboración propia con base en el Plan de Estudios 2018 (DGESuM, 2018).

Dentro del Plan 2018, la práctica reflexiva ocupa un lugar central. Se concibe como un proceso continuo en el que el alumnado observa, registra, analiza e interpreta lo que sucede en el aula, para luego decidir y volver a valorar los efectos de sus decisiones. El documento señala que “las prácticas profesionales contribuirán a establecer una relación distinta con la realidad escolar, la teoría y los procedimientos para la enseñanza” (DGESuM, 2018, p. 27). Esta mirada dialoga con el enfoque del profesional reflexivo al que se alude cuando se afirma que el docente aprende a “pensar en la acción” y a “pensar sobre la acción” (Schön, 1998), con lo que fortalece la toma de decisiones informadas.

En la enseñanza de la historia esta perspectiva resulta especialmente pertinente. La reflexión sistemática permite conectar contenidos históricos con experiencias del alumnado, seleccionar fuentes y problemas relevantes y proponer situaciones didácticas que den sentido a categorías como temporalidad, causalidad, cambio y permanencia. El papel del docente se redefine: no es un transmisor de datos, sino un mediador que organiza el aprendizaje, promueve el uso crítico de evidencias y favorece la construcción de ciudadanía desde preguntas y debates informados.

La organización de la práctica profesional, que va de observaciones focalizadas a intervenciones con mayor autonomía, impulsa además competencias investigativas. El normalista aprende a formular problemas, construir instrumentos, recopilar información, analizarla y proponer mejoras. La docencia se entiende, entonces, como una práctica que integra enseñanza, indagación y compromiso con la mejora de la escuela.

Ahora bien, llevar este enfoque a la cotidianidad exige condiciones. Un primer reto es la actualización de los formadores: se requiere dominio disciplinar, solvencia didáctica y habilidades para conducir procesos de reflexión y escritura académica con el estudiantado. Un segundo desafío es la diversidad de realidades escolares: no equivale intervenir en una secundaria urbana, rural o indígena; por ello, los acompañamientos y los criterios de evaluación deben contemplar variaciones contextuales. También es indispensable articular tiempos y dispositivos, bitácoras, diarios, tutorías, análisis de clase, que permitan reflexiones profundas y no solo descripciones.

Otro riesgo es la burocratización: convertir la práctica reflexiva en requisito administrativo vacía de sentido el proceso. Para evitarlo, conviene fortalecer espacios colegiados, comunidades de práctica y mecanismos de retroalimentación cualitativa que prioricen la mejora por encima de la simple calificación numérica. Asimismo, se requiere que

la evaluación de las prácticas considere evidencias diversas (planeaciones, registros de clase, análisis de resultados, ajustes didácticos) y que el juicio formativo se comparta entre el profesorado de la Normal y los tutores de las escuelas sede.

En la ENSEP, estas exigencias se traducen en acciones concretas: afianzar vínculos con secundarias de distintos contextos para diversificar escenarios de práctica; promover tutorías académicas con seguimiento cercano; y sostener una cultura institucional que valore la escritura reflexiva como herramienta para aprender de la experiencia. También supone revisar periódicamente los criterios de acompañamiento y evaluación para garantizar su pertinencia.

Conviene recordar el proceso que hizo posible este plan. El Plan 2018 fue resultado de más de cinco años de vigencia, diseño, consulta y validación, con participación de especialistas, autoridades y comunidades académicas. Su implementación significó un punto de renovación para la formación docente, particularmente en la enseñanza de la historia, al ofrecer un marco claro para observar, intervenir y analizar la práctica. Actualmente el ciclo formativo asociado a este modelo se aproxima a su cierre: la generación 2021–2025 será la última en egresar bajo este esquema. Ello abre una oportunidad pertinente para realizar un balance crítico: identificar logros, reconocer límites y recuperar aprendizajes que retroalimenten las decisiones curriculares por venir.

Aunque su vigencia concluye, los principios que lo sustentan mantienen actualidad: transversalidad de la práctica reflexiva, articulación de trayectos y compromiso ético con una formación contextualizada. Lejos de agotarse, estos elementos sirven de base para el modelo que le sucede, el Plan de Estudios 2022, y orientan la continuidad de un enfoque centrado en análisis de la práctica, investigación educativa y toma de decisiones informadas.

Desde la perspectiva de esta investigación, el Plan 2018 aporta un marco idóneo para examinar cómo se construye la práctica reflexiva en la formación inicial de docentes de historia. Provee categorías y momentos, observación, planeación, intervención, análisis, que permiten rastrear evidencias del aprendizaje profesional y comprender de qué manera se articulan saberes pedagógicos y disciplinares en decisiones concretas de aula. Ofrece, además, una ruta de progresión que hace posible valorar avances a lo largo del trayecto formativo.

Con lo anterior, la revisión del marco contextual ubica el estudio en el entramado normativo, institucional y pedagógico en el que se forma el estudiantado de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en la ENSEP. Este encuadre habilita el paso al Marco Teórico, donde se profundizará en enfoques y conceptos que sostienen la indagación, en particular aquellos relativos a práctica reflexiva, formación de profesionales críticos y enseñanza de la historia en escenarios educativos complejos. Se tiende, así, el puente entre el contexto de la política formativa y los referentes conceptuales que guiarán el análisis metodológico y los hallazgos del estudio.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

Este capítulo presenta el marco teórico que sostiene la investigación sobre la práctica reflexiva en la formación inicial de docentes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla. Se parte de una premisa amplia y necesaria: la formación docente es un proceso complejo, atravesado por normativas, modelos pedagógicos, contextos institucionales y dinámicas socioeducativas que se interpelan entre sí. En ese entramado, la práctica reflexiva se concibe como un proceso sistemático de análisis, cuestionamiento y mejora de la acción pedagógica. Su función es articular la teoría con la práctica y favorecer el desarrollo profesional del futuro docente, de modo que pueda responder con criterio y sensibilidad a los desafíos del aula y de la sociedad.

El capítulo no se limita a enunciar conceptos. Recupera enfoques y aportes teóricos que fundamentan la pertinencia de la práctica reflexiva en la formación inicial, y lo hace a partir de fuentes seleccionadas por su relevancia, actualidad y coherencia con los objetivos del estudio. Con esa base, se tienden puentes entre las nociones teóricas y las condiciones concretas de la ENSEP, atendiendo a sus particularidades institucionales y a los retos que supone un sistema educativo en movimiento. La intención es evitar la dispersión y sostener un análisis focalizado, capaz de dar cuenta de cómo estas ideas dialogan con la realidad formativa de la licenciatura.

Se propone, además, mostrar que la práctica reflexiva no es una técnica aislada, sino un enfoque formativo que impulsa autonomía, decisiones fundamentadas y compromiso ético en quienes se forman como docentes. Por ello, la exposición teórica se organiza en tres ejes complementarios: primero, la comprensión conceptual y metodológica de la práctica reflexiva; segundo, su papel en la formación inicial del profesorado; tercero, su aplicación y alcance en el caso específico de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia

en la ENSEP. Esta organización permite transitar de lo general a lo particular y ofrece un encuadre integral del fenómeno estudiado, en sintonía con las preguntas y propósitos del proyecto.

2.1. Formación inicial docente

La formación inicial instala los cimientos de la identidad profesional. Configura repertorios didácticos, pero sobre todo modela una manera de mirar el aula, de interpretar lo que ocurre y de decidir. No basta aprender contenidos o técnicas; interesa aprender a pensar la enseñanza para poder transformarla. En esa línea, Marcelo (2007) recuerda que “las sociedades actuales exigen de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje” (p. 65). La idea no se reduce al perfeccionamiento continuo posterior, sino que interpela a la etapa inicial: desde el inicio conviene cultivar hábitos de análisis, autorregulación y apertura al ajuste.

En la práctica, los estudiantes no llegan como páginas en blanco. Arriban con imágenes de lo que “es enseñar” forjadas por años de escolaridad como alumnos. Marcelo (2007) lo formula con precisión: quienes ingresan portan “un sistema de creencias hacia la enseñanza que han construido a lo largo de sus años como estudiantes” (p. 70). Por eso, el itinerario formativo no puede limitarse a sumar técnicas nuevas sobre creencias viejas; se vuelve imprescindible visibilizar esas ideas previas y someterlas a contraste. En este trabajo se optó por darle un lugar explícito a esa revisión crítica, porque sin ella la práctica reflexiva se convierte en un trámite sin consecuencias.

La tensión histórica entre teoría y práctica es otro nudo. No pocas veces se instala una falsa disyuntiva: o teoría abstracta que no pisa el aula, o práctica inercial sin horizonte conceptual. El resultado suele ser estéril. Marcelo (2007) advierte el riesgo de

“desvalorización de la teoría y adoración de la práctica” (p. 79). Aquí se asume un punto medio deliberado: teoría que ilumina decisiones concretas y práctica leída con categorías que permiten entenderla. Ese ir y venir se vuelve real cuando el estudiantado realiza intervenciones breves, recopila evidencias del aprendizaje y vuelve sobre ellas con preguntas organizadoras. Por ejemplo, tras una secuencia sobre independencia de México, el análisis no se reduce a “salió bien”, sino que examina qué tarea cognitiva se activó (comparación, causalidad), qué evidencias la muestran y qué ajustes requiere.

Es, en consecuencia, una etapa transformadora en la que el estudiante aprende a enseñar mientras enseña; aprende a mirar mientras actúa y a actuar distinto porque miró mejor. La práctica reflexiva funciona aquí como bisagra: articula saberes pedagógicos, contextos reales y marcos disciplinares de la Historia, evitando que la formación derive en tecnicismos o en discursos vacíos. Se privilegió esta lectura porque coincide con el propósito del estudio: seguir la huella de esa reflexión en la experiencia de estudiantes de la ENSEP para entender qué la impulsa y qué la detiene.

2.1.1. ¿Qué es la formación inicial?

Para los fines de esta investigación, la formación inicial se concibe como un proceso integral que combina tres planos: conocimiento disciplinar, herramientas pedagógicas y una actitud reflexiva ética hacia el acto educativo. No es una antesala mecánica al “trabajo real”, sino el primer tramo de una trayectoria profesional donde cada decisión de clase deja aprendizaje si se la vuelve objeto de análisis. Marcelo (2007) la describe como un “largo camino” (p. 70) que comienza con expectativas y representaciones instaladas y avanza mediante contrastes sistemáticos entre lo que se cree y lo que efectivamente ocurre en el aula.

Ese tránsito requiere mover el foco desde la acumulación de contenidos hacia la construcción de criterio. Bereiter (2002, como se citó en Marcelo, 2007) propone formar “expertos adaptativos” (p. 73): profesionales capaces de justificar elecciones, de leer contextos y de modificar estrategias sin perder de vista los propósitos de aprendizaje. Este estudio adopta esa pauta por dos razones. Primero, porque la enseñanza de la Historia en secundaria demanda interpretar realidades heterogéneas y traducirlas en tareas que activen pensamiento histórico. Segundo, porque la práctica reflexiva pierde fuerza si no culmina en decisiones ajustadas a cada grupo.

Aquí la experiencia práctica ocupa un lugar central. No se la concibe como espacio para “aplicar” lo aprendido, sino como un laboratorio donde se ponen a prueba hipótesis didácticas y se registran resultados. Marcelo (2007) es categórico: “la práctica es un componente esencial de la formación inicial docente” (p. 84). Sin embargo, conviene matizar: práctica sin lectura rigurosa de evidencias produce relatos, no conocimiento pedagógico; práctica con análisis y criterios claros sí construye saber profesional. Por eso, en los dispositivos que acompañan a los normalistas se priorizó que cada intervención recogiera muestras del trabajo estudiantil (respuestas, fragmentos de cuadernos, mapas cronológicos) para sostener la reflexión con datos y no solo con impresiones.

De este modo, la formación inicial se entiende como un proceso dialógico que busca convertir experiencia en aprendizaje profesional. Se optó por esta definición porque permite anclar la reflexión en situaciones concretas de aula, evita generalidades y habilita decisiones formativas con mayor precisión. El apartado siguiente presenta propuestas que, desde la política y desde la investigación, han intentado apuntalar ese tránsito.

2.1.2. Propuestas de programas de formación

Revisar propuestas implica separar lo accesorio de lo sustantivo. No todo cambio curricular mejora la formación y no toda innovación metodológica se sostiene en condiciones reales de las normales. Con ese filtro, se recuperan aquí lineamientos y enfoques que, por su alcance y pertinencia, ofrecen pistas útiles para fortalecer la etapa inicial.

Un documento nodal es el del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica* (INEE, 2015). Sus objetivos son doblemente estratégicos: impulsar políticas que garanticen perfiles de egreso pertinentes y reposicionar socialmente la formación inicial como pieza del sistema y no como asunto periférico. El texto insiste en la revisión crítica de planes de estudio, el equilibrio entre lo pedagógico y lo disciplinar, la mejora de condiciones institucionales y la definición clara de perfiles de ingreso y egreso. En este estudio se retoma esa pauta por su valor práctico: delimitar perfiles evita cursos que no dialogan entre sí y permite que la práctica reflexiva se alimente de propósitos comunes.

Complementariamente, la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (SEP, 2019) propone recuperar a las normales como comunidades académicas con capacidad de innovar, investigar y formar con autonomía. La estrategia destaca investigación, trabajo colaborativo y aprendizaje situado; recomienda metodologías activas que conecten problemas reales del aula con procesos de reflexión, y asume que la calidad no se alcanza solo con documentos normativos, sino con acompañamientos sostenidos. Aquí se decidió acoger esta orientación y traducirla en acciones concretas: tutorías breves alineadas a momentos clave de la práctica, círculos de discusión entre pares y uso sistemático de evidencias de aprendizaje como insumo para decidir.

Desde la investigación, Badillo y Barragán (2020) organizan cuatro enfoques que ayudan a leer cómo se ha concebido al docente y, por ende, cómo se lo forma:

- 1. Docente al servicio de la tecnología educativa.** El profesor aparece como operador de recursos digitales. La crítica es conocida: si la tecnología se vuelve fin, se empobrece la enseñanza. No obstante, bien utilizada, puede amplificar tareas disciplinares (análisis de fuentes, líneas del tiempo interactivas) y facilitar registros para la reflexión. En este trabajo se la considera medio subordinado a propósitos cognitivos históricos.
- 2. Profesionalización de la docencia.** Se trata de construir una base de saberes especializados para decidir con autonomía. En la práctica, esto significa integrar evaluación auténtica, lectura de evidencias y diseño de secuencias con objetivos claros. El enfoque se adoptó porque confiere densidad a la reflexión: no es “opinar sobre lo ocurrido”, es argumentar con criterios.
- 3. Vínculo entre investigación y docencia.** Se pone el acento en investigar la propia práctica mediante diarios, estudios de caso o investigación-acción. La utilidad es evidente: documentar procesos, probar ajustes, revisar supuestos. Aquí se privilegió esta mirada para sostener la idea de que cada intervención puede generar conocimiento pedagógico si se sistematiza.
- 4. Docente como intelectual crítico.** Propone una figura capaz de cuestionar discursos hegemónicos, de contextualizar y de producir conocimiento original. Aplicado a la Historia, implica seleccionar contenidos y fuentes con criterio, abrir espacio a versiones múltiples y discutir con los estudiantes las implicaciones cívicas de las interpretaciones. Se retoma este enfoque como horizonte ético: la reflexión no es solo técnica, también es compromiso con la justicia y la equidad.

Estos enfoques, más que opciones excluyentes, se complementan si se ordenan alrededor de un eje: formar docentes que deciden con evidencia, con fundamentos y con atención al contexto. En la ENSEP, esa integración adquiere un matiz propio por tratarse de la disciplina histórica. La enseñanza de la Historia demanda categorías específicas (tiempo, espacio, cambio, continuidad, multicausalidad), manejo de fuentes y construcción de narrativas argumentadas. Por eso, el programa pone el acento en el desarrollo del llamado pensamiento histórico, de modo que los futuros profesores no se detengan en la cronología ni en el dato, sino que habiliten explicaciones y comparaciones que ayuden a comprender el presente.

Ahora bien, la traducción de esas intenciones a la práctica no está exenta de obstáculos. Persisten fragmentaciones curriculares, laxas vinculaciones entre teoría y práctica, y, con frecuencia, reflexiones que se quedan en la gestión del aula sin tocar el corazón disciplinar. A ello se suman restricciones materiales e inercias institucionales. Este estudio decidió nombrar esos límites por honestidad metodológica: reconocer condiciones reales no deslegitima la aspiración, la vuelve practicable.

¿Qué hacer entonces? La literatura y la experiencia de campo sugieren mover una serie de piezas. Primero, asegurar tiempos protegidos para escribir y conversar sobre la práctica, porque sin continuidad la reflexión se diluye. Segundo, alinear el acompañamiento de tutores con momentos de la práctica, evitando que cada asesor pregunte “a su modo”. Tercero, usar instrumentos simples y compartidos (rúbricas, pautas de reconstrucción de incidentes) que orienten el nivel de profundidad deseado. Cuarto, anclar el análisis en evidencias de aprendizaje del alumnado; sin ese anclaje, la reflexión se vuelve autorreferente.

El acompañamiento profesional, tanto en la formación como en la inserción inicial al servicio, merece mención aparte. Marcelo (2007) recuerda que “convertirse en profesor es un largo proceso” (p. 70). Los primeros años magnifican la tensión entre ideas y condiciones de trabajo; en ese tramo, las figuras de mentoría y las comunidades de práctica alivian el aislamiento y multiplican oportunidades de mejora. En esta investigación se optó por valorar especialmente las instancias en las que hubo preguntas guía, revisión de producciones estudiantiles y diálogo entre pares, porque en ellas la reflexión subió de nivel y se tradujo en decisiones observables.

En el caso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia de la ENSEP, la apuesta es clara: formar docentes que dominen la disciplina y que, a la vez, usen esa “caja de herramientas” para acompañar a adolescentes en procesos de explicación, comparación y uso de fuentes. Se trabajan tareas como lectura de documentos primarios con preguntas sobre autor y contexto; líneas del tiempo con marcas de ruptura y continuidad; matrices de multicausalidad que distingan factores estructurales y coyunturales; contrastes de versiones con cierre argumentado. Se privilegió mencionar estas tareas porque, al volver sobre ellas en la reflexión, se concreta el vínculo entre análisis y decisión.

Permanecen, sin embargo, condicionantes de peso. En las sedes de práctica aparecen tiempos reducidos, cambios de horario, grupos heterogéneos, recursos limitados y presión por “cubrir” temas. Estas condiciones, si no se nombran, empujan a soluciones rápidas e impiden ajustes finos. Aquí se decidió incorporarlas como contexto de interpretación y no como excusa: la reflexión rigurosa es la que considera el terreno en que se aplican las decisiones.

Aun con esas tensiones, el momento es propicio. Se observa mayor reconocimiento del papel docente, acceso a herramientas digitales que bien usadas amplifican el trabajo disciplinar, redes profesionales que comparten materiales y una apertura creciente a enfoques didácticos que priorizan el pensamiento histórico sobre el memorismo. Aprovechar estas ventanas requiere una condición: que la práctica reflexiva no sea un ritual evaluativo, sino un modo de conducir la enseñanza.

Con esto, puede afirmarse que las propuestas de mejora no apuestan por una lista infinita de añadidos, sino por una arquitectura coherente: perfiles claros, acompañamientos alineados, instrumentos compartidos y decisiones apoyadas en evidencias del aprendizaje. La práctica reflexiva actúa como eje de esa arquitectura porque hilvana teoría y experiencia, pedagogía y disciplina, análisis y acción. Adoptar este marco permite, además, leer con lupa a quiénes va dirigida la enseñanza: adolescentes que piensan, sienten y aprenden de modos singulares. Por ello, el próximo apartado recupera fundamentos del desarrollo cognitivo y sociocultural en la adolescencia, con el fin de sostener decisiones didácticas y reflexivas que tomen en serio a sus destinatarios.

2.2 Fundamentos teóricos del desarrollo cognitivo y sociocultural en la adolescencia

La adolescencia se asume como una etapa compleja del desarrollo humano, atravesada por cambios físicos, emocionales, sociales y cognitivos que modifican la manera de comprenderse a sí mismas y a los otros. No es un simple puente entre la niñez y la adultez: implica reconfigurar la identidad, ampliar redes de relación y activar nuevas capacidades intelectuales que permitan interpretar el mundo con mayor autonomía y profundidad. En este marco, conocer cómo evoluciona el pensamiento adolescente no es un lujo teórico, sino un

insumo pedagógico para planear, decidir y acompañar procesos de aprendizaje en la escuela secundaria.

Desde el aula se observa una tensión fértil. Por un lado, aparecen signos de razonamiento abstracto: formular hipótesis, contrastar perspectivas, cuestionar normas y coordinar variables al analizar un problema. Por otro, se hacen presentes inseguridades, presiones del grupo de pares y vaivenes emocionales que inciden en la disposición para aprender. Diseñar estrategias didácticas eficaces exige, por tanto, reconocer esa doble condición: proponer experiencias intelectualmente retadoras y, a la vez, sensibles a la realidad sociocultural y afectiva de quienes aprenden.

En la reflexión educativa, las teorías del desarrollo cognitivo ofrecen marcos consistentes para leer esta etapa. Entre ellas, los aportes de Jean Piaget y Lev Vygotsky resultan claves. Aunque parten de supuestos distintos, ambos ayudan a delinear una visión integral del pensamiento adolescente: Piaget se centra en la progresión de estructuras lógicas a través de etapas; Vygotsky coloca el acento en la interacción social y en la mediación cultural como motor de aprendizaje.

Para la enseñanza de la historia, estas miradas se vuelven especialmente útiles. La disciplina exige comprender procesos multicausales, pensar en términos de temporalidad, comparar interpretaciones y sostener argumentos sobre evidencia. Tales exigencias dependen de habilidades de abstracción, razonamiento y análisis contextual que se consolidan durante la adolescencia. De ahí la pertinencia de vincular los marcos de Piaget y Vygotsky con decisiones didácticas concretas para trabajar contenidos históricos.

Estas perspectivas son igualmente decisivas en la formación inicial docente. Reconocer rasgos del pensamiento adolescente permite anticipar dificultades, seleccionar recursos pertinentes y construir ambientes de aprendizaje inclusivos, desafiantes y

culturalmente significativos. Una docencia atenta al desarrollo cognitivo no se limita a “adecuar” contenidos: propone prácticas que promueven reflexión, participación y construcción colaborativa del conocimiento. En el caso de quienes se preparan para enseñar historia, ello implica mediar el desarrollo del pensamiento histórico con criterios éticos y críticos.

Con este horizonte, el análisis de Piaget y Vygotsky resulta indispensable para comprender y mejorar la práctica educativa con adolescentes. Aun con diferencias, ambos coinciden en considerar el aprendizaje como un proceso activo, situado y transformador, siempre que se reconozcan las capacidades del sujeto y se ofrezcan oportunidades reales para desplegarlas.

A continuación, se retoman las propuestas de Jean Piaget y Lev Vygotsky, atendiendo a sus implicaciones para comprender el pensamiento adolescente y para orientar la formación inicial docente, en particular en la enseñanza de la historia.

2.2.1 Propuestas de Jean Piaget y Lev Vygotsky para comprender el pensamiento adolescente

Entender cómo aprenden las y los adolescentes es un pilar de la tarea docente, sobre todo en secundaria. Las contribuciones de Jean Piaget y Lev Vygotsky brindan marcos complementarios para analizar los procesos cognitivos y sociales que caracterizan esta etapa y, a partir de ahí, diseñar experiencias de aprendizaje con sentido. En historia, esa combinación permite articular razonamiento lógico, análisis multicausal, construcción de argumentos e interpretación crítica de fenómenos sociales complejos.

Piaget describió el desarrollo cognitivo como una sucesión de etapas cualitativamente distintas. En la adolescencia se inicia la de las operaciones formales, aproximadamente entre los 11 y los 15 años, momento en el que el pensamiento se vuelve capaz de operar con abstracciones, elaborar hipótesis, deducir consecuencias y resolver problemas que involucran múltiples variables (Coll, Marchesi & Palacios, 2014). Este avance permite superar el predominio del pensamiento concreto y acceder a niveles de razonamiento más elaborados, con impacto directo en la manera de plantear tareas escolares en disciplinas que exigen relacionar causas, consecuencias, permanencias y cambios.

Ese viraje cognitivo habilita, por ejemplo, que un grupo analice un proceso histórico como la Revolución Francesa formulando hipótesis, contrastando narrativas y proyectando efectos a largo plazo. La comprensión deja de ser una suma de datos para convertirse en explicación sustentada. Ahora bien, Piaget recuerda que este progreso no es uniforme: el ritmo y el alcance dependen de oportunidades educativas, estimulación cognitiva y experiencias culturales. En términos didácticos, conviene proponer situaciones desafiantes y, al mismo tiempo, graduadas, de modo que cada estudiante encuentre un punto de acceso razonable al reto.

Bajo esta lógica, el papel docente consiste en crear ambientes que inviten a pensar: resolución de problemas, análisis comparativo, debates guiados y lectura crítica de fuentes. Actividades como la elaboración de líneas del tiempo con rupturas y continuidades, el contraste de testimonios sobre un mismo hecho o la formulación de hipótesis explicativas resultan coherentes con la etapa de operaciones formales descrita por Piaget (Coll, Marchesi & Palacios, 2014).

Vygotsky, por su parte, sitúa la mirada en el carácter social del aprendizaje. El conocimiento no se construye en soledad: surge en la interacción con otros y con los instrumentos culturales. El desarrollo cognitivo se entiende como resultado de esa mediación y, en esa clave, el aprendizaje puede anticipar y potenciar el desarrollo. Su noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) define la distancia entre lo que una persona puede hacer por sí misma y lo que logra con apoyo de un adulto o de un par más competente (Vygotsky, 1978).

Desde esta perspectiva, la intervención docente es abiertamente mediadora. No se reduce a “explicar” contenidos; organiza situaciones, modela estrategias, formula preguntas y ofrece andamiajes para que el estudiante avance. En historia, esto implica generar espacios para dialogar con fuentes, debatir interpretaciones y justificar explicaciones con evidencias, actividades que activan la ZDP al proponer desafíos alcanzables con guía oportuna.

El lenguaje ocupa un lugar central en este enfoque: media la interacción y, a la vez, estructura el pensamiento. Escribir, argumentar, interpretar documentos, elaborar narrativas y participar en debates regulan la propia actividad cognitiva y fortalecen habilidades ciudadanas. Además, la mediación cultural, mapas, líneas del tiempo, textos, imágenes, artefactos, documentos, ofrece soportes concretos para construir sentido histórico.

Aunque las propuestas de Piaget y Vygotsky parten de fundamentos diferentes, convergen en la necesidad de que el aprendizaje escolar sea significativo, contextualizado y retador. Su complementariedad se traduce en decisiones didácticas muy concretas. Un ejemplo frecuente en historia: comenzar con un trabajo individual de formulación de hipótesis (que convoca el razonamiento formal) y, después, abrir una discusión colaborativa en la que se contrasten fuentes y se negocien explicaciones (que moviliza la dimensión social y cultural del aprendizaje). Con ello se combinan exigencia intelectual y andamiaje, sin perder de vista la diversidad del grupo.

Para la formación inicial docente, estas teorías operan como lentes que ayudan a leer la realidad del aula y como guías para tomar decisiones. No basta con conocerlas; resulta clave traducirlas en prácticas puntuales: diseñar consignas que convoquen explicaciones y no solo recuerdos, seleccionar fuentes que permitan inferir intencionalidades, planear preguntas que lleven a relacionar causas y consecuencias, y organizar intercambios en los que la argumentación se apoye en evidencias.

En conjunto, los marcos de Piaget y Vygotsky permiten atender el desarrollo cognitivo adolescente de manera integral. El primero subraya la evolución de las estructuras lógicas; el segundo, el papel de la cultura, el lenguaje y la interacción. Integrarlos en la práctica hace más rico el acto de enseñar y favorece la formación de estudiantes capaces de pensar críticamente, dialogar con el pasado y reconocerse como sujetos históricos activos. Para quienes se preparan como docentes de historia, dominar estas claves y ponerlas al servicio del diseño didáctico representa una condición para construir experiencias de aprendizaje pertinentes y transformadoras.

2.3 Didáctica de la Historia

La enseñanza de la historia no se agota en transmitir información ordenada por fechas. Su sentido formativo aparece cuando ayuda a comprender cómo se construyen las interpretaciones del pasado, qué implicaciones tienen en el presente y por qué orientan decisiones sobre el futuro. Con esa premisa, la didáctica de la historia se entiende como un campo pedagógico específico que integra saberes históricos, psicológicos y didácticos para diseñar experiencias de aprendizaje con pertinencia contextual. No funciona como recetario; opera como un marco para tomar decisiones sobre qué enseñar, cómo organizarlo, con qué

recursos y para qué fines, atendiendo a las características reales del grupo y del entorno escolar.

Esta perspectiva obliga a equilibrar las exigencias cognitivas del contenido con las posibilidades evolutivas de quienes aprenden. Coll, Marchesi y Palacios (2014) han señalado que el diseño didáctico requiere reconocer tanto las demandas del conocimiento como el momento del desarrollo; en secundaria, donde se consolidan formas de razonamiento más abstractas, es posible transitar de lo descriptivo a lo interpretativo. En consecuencia, la planificación se organiza no solo por temas, sino por problemas históricos y preguntas de indagación que convoquen explicaciones, contrastes y uso de evidencias. Se opta, por tanto, por planteamientos que exigen pensar y no solo recordar.

Desde este enfoque, enseñar historia supone introducir a las y los estudiantes en la lógica del pensamiento histórico: comprender categorías temporales y espaciales, analizar causas múltiples e interpretar fuentes con criterios explícitos. Aquí los marcos de Piaget y Vygotsky resultan útiles para orientar la intervención. El primero recuerda que, en la adolescencia, la capacidad para formular hipótesis y coordinar variables se vuelve más estable; el segundo subraya que ese desarrollo necesita mediación social y cultural, así como lenguaje para sostener la argumentación (Coll, Marchesi y Palacios, 2014; Vygotsky, 1978). Por ello, más que priorizar exposiciones extensas, se privilegian tareas que pongan en juego estas operaciones: leer y discutir documentos, construir líneas del tiempo con rupturas, contrastar versiones y justificar interpretaciones ante otros.

Un objetivo central es la construcción de una conciencia histórica crítica. Esta se relaciona con comprender la historia como una elaboración situada, atravesada por intereses, contextos y debates. Trabajar en esa clave implica reconocer que la enseñanza de la historia no es neutra. Forma juicio, ensancha la mirada sobre la diferencia y favorece la participación

democrática. En términos prácticos, se decide abrir el aula a fuentes primarias y secundarias, a narrativas divergentes y a recursos que permitan preguntar, comparar, argumentar y revisar lo dicho. Así, el énfasis no está en “acabar el temario”, sino en sostener itinerarios de comprensión que conecten pasado y presente y doten de sentido lo que se aprende.

Las competencias asociadas al pensamiento histórico, comprensión del tiempo, lectura del espacio y análisis multicausal, son el andamiaje de ese itinerario. Permiten pasar de la acumulación de datos a la explicación fundamentada, y de la anécdota al proceso. Por esa razón, en la formación inicial del profesorado estas categorías no se tratan como definiciones aisladas, sino como herramientas para planear, conducir y evaluar situaciones de aprendizaje. Se opta por una enseñanza que combine el rigor disciplinar con sensibilidad pedagógica: el futuro docente aprende a seleccionar evidencias, a formular consignas que exijan pensar, a escuchar lo que el grupo produce y a ajustar la intervención a partir de esas evidencias.

Con este marco, la didáctica de la historia se concibe como práctica reflexiva, situada y ética. Supone mirar con cuidado a los sujetos que aprenden, reconocer condiciones materiales de la escuela y articular decisiones con propósitos formativos claros. En coherencia con ello, el siguiente apartado aborda las categorías que estructuran el pensamiento histórico, *tiempo, espacio y multicausalidad*, y muestra su potencial formativo cuando se integran en propuestas que dialogan con el desarrollo cognitivo adolescente y con los desafíos del aula.

2.3.1 Categorías fundamentales de la didáctica de la historia: tiempo, espacio y multicausalidad

La comprensión histórica se organiza sobre tres nociones que, al integrarse, permiten explicar procesos y no solo enlistar hechos: tiempo, espacio y multicausalidad. Su valor no es

exclusivamente conceptual. Funcionan como lentes para ordenar la información, como criterios para seleccionar evidencias y como guías para formular preguntas pertinentes. En la formación docente, trabajarlas con profundidad implica aprender a transformar estas categorías en consignas, recursos y modos de evaluación que estimulen razonamientos cada vez más complejos.

Estas nociones dialogan con el desarrollo cognitivo propio de la adolescencia. El manejo del tiempo histórico exige coordinar diferentes escalas temporales; el análisis del espacio demanda relacionar territorios, actores y flujos; y la multicausalidad obliga a sopesar factores diversos y a jerarquizarlos. De ahí que su enseñanza requiera tareas que combinen abstracción con mediaciones concretas: mapas, líneas del tiempo, fuentes, esquemas causales y discusiones guiadas. A continuación, se examina cada categoría desde una doble entrada, pedagógica y disciplinar, incorporando criterios para su trabajo en el aula.

2.3.1.1 Tiempo

El tiempo histórico organiza, compara y otorga sentido a los procesos. Comprenderlo supone algo más que ubicar fechas; exige distinguir duraciones, reconocer ritmos, identificar continuidades y rupturas, y relacionar distintos niveles de cambio. Comes Solé y Trepast Carbonell (2006) plantean que, en educación histórica, conviene diferenciar entre acontecimientos puntuales y transformaciones de largo aliento, porque esa distinción habilita explicaciones más precisas. Enseñar tiempo histórico, por tanto, implica ayudar a construir esa mirada de conjunto y, a la vez, a focalizar el detalle cuando es necesario.

En la adolescencia, la posibilidad de pensar en términos de hipótesis y de coordinar variables se vuelve más estable. Piaget ubicó estas operaciones en el estadio de las operaciones formales, que permite manejar abstracciones y relaciones causales complejas

(Coll, Marchesi y Palacios, 2014). A nivel didáctico, se prefiere proponer situaciones que pidan comparar periodizaciones, justificar cortes temporales o analizar la coexistencia de ritmos distintos. Por ejemplo, al trabajar la Revolución Industrial, se puede pedir a las y los estudiantes que argumenten por qué ciertos cambios se consideran estructurales mientras otros se leen como coyunturales, y qué evidencias sostienen esa decisión.

Desde el enfoque sociocultural, el conocimiento del tiempo histórico se media por el lenguaje y por los instrumentos culturales. La interacción en torno a documentos, testimonios o imágenes activa procesos de construcción colectiva del sentido temporal (Erausquin, 2010). De ahí que sea útil organizar discusiones en las que el grupo compare cronologías de diferentes manuales, contraste periodizaciones y acuerde criterios. La tarea no se limita a llenar una línea del tiempo; busca explicar por qué se trazan determinados cortes y qué se gana o se pierde con cada decisión.

Las representaciones gráficas, líneas cronológicas, ejes de simultaneidad, esquemas de permanencias y cambios, funcionan como apoyos visibles para la argumentación. Comes Solé y Trepal Carbonell (2006) subrayan su utilidad para visualizar conexiones entre procesos y niveles temporales. Sin embargo, su eficacia depende de la consigna: si solo se pide “marcar hechos”, se corre el riesgo de convertirlas en listados. Cuando la consigna pide justificar el lugar de un hecho, señalar continuidades, o discutir rupturas, el recurso se convierte en herramienta de pensamiento.

Pagès Blanch y Santisteban (2019) insisten en que enseñar tiempo histórico implica superar la memorización de fechas y nombres. En consecuencia, se propone trabajar con preguntas que obliguen a relacionar pasados y presentes, a explicitar criterios y a articular escalas. Un itinerario frecuente consiste en partir de un problema actual, identificar fenómenos de larga duración que lo enmarcan y, luego, leer coyunturas que aceleraron o

frenaron esos procesos. Con ello, la cronología deja de ser un fondo estático y se vuelve materia de análisis.

En este panorama, el tiempo histórico se enseña cuando se decide preguntar por ritmos, duraciones y cortes; cuando se solicita justificar periodizaciones; y cuando se pide relacionar procesos de distinta escala. Estas decisiones convierten a la cronología en un medio para explicar, no en un fin en sí mismo. El resultado deseable es que las y los estudiantes reconozcan patrones, ubiquen tensiones y se acostumbren a argumentar sobre evidencia temporal antes de emitir juicios.

2.3.1.2 Espacio

El espacio histórico no es un mapa inmóvil; condensa relaciones, flujos y disputas. Estudiarlo supone comprender cómo la geografía, los recursos, las fronteras y las redes de intercambio condicionan, sin determinar de modo mecánico, los procesos sociales y políticos. Pagès Blanch y Santisteban (2019) subrayan que atender a la dimensión espacial permite leer migraciones, guerras, intercambios y hegemonías con mayor precisión. Trabajar el espacio habilita preguntas sobre centralidades y periferias, sobre circulación de ideas y mercancías, y sobre cómo cambian los territorios cuando cambian las relaciones de poder.

En la adolescencia, el razonamiento espacial adquiere mayor complejidad. Coll, Marchesi y Palacios (2014) señalan que se consolidan capacidades para coordinar variables y operar con representaciones abstractas. En la práctica didáctica, conviene aprovecharlo mediante tareas que combinen cartografía y argumentación: mapas comparados de distintas épocas, análisis de cambios fronterizos, reconstrucción de rutas, o lectura crítica de mapas temáticos. No se trata de localizar capitales, sino de investigar por qué ciertas ciudades

concentraron poder, por qué determinados corredores se volvieron estratégicos o cómo una frontera alteró flujos económicos y culturales.

Desde la mirada sociocultural, el análisis del espacio se enriquece en diálogo. El debate en torno a mapas y gráficos permite confrontar interpretaciones y revisar supuestos (Erausquin, 2010). Para aprovecharlo, se sugiere organizar actividades con mapas que “dicen cosas distintas”: por ejemplo, superponer un mapa de recursos, otro de rutas comerciales y otro de tratados políticos para explicar un conflicto. El lenguaje, nuevamente, opera como mediación: obliga a nombrar, a justificar y a negociar significados.

Las herramientas visuales cumplen un doble papel. Ayudan a ver y obligan a explicar. Comes Solé y Trepas Carbonell (2006) muestran que su potencia didáctica aumenta cuando el docente pide relacionar capas de información, no solo describirlas. Así, una consigna posible es: “Con base en estos mapas, explicar por qué X territorio se volvió central en tal periodo; indicar al menos dos evidencias cartográficas que lo sostengan”. Esta clase de tareas modera la tendencia a la mera descripción y empuja a la interpretación.

En términos formativos, trabajar el espacio invita a discutir poder y desigualdad. Pagès Blanch y Santisteban (2019) proponen leer las territorialidades como construcciones históricas, lo que abre la puerta a pensar desplazamientos forzados, colonización, segregación urbana o disputas por recursos. Para la formación docente, esa lectura deriva en decisiones didácticas: seleccionar casos, elegir mapas, anticipar dificultades de lectura y guiar preguntas que vinculen lugar, actores y políticas. Se opta por estrategias que devuelvan espesor social a la cartografía.

Este recorrido deja ver que, enseñar espacio histórico implica más que ubicar hechos: consiste en relacionar territorios con procesos, evidencias con argumentos y mapas con

preguntas. Cuando se decide trabajar así, el mapa deja de ser un fondo decorativo para convertirse en una prueba que exige interpretación.

2.3.1.3 Multicausalidad

La multicausalidad es el eje que permite explicar fenómenos sin reducirlos a una razón única. Enseñarla supone mostrar que los acontecimientos resultan de constelaciones de factores que operan a diferentes escalas y tiempos. Pagès Blanch y Santisteban (2019) destacan que trabajarla consolida una mirada crítica del pasado y del presente, al combatir explicaciones lineales y promover el análisis de intereses en juego.

En la adolescencia, comprender relaciones causales múltiples exige operaciones de abstracción y coordinación de variables propias del estadio de las operaciones formales (Coll, Marchesi y Palacios, 2014). En el aula, esto se traduce en consignas que pidan identificar causas estructurales y coyunturales, establecer vínculos entre ellas, jerarquizarlas y justificar la jerarquía con evidencia. No basta con enlistar factores: se pide sopesar su peso relativo y argumentar por qué uno explica más que otro en determinado contexto.

El enfoque sociocultural de Vygotsky recuerda que esta habilidad crece en interacción. Debates, estudios de caso y construcción colectiva de mapas causales permiten contrastar hipótesis y ajustar explicaciones (Erausquin, 2010). La conversación especializada no aparece sola; requiere guías, preguntas y modelos. Por eso, en la formación docente se insiste en preparar protocolos de discusión que eviten el intercambio superficial y conduzcan a revisar datos, fuentes y criterios.

Joaquín Prats (1998) propone una clave operativa muy útil: diferenciar causas de larga duración, estructurales, de causas inmediatas, coyunturales, y enseñar a jerarquizarlas. Con esa distinción, la explicación gana densidad. Un ejemplo recurrente al trabajar la Revolución

Francesa consiste en analizar la desigualdad del Antiguo Régimen como factor estructural, mientras se consideran la crisis financiera y las malas cosechas como coyunturales; luego se pide justificar qué pesó más en distintos momentos del proceso. Esta manera de proceder ayuda a abandonar la idea de “la causa” y a reemplazarla por constelaciones causales dinámicas.

Para volver operativa la multicausalidad, se han mostrado efectivas cuatro familias de tareas. Primero, el análisis de estudios de caso que exijan identificar y relacionar factores políticos, sociales, económicos y culturales. Segundo, la elaboración de matrices de causas y consecuencias donde se pidan vínculos explícitos entre celdas. Tercero, el uso de fuentes variadas, textos, imágenes, datos, para construir explicaciones sustentadas. Cuarto, los debates guiados que conduzcan a justificar jerarquías causales y a revisarlas a la luz de nueva evidencia. Estas tareas resultan más exigentes que un cuestionario tradicional, pero producen aprendizajes más estables.

Existe, sin embargo, una dificultad recurrente: la escuela suele premiar respuestas cerradas y memorísticas, lo que desalienta explicaciones complejas. Para contrarrestarlo, se recomienda establecer criterios de evaluación que valoren la calidad de la argumentación, la pertinencia de las evidencias y la claridad en la jerarquización de factores. También conviene modelar públicamente “cómo piensa un historiador” ante un caso: mostrar dudas, proponer hipótesis, revisar fuentes y ajustar la explicación. De ese modo, la multicausalidad deja de ser un término abstracto y se convierte en práctica intelectual compartida.

Su aporte no es solo académico. Comprender que los problemas colectivos son multicausales tiene efectos cívicos: habilita el cuestionamiento de discursos simplificadores, favorece la empatía ante la diversidad de actores y sitúa mejor los dilemas de decisión pública. Pagès Blanch y Santisteban (2019) subrayan esta dimensión formativa al vincular

pensamiento histórico y ciudadanía. En educación secundaria, esa vinculación se materializa cuando se invita a relacionar procesos históricos con debates contemporáneos, migración, desigualdad, conflictos territoriales, explicando por qué no admiten respuestas en blanco y negro.

La multicausalidad, además, reclama una práctica docente reflexiva. Diseñar consignas, escuchar las producciones del grupo, ajustar apoyos y volver a intentar constituyen un ciclo que mejora con registro y análisis. En esta línea, se opta por incorporar instrumentos sencillos, rúbricas de explicación, plantillas de mapas causales, preguntas guía, que faciliten al profesorado observar avances y decidir ajustes. Se busca que la evaluación no castigue la complejidad, sino que la premie cuando está bien argumentada.

En consecuencia, el trabajo sistemático con tiempo, espacio y multicausalidad convierte la clase de historia en un taller de interpretación guiada. El futuro docente aprende a preparar tareas que exijan pensar, a acompañar la argumentación y a valorar el uso de evidencias. Con ello, la didáctica de la historia deja de ser un listado de técnicas y se convierte en una práctica situada que conecta desarrollo cognitivo, conocimiento disciplinar y formación ciudadana, tal como proponen Coll, Marchesi y Palacios (2014), Comes Solé y Trepal Carbonell (2006), Erausquin (2010), Pagès Blanch y Santisteban (2019) y Prats (1998). Esa convergencia ofrece un norte claro: enseñar historia para comprender procesos, dialogar con la diferencia y decidir con fundamento.

2.4 La Práctica Reflexiva: Fundamentos, Teorías y Aplicación en la Formación Docente

La práctica reflexiva opera como eje que enlaza la teoría con la acción pedagógica y se asume hoy como una herramienta imprescindible para la formación y el desarrollo profesional. En escenarios educativos complejos y cambiantes, la capacidad de revisar con espíritu crítico lo

que se hace en el aula se convierte en una competencia central. Tal como sostienen Anijovich y Cappelletti (2018), reflexionar permite examinar decisiones, cuestionar supuestos y transformar las intervenciones a partir de un análisis riguroso de situaciones concretas. Este trabajo favorece la mejora continua, la autonomía profesional y un compromiso ético con el aprendizaje de los estudiantes.

El desarrollo de una práctica reflexiva consistente no surge de manera automática. Requiere una base teórica clara, modelos operativos y estrategias que orienten su incorporación en la formación inicial. Este apartado expone el origen y la evolución de la noción de práctica reflexiva, revisa aportes teóricos que la sostienen y discute su pertinencia para la formación de futuros profesores. También se delinearán modos de implementación en programas formativos, atendiendo a los retos y a las posibilidades que abre este enfoque.

2.4.1 Orígenes y evolución del concepto de práctica reflexiva

La raíz del concepto se encuentra en la filosofía pragmatista de John Dewey. En *Cómo pensamos* definió la reflexión como “un proceso activo, persistente y cuidadoso de examinar cualquier creencia o forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sustentan y las conclusiones a las que tiende” (1933, p. 25). Para el autor, la reflexión impulsa el aprendizaje a partir de la experiencia, porque integra lo vivido con el conocimiento teórico y posibilita comprensiones más hondas. De allí su insistencia en que el pensamiento reflexivo atraviese todas las fases del quehacer educativo, desde la planificación hasta la evaluación.

Décadas después, Donald Schön (1998), en *El profesional reflexivo*, amplió esta tradición al distinguir entre “reflexión en la acción” y “reflexión sobre la acción”. La primera alude a la capacidad de tomar decisiones y reajustar la intervención mientras se actúa en escenarios de incertidumbre. La segunda implica un análisis retrospectivo que permite revisar

lo realizado, reconocer aciertos y errores y reconstruir conocimiento profesional a partir de la experiencia. Ambos niveles resultan claves para el aprendizaje profesional y para mejorar en contextos reales de práctica.

Philippe Perrenoud (2010) añadió una mirada sistémica. En su planteamiento, la reflexión deja de ser un ejercicio intelectual aislado para configurarse como una competencia profesional que se cultiva deliberadamente a lo largo de la formación inicial y continua. Reflexionar supone movilizar conocimientos, valores y emociones para analizar críticamente la práctica, identificar dilemas y tomar decisiones informadas. Con ello, la práctica reflexiva se entiende como un proceso complejo, situado y éticamente orientado al mejor desempeño y a una profesionalidad crítica y transformadora.

El trabajo de Zeichner (1993) también resultó decisivo al proponer modelos de formación anclados en la reflexión. Destaca el modelo de reflexión crítica, que supera una mirada meramente técnica e incorpora dimensiones éticas, políticas y contextuales. Desde esta posición, la formación de docentes reflexivos no solo busca mejorar clases, sino interrogar condiciones estructurales que inciden en el trabajo y comprometerse con la justicia social y la equidad educativa.

A partir de estos aportes, la práctica reflexiva transitó de noción filosófica a herramienta pedagógica y profesional presente en los programas de formación. Se espera que el futuro profesor aprenda a hacer y, al mismo tiempo, a pensar por qué actúa de cierta manera, con qué efectos y qué ajustes conviene emprender.

La evolución teórica vino acompañada de metodologías que facilitan su implementación: diarios reflexivos, análisis de casos, tutorías, comunidades de aprendizaje y portafolios de evidencias, entre otras. Estos recursos convierten la reflexión en hábito

sistemático y compartido, fortalecen la capacidad de interpretar la realidad escolar e impulsan la innovación desde un saber pedagógico situado.

En la formación inicial, la práctica reflexiva se articula con la didáctica disciplinar, el conocimiento del desarrollo de los estudiantes y el análisis de contextos. En el campo de la Historia, este trabajo permite revisar supuestos sobre el conocimiento histórico, ajustar estrategias de enseñanza y promover comprensiones críticas y significativas del pasado.

La reflexión, en suma, actúa como puente entre el saber disciplinar y la intervención pedagógica, entre teoría y experiencia. Formar docentes reflexivos supone formar profesionales que transforman su práctica con conciencia crítica, con responsabilidad ética y con disposición permanente a mejorar en beneficio del aprendizaje.

2.4.2 Teóricos pioneros de la reflexión y la práctica reflexiva: Dewey, Schön y Perrenoud

La conceptualización de la práctica reflexiva se ha nutrido de contribuciones que, desde ángulos distintos, convergen en su valor para profesionalizar la docencia. Entre ellas, resultan centrales las de John Dewey, Donald Schön y Philippe Perrenoud.

Dewey (1933), precursor del concepto desde el pragmatismo, definió la reflexión como un proceso activo, sistemático y deliberado que permite analizar creencias, cuestionar supuestos y vincular experiencia y teoría para generar conocimiento. Aclara que:

La reflexión implica no solo una secuencia de ideas, sino una con-secuencia, esto es, una ordenación consecvente de tal modo que cada idea determina la siguiente como su resultado. En este sentido, la reflexión es una forma de pensamiento disciplinado que organiza las experiencias en un marco lógico, con el propósito de extraer aprendizajes significativos (p. 9).

El foco está en el aprendizaje a partir de la experiencia. La reflexión cuestiona creencias previas y busca comprender el impacto de las acciones. Con esta lente, el docente promueve pensamiento crítico en sus estudiantes y construye conocimiento de forma activa y contextualizada. Trasladado a la práctica, se vuelve imprescindible revisar de manera continua las estrategias y adaptarlas a las necesidades del grupo y al contexto. La práctica sin reflexión corre el riesgo de volverse rutinaria o ineficaz; por ello, para Dewey, la reflexión articula un pensamiento pedagógico autónomo, situado y ético.

Schön amplió la noción en el campo profesional, especialmente en situaciones complejas donde no alcanzan las reglas técnicas. En *El profesional reflexivo* introduce dos conceptos que modificaron la comprensión del aprendizaje profesional: “reflexión en la acción” y “reflexión sobre la acción” (Schön, 1998). La primera refiere a repensar decisiones mientras la clase transcurre, analizar y adaptar estrategias ante lo imprevisto. Según el autor, “es durante la acción que el profesional reflexivo cuestiona sus suposiciones, reformula el problema y ensaya posibles soluciones” (p. 68). La segunda ocurre tras la experiencia y consiste en reconstruir el proceso, identificar aciertos y errores y extraer aprendizajes. De acuerdo con Schön (1998):

La práctica profesional reflexiva no es un proceso lineal, sino un ciclo continuo de acción y reflexión. A través de este ciclo, los profesionales pueden reexaminar sus supuestos, generar nuevas hipótesis y ajustar su conocimiento tácito a las demandas de un entorno en constante cambio (p. 72).

Esta mirada sitúa el juicio profesional en el centro y desplaza la idea de docencia como mera aplicación de recetas. En la formación inicial, habilitar oportunidades para ambas formas de reflexión implica prácticas supervisadas, análisis de experiencias, tutorías y toma de decisiones contextualizadas.

Perrenoud (2010) incorpora una perspectiva sistémica y profesionalizante. Enseñar es una actividad compleja que demanda interpretar, evaluar y adaptarse a contextos diversos. La reflexión, en este marco, es competencia medular. En Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, afirma:

La práctica reflexiva no solo es un instrumento de autoevaluación y mejora continua, sino también una herramienta para enfrentar la incertidumbre y la complejidad del oficio de enseñar. Los docentes deben aprender a analizar sus acciones, identificar las causas de sus logros y errores, y construir soluciones innovadoras que respondan a las necesidades de sus estudiantes (p. 37).

Desde esta posición, el docente se asume como actor reflexivo que integra saberes prácticos, teóricos y contextuales para decidir con fundamento. La reflexión favorece una profesionalidad crítica capaz de cuestionar condiciones estructurales y participar en la mejora del sistema.

En este sentido, Perrenoud propone herramientas concretas para promover la reflexión:

- Portafolios reflexivos, que documentan experiencias, analizan el propio desempeño y proyectan mejoras.
- Grupos de análisis de la práctica, donde se comparten dilemas, se discuten estrategias y se construye saber colectivo.
- Autoevaluación estructurada, ejercicio de metacognición que contribuye a una identidad profesional consciente y comprometida.

El autor diferencia, además, entre reflexión espontánea y reflexión sistemática. La primera emerge ante situaciones que interpelan; la segunda se provoca mediante estrategias formativas para alcanzar un análisis más profundo. Ambas resultan necesarias, si bien la

sistemática consolida una actitud reflexiva sostenida y rigurosa. También llama a considerar condicionamientos estructurales y coyunturales: se reflexiona sobre la propia intervención y, a la vez, sobre marcos institucionales, sociales y culturales que inciden en la práctica. Con ello, la reflexión adquiere un carácter crítico y transformador.

En conjunto, estas contribuciones ofrecen un andamiaje sólido para diseñar programas de formación que no se limiten a transmitir técnicas, sino que formen sujetos pedagógicos críticos, éticos y reflexivos.

2.4.3 La práctica reflexiva en la formación docente: Zeichner y Domingo Roget

Para que la reflexión se traduzca en mejoras visibles, se requieren modelos que organicen su implementación. Las propuestas de Kenneth Zeichner y Ángels Domingo Roget cumplen esa función al convertir la idea de reflexión en herramientas de trabajo aplicables en la formación inicial.

Zeichner ha impulsado la figura del maestro como profesional reflexivo. En “El maestro como profesional reflexivo” sostiene que la reflexión es parte sustantiva del proceso formativo porque permite construir significados desde la experiencia y desarrollar una mirada crítica sobre el entorno educativo. La formación no debería reducirse a la transmisión de técnicas, sino abrir espacios para analizar la práctica, las instituciones y los fines de la educación en contextos de diversidad y cambio.

El autor distingue niveles de reflexión. En el nivel individual, cada docente examina creencias, valores y decisiones para mejorar su desempeño. En el nivel colaborativo, se promueven espacios de diálogo entre colegas que habilitan aprendizaje mutuo y construcción de saberes compartidos. En el nivel crítico, la reflexión interroga supuestos ideológicos, políticas y prácticas que reproducen desigualdades, con la justicia social como horizonte

(Zeichner, 1993). Esta lectura requiere condiciones institucionales: tiempos, recursos y un clima que favorezca el pensamiento crítico y el desarrollo profesional. La responsabilidad no recae solo en los docentes; las escuelas y los programas formativos deben comprometerse con culturas que valoren y promuevan la reflexión.

El modelo R5 de Ángels Domingo Roget aporta una sistematización reciente y fértil para la formación docente. La autora parte de que reflexionar no equivale a pensar de manera difusa sobre la práctica, sino a transitar un proceso complejo que integra experiencias personales, saberes profesionales y análisis del contexto.

El modelo se organiza en tres dimensiones:

- *Experiencia personal.* Es el “bagaje formativo personal de cada docente: cognitivo, vivencial, teórico, experiencial, emocional, etc., que se pone en acción de forma espontánea en la práctica profesional y que no explicitamos verbalmente” (Domingo, 2021, p. 63). Reconocer esa base biográfica ayuda a comprender por qué se decide de determinada manera.
- *Escenario profesional.* Remite al contexto en que se trabaja: condiciones institucionales, características del alumnado, políticas y recursos. “Cada elemento se puede estudiar de manera aislada, pero solo adquiere significado en la medida que es considerado parte integrante de un todo” (Domingo, 2021, p. 108). La reflexión, por tanto, incluye las variables que dan forma a la práctica.
- *Reflexión sistemática.* Actúa como articuladora. “La reflexión como elemento articulador de teoría y práctica llevará a los participantes a ser sujetos activos de su formación” (Domingo, 2021, p. 91). La tarea consiste en explicitar cómo el análisis se convierte en decisiones pedagógicas verificables.

Sobre estas dimensiones, el Método R5 ordena el proceso en cinco fases: selección de situaciones significativas, reconstrucción de la experiencia, reflexión individual autorregulada, reflexión compartida y planificación de nuevas intervenciones (Domingo, 2021). Su valor reside en que ofrece una secuencia clara para sostener el hábito reflexivo y dejar rastro de los aprendizajes profesionales. En este marco, se elaboró una Tabla 3 que contrasta conceptos y funciones de cada dimensión, con el fin de clarificar su impacto formativo y facilitar su uso en la práctica.

Tabla 3

Contraste entre la reflexión natural, la reflexión sistemática, el aprendizaje experiencial y el aprendizaje reflexivo

Aspecto	Reflexión Natural	Reflexión Sistemática	Aprendizaje Experiencial	Aprendizaje Reflexivo
<i>Naturaleza</i>	Espontánea, no planificada	Metódica, intencional	Basado en la experiencia directa	Basado en la reflexión sobre la experiencia
<i>Proceso</i>	No estructurado, asistemático	Estructurado, sistemático	Ciclo de experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa	Ciclo de acción, reflexión individual, reflexión grupal y nueva acción
<i>Resultado</i>	Aprendizaje informal, tácito	Aprendizaje formal, explícito	Construcción de conocimiento a partir de la experiencia	Construcción de conocimiento a partir de la reflexión sobre la experiencia
<i>Transferencia</i>	Limitada, contextual	Amplia, generalizable	Contextualizada, situada	Contextualizada y transferible a nuevas situaciones
<i>Impacto en la práctica</i>	Bajo, no necesariamente conduce a cambios	Alto, promueve cambios fundamentados	Moderado, depende de la calidad de la experiencia y la reflexión	Alto, conduce a la mejora continua de la práctica

Fuente: Elaboración propia a partir de Domingo y Gómez (2014).

La Tabla 3 presenta un contraste entre cuatro conceptos clave en el estudio de la Práctica Reflexiva: la reflexión natural, la reflexión sistemática, el aprendizaje experiencial

y el aprendizaje reflexivo. Cada concepto se analiza en función de cinco aspectos: naturaleza, proceso, resultado, transferencia e impacto en la práctica.

En cuanto a la naturaleza, la reflexión natural se caracteriza por ser espontánea y no planificada, mientras que la reflexión sistemática es metódica e intencional. Por su parte, el aprendizaje experiencial se basa en la experiencia directa, en tanto que el aprendizaje reflexivo se fundamenta en la reflexión sobre la experiencia.

Respecto al proceso, la reflexión natural no sigue una estructura definida y es asistemática, en contraste con la reflexión sistemática, que es estructurada y sistemática. El aprendizaje experiencial sigue un ciclo de experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa, mientras que el aprendizaje reflexivo implica un ciclo de acción, reflexión individual, reflexión grupal y nueva acción (Domingo & Gómez, 2014).

En relación con el resultado, la reflexión natural conduce a un aprendizaje informal y tácito, a diferencia de la reflexión sistemática, que promueve un aprendizaje formal y explícito. El aprendizaje experiencial permite la construcción de conocimiento a partir de la experiencia, mientras que el aprendizaje reflexivo lo hace a partir de la reflexión sobre la experiencia.

La transferencia de los aprendizajes también difiere entre estos conceptos. En la reflexión natural, la transferencia es limitada y contextual, mientras que en la reflexión sistemática es amplia y generalizable. El aprendizaje experiencial genera conocimientos contextualizados y situados, en tanto que el aprendizaje reflexivo produce conocimientos contextualizados y transferibles a nuevas situaciones.

Con ello se advierte que, en cuanto al impacto en la práctica, la reflexión natural tiene un bajo impacto y no necesariamente conduce a cambios, a diferencia de la reflexión

sistemática, que promueve cambios fundamentados. El aprendizaje experiencial tiene un impacto moderado, dependiendo de la calidad de la experiencia y la reflexión, mientras que el aprendizaje reflexivo tiene un alto impacto y conduce a la mejora continua de la práctica profesional. A la par, se observa que esta tabla ofrece una visión comparativa de los conceptos clave en el estudio de la Práctica Reflexiva, resaltando sus características distintivas y sus implicaciones para el desarrollo profesional docente. Comprender estas diferencias es esencial para diseñar e implementar estrategias formativas que promuevan la reflexión sistemática y el aprendizaje reflexivo en los docentes.

2.5 Innovaciones en la Formación Docente: El Método R5 como Herramienta para la Práctica Reflexiva

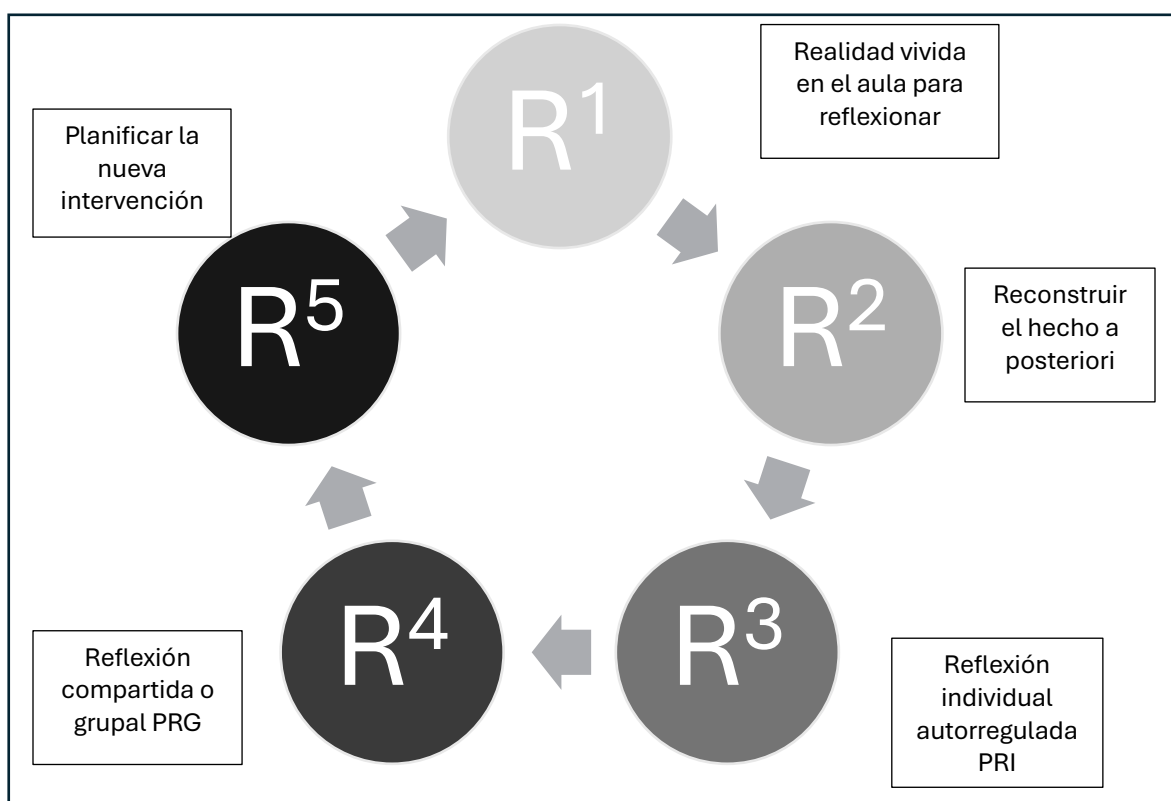
La formación docente contemporánea enfrenta el desafío de preparar a los futuros educadores no solo para transmitir conocimientos, sino también para reflexionar críticamente sobre su práctica y adaptarla a las exigencias de contextos educativos diversos y en constante cambio. En este contexto, el Método R5 desarrollado por Domingo se presenta como una innovación pedagógica que sistematiza el proceso reflexivo en la formación inicial docente, permitiendo a los maestros en formación analizar, reconstruir y transformar su práctica de manera continua. Este método se fundamenta en un enfoque cíclico y estructurado que integra tanto la dimensión individual como la colectiva de la reflexión, facilitando la construcción de competencias pedagógicas críticas y adaptativas. En palabras de Domingo (2021):

El Método R5 de Práctica Reflexiva es un modelo que guía la reflexión sistemática a través de cinco fases diferenciadas [...] e integra las fases del profesional reflexivo de Schön. El Método R5 parte de la práctica para regresar de nuevo a ella tras un proceso de aprendizaje reflexivo individual y compartido.

Dicho método se organiza en cinco fases consecutivas: la selección de una situación práctica (R1), la reconstrucción de la experiencia a posteriori (R2), la reflexión individual autorregulada (R3), la reflexión compartida o grupal (R4) y la planificación de una nueva intervención pedagógica (R5). A continuación se pueden observar las fases en la siguiente imagen.

Figura 3

Estructura y Fases del Método R5



Fuente: Adaptado de La práctica reflexiva: Un modelo transformador de la praxis docente (p. 16), por Domingo, 2021.

Este diseño permite a los docentes reflexionar sobre sus acciones, identificar áreas de mejora y proyectar estrategias pedagógicas más efectivas y contextualizadas. En la enseñanza de la

Historia, una disciplina que exige un enfoque crítico y contextual, el Método R5 adquiere una relevancia especial, pues permite a los futuros educadores interpretar los contenidos históricos desde múltiples perspectivas y adaptarlos a las realidades y necesidades de sus estudiantes.

2.5.1 Fundamentos Teóricos del Método R5 de Domingo Roget

Como se mencionó en apartados anteriores, el presente estudio se apoya en los aportes de John Dewey y Donald Schön, cuyas propuestas sobre la práctica reflexiva constituyen el núcleo teórico que inspira el Método R5 de Ángels Domingo Roget. Esta conexión no es meramente referencial: tanto Dewey como Schön concibieron la reflexión como un proceso estructurado, intencional y transformador, indispensable para que el docente pueda evolucionar de un ejecutor de técnicas a un profesional crítico capaz de cuestionar, ajustar y renovar su práctica en función de las necesidades del contexto educativo. En este sentido, el Método R5 traduce estos principios a una secuencia de acciones concretas que guían al docente desde la observación inicial de su práctica hasta la implementación de mejoras fundamentadas.

Dewey (1933) entendía el pensamiento reflexivo como “la consideración activa, persistente y cuidadosa” de cualquier creencia o forma de conocimiento a la luz de las evidencias que la sustentan. Desde su perspectiva, la experiencia, por sí sola, no garantiza el aprendizaje: este surge de la interacción entre lo vivido y la reflexión deliberada que permite interpretarlo y proyectar nuevas formas de acción. Esta visión se refleja con claridad en las fases R1 (selección de una situación práctica) y R2 (reconstrucción de la experiencia) del Método R5, en las que el docente identifica un episodio significativo de su práctica y lo

analiza minuciosamente, recuperando detalles y contextos que faciliten una comprensión más profunda de lo sucedido.

Por su parte, Donald Schön (1998) profundizó en la idea del docente como “profesional reflexivo” al distinguir entre “reflexión en la acción” y “reflexión sobre la acción”. La primera se refiere a la capacidad de pensar y ajustar la intervención pedagógica mientras esta ocurre; la segunda, al análisis retrospectivo que permite extraer aprendizajes y planificar mejoras futuras. Esta distinción resulta especialmente relevante en la formación docente, ya que fomenta la flexibilidad y adaptabilidad frente a situaciones imprevistas en el aula. El Método R5 incorpora estos conceptos en su fase R3 (reflexión individual autorregulada), donde el docente examina de manera crítica sus decisiones y reacciones, identificando tanto aciertos como áreas susceptibles de mejora.

Ángels Domingo Roget (2021) no se limita a integrar las ideas de Dewey y Schön, sino que las amplía incorporando enfoques procedentes de la neurociencia, la psicología cognitiva y la investigación educativa. El elemento distintivo de su propuesta radica en la inclusión de la fase R4 (reflexión compartida), que reconoce el valor del diálogo entre pares y de la construcción colectiva del conocimiento pedagógico. La interacción con colegas y mentores no solo aporta nuevas perspectivas, sino que contribuye a validar y enriquecer las conclusiones individuales, favoreciendo la creación de comunidades profesionales de aprendizaje.

La fase R5 (planificación de una nueva intervención) añade un componente de proyección que asegura que el ciclo reflexivo se traduzca en cambios tangibles en la práctica. Aquí convergen los principios de mejora continua de Dewey y la adaptabilidad situacional de Schön, pues el docente transforma sus reflexiones en estrategias didácticas concretas que responden a las necesidades del grupo y del contexto. En la formación inicial de docentes de

Historia, esta fase es crucial para integrar los aprendizajes obtenidos en el diseño de clases que promuevan el pensamiento histórico, la comprensión multicausal y la conexión entre pasado y presente.

Este análisis permite dimensionar que el Método R5 representa una síntesis operativa de los fundamentos teóricos de Dewey y Schön, enriquecida con aportaciones contemporáneas que potencian su aplicabilidad en la formación docente. Su estructura favorece el tránsito de una reflexión individual a un ejercicio colectivo y proyectivo, garantizando que el análisis de la práctica no sea un fin en sí mismo, sino un medio para transformar la enseñanza. De este modo, el R5 se consolida como una herramienta formativa que articula teoría, práctica y colaboración, ofreciendo un marco coherente y adaptable para el desarrollo profesional docente.

Como se ha expuesto, el Método R5 combina un fundamento teórico sólido, sustentado en las aportaciones de Dewey y Schön, con una estructura práctica que orienta de manera clara el análisis y la mejora de la labor docente. Esta integración lo convierte en una herramienta especialmente pertinente para la formación inicial, ya que permite transitar de la reflexión conceptual a la acción pedagógica situada. Comprender sus bases es el primer paso; el siguiente es observar cómo este enfoque se traduce en experiencias concretas dentro del aula, particularmente en la enseñanza de la Historia en las Escuelas Normales. A continuación, se presenta su aplicación, detallando cómo cada una de sus fases se articula con el desarrollo de competencias reflexivas y críticas que responden a las demandas del contexto educativo actual.

2.5.2 Aplicación Práctica del Método R5 en la Formación de Docentes de Historia

La aplicación del Método R5 en la formación de futuros docentes de Historia constituye una estrategia valiosa para desarrollar competencias reflexivas, críticas y contextuales que vinculen el pensamiento pedagógico con la experiencia concreta del aula. Este enfoque metodológico, propuesto por Domingo (2021), organiza la práctica reflexiva en cinco fases que permiten una articulación sistemática entre la experiencia vivida y la transformación de la acción docente. En el contexto de las Escuelas Normales, su implementación se alinea con el objetivo de formar profesionales capaces de analizar, resignificar y mejorar su práctica educativa con base en evidencias y procesos de pensamiento crítico.

La estructura secuencial del modelo R5, Selección (R1), Reconstrucción (R2), Reflexión individual (R3), Reflexión compartida (R4) y Reproyección o planificación (R5), no sólo permite una mirada profunda hacia lo que sucede en el aula, sino que promueve un aprendizaje colaborativo y situado. Según Domingo (2021), este proceso reflexivo transforma la experiencia en conocimiento pedagógico mediante un análisis crítico y colectivo de la práctica, incorporando además principios de las teorías de Schön y Dewey. A continuación, se presenta una síntesis funcional de las fases del método:

Tabla 4*Aplicación del Modelo R5 en la Formación Inicial Docente de Lic. En Enseñanza Aprendizaje de la Historia*

<i>Fase</i>	<i>Descripción</i>
<i>R1: Selección de una situación práctica</i>	El docente selecciona una situación concreta de su práctica docente que desea analizar. Ejemplos: una lección sobre un tema histórico o un desafío en la clase.
<i>R2: Reconstrucción de la experiencia a posteriori</i>	El docente reconstruye detalladamente lo ocurrido en la situación seleccionada, incluyendo sus decisiones pedagógicas, la reacción de los estudiantes y los resultados obtenidos.
<i>R3: Reflexión individual autorregulada</i>	Reflexión crítica individual sobre la práctica, analizando qué funcionó y qué se puede mejorar en la situación seleccionada. Se analizan las decisiones pedagógicas y su impacto.
<i>R4: Reflexión compartida o grupal</i>	El docente comparte su reflexión individual con colegas o mentores, recibiendo retroalimentación. El intercambio enriquece la comprensión y sugiere mejoras en la práctica.
<i>R5: Planificación de una nueva intervención</i>	Basado en las fases previas, el docente planifica una nueva intervención en el aula, ajustando y mejorando su enseñanza para futuras lecciones, proyectando mejoras concretas.

Fuente: Adaptado de La práctica reflexiva: Un modelo transformador de la praxis docente (p. 16), por Domingo, 2021.

La utilidad del Método R5 se vuelve especialmente evidente en la enseñanza de la Historia, una disciplina donde el pensamiento crítico, la multicausalidad, la temporalidad y el análisis de fuentes son habilidades fundamentales. A través de la fase R1, los docentes en formación seleccionan situaciones significativas relacionadas con retos de la enseñanza del pensamiento histórico, como la comprensión de procesos multicausales o la contextualización del pasado con el presente. La reconstrucción (R2) permite identificar no sólo los aciertos, sino también las tensiones pedagógicas emergentes, muchas veces invisibles en una práctica no reflexionada.

Durante la reflexión individual (R3), el análisis metacognitivo sobre las decisiones tomadas y sus fundamentos se convierte en una herramienta para reconocer los marcos implícitos que guían la acción docente. Esta dimensión introspectiva, retomando a Schön

(1983), favorece la construcción de una identidad profesional más consciente y ética. A su vez, la fase R4 fomenta el intercambio dialógico, el aprendizaje entre pares y la validación colectiva del saber profesional, elementos que Domingo Roget (2021) considera esenciales para generar un conocimiento situado y compartido sobre la enseñanza.

Cabe destacar que, en la fase final del ciclo (R5), los aprendizajes obtenidos se traducen en planes concretos de intervención pedagógica, dando lugar a una mejora continua y contextualizada. Este proceso cierra el ciclo reflexivo y da origen a un nuevo punto de partida para repensar la práctica desde una lógica cíclica y de transformación permanente, como propone Dewey (1933).

La pertinencia del Método R5 en el contexto de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla radica en su capacidad para integrar los saberes disciplinares, pedagógicos y prácticos de forma crítica y coherente con los desafíos actuales de la enseñanza de la Historia. En este sentido, la investigación reconoce que la aplicación del R5 no sólo potencia la práctica reflexiva, sino que también permite identificar cómo los estudiantes normalistas reconstruyen y resignifican sus experiencias pedagógicas y disciplinares, en función del aprendizaje histórico de sus estudiantes.

De igual manera, el modelo R5 ofrece un marco estructurado para orientar los instrumentos metodológicos de la investigación, especialmente en lo que refiere a las entrevistas cualitativas. Las cinco fases permiten explorar no solo los resultados observables de la práctica, sino los procesos internos de reflexión que los sustentan. Esta dimensión es clave para comprender cómo los futuros docentes articulan teoría, experiencia y contexto en la configuración de su identidad profesional.

La revisión presenta, invita a reconocer que, este apartado no solo da cierre al capítulo teórico, sino que también abre camino al Capítulo III Marco Metodológico, en el que se

detallará el diseño y la implementación del proceso de investigación cualitativa, sustentado en los principios del análisis reflexivo. Este tránsito entre teoría y metodología responde al objetivo general del presente proyecto, centrado en analizar cómo los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia reconstruyen sus experiencias de enseñanza y aprendizaje desde la práctica reflexiva. Así, el R5 no solo se estudia como objeto de análisis, sino que se convierte en un instrumento estructurante de la investigación y de la formación docente.

CAPÍTULO III. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Este capítulo presenta el encuadre metodológico para analizar la práctica reflexiva en estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia de la ENSEP. Se adopta un enfoque cualitativo de corte comprensivo, centrado en los sentidos que el estudiantado atribuye a sus experiencias de aula. En coherencia con el Plan de Estudios 2018, la indagación se sitúa en contextos reales de secundaria y privilegia evidencias generadas dentro del trayecto de Práctica Profesional, donde la reflexión funciona como eje formativo explícito y progresivo bajo principios de gradualidad, secuencialidad y profundidad (DGESuM, 2018).

La organización analítica se guía por el método R5, entendido como una ruta para vincular teoría y acción durante la formación inicial. El proceso se estructura en cinco fases articuladas que sirven de andamiaje para leer la experiencia y ajustar decisiones pedagógicas. Las fases son las siguientes: selección de situaciones significativas, reconstrucción de la experiencia, reflexión individual autorregulada, reflexión compartida o grupal y planificación de nuevas intervenciones. Se asume que en la práctica estas fases pueden solaparse y que sus ritmos varían según la trayectoria de cada estudiante y las condiciones del centro escolar donde realiza su práctica profesional (Domingo, 2021).

La exposición se organiza en tres momentos. Primero se explicitan los supuestos y decisiones que orientan el estudio. Después se describen participantes y criterios de inclusión, atendiendo a su relación con el trayecto de práctica. Finalmente se detallan técnicas de producción de información y procedimientos de análisis que permiten pasar de los relatos a categorías interpretativas. El corpus se limita a productos que evidencian ciclos completos de reflexión, con el fin de asegurar trazabilidad entre decisiones metodológicas y hallazgos,

y ofrecer insumos útiles para la mejora de la formación situada en la ENSEP bajo el marco del Plan 2018 y del método R5 (DGESuM, 2018; Domingo, 2021).

3.1 Paradigma de investigación: Cualitativo

La investigación se inscribe en el paradigma cualitativo por dos razones operativas. Primero, porque se busca comprender significados atribuidos a la experiencia de práctica en contextos específicos y no estimar magnitudes generalizables. Segundo, porque interesa seguir procesos de reflexión y no solo productos. En consecuencia, se privilegia la interpretación situada de las vivencias narradas por estudiantes que realizan su práctica profesional en secundarias públicas urbanas, suburbanas y rurales de Puebla. Se optó por este paradigma tras revisar alternativas mixtas y cuantitativas; se descartaron al no responder al tipo de preguntas planteadas.

Desde esta perspectiva, el conocimiento se entiende como construcción intersubjetiva y se aborda a partir de relatos, categorías y sentidos emergentes. La literatura metodológica respalda esta elección al señalar que la indagación cualitativa permite recuperar la perspectiva de los participantes y captar los significados que organizan su acción en entornos concretos (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 30). En este estudio, esos entornos son las aulas de secundaria donde el estudiantado articula su saber histórico con decisiones didácticas cotidianas.

Además, se asume un posicionamiento constructivista-interpretativo: los significados se negocian en interacción y se reconfiguran con la experiencia. En línea con Cisterna Cabrera (2009), se parte de que las personas configuran su realidad en diálogo con su contexto y con otros actores, lo cual resulta clave cuando se analiza la práctica reflexiva como proceso que vincula emoción, juicio pedagógico y conocimiento disciplinar. Por ello, se

decidió trabajar con entrevistas en profundidad y con unidades de sentido que preservan la voz de quienes narran.

El paradigma cualitativo dialoga de manera directa con el método R5 utilizado para ordenar el análisis de la práctica reflexiva. Cada fase del modelo requiere lectura comprensiva y contraste interpretativo, no una verificación de hipótesis. Se aceptó este encuadre aun sabiendo que limita la generalización estadística; a cambio, aporta densidad explicativa y evidencia situada sobre el modo en que se aprende a enseñar Historia en la ENSEP. Esta renuncia a la generalización se consideró razonable frente al objetivo principal del estudio.

3.2 Método: Fenomenológico Hermenéutico

Para responder a los objetivos y comprender con profundidad cómo el estudiantado normalista vive e interpreta su práctica docente, se optó por un enfoque fenomenológico-hermenéutico. La elección se justifica porque permite recuperar la experiencia tal como es vivida y, a la vez, interpretar los sentidos que las y los estudiantes atribuyen a esa experiencia situada. En términos del paradigma cualitativo, este método ofrece una vía para trabajar con narrativas, registros de aula y productos reflexivos, sin forzar categorías previas y atendiendo al contexto escolar donde se generaron.

Desde la vertiente fenomenológica, la atención recae en describir con rigor las vivencias sin imponer supuestos externos. Como señalan Rodríguez, Gil y García (1999), el propósito es “describir las experiencias humanas tal como son percibidas por quienes las viven, enfatizando su carácter subjetivo y evitando la influencia de interpretaciones previas” (p. 92). En el estudio, estas vivencias se localizan en episodios concretos de la práctica en secundaria: la conducción de una secuencia, la gestión del tiempo de clase, la valoración de

evidencias de aprendizaje o la respuesta a la diversidad del grupo. Se privilegia aquello que las y los estudiantes identifican como significativo y que, por su impacto, amerita ser analizado con detalle.

La dimensión hermenéutica añade el trabajo interpretativo. Interesa no solo lo que ocurrió, sino cómo fue comprendido, valorado y resignificado en diálogo con el propio recorrido formativo. Cisterna Cabrera (2009) recuerda que la hermenéutica “analiza cómo las vivencias son reinterpretadas en función de su contexto y de las estructuras de sentido que las configuran” (p. 29). En esta investigación, ese movimiento entre descripción e interpretación se realiza mediante lecturas sucesivas de los relatos y productos, volviendo del todo a las partes y de las partes al todo para afinar el significado construido por los sujetos.

Este marco resulta especialmente pertinente para organizar el análisis con el método R5 (Domingo, 2021). Las cinco fases: *selección de situaciones significativas, reconstrucción de la experiencia, reflexión individual autorregulada, reflexión compartida o grupal y planificación de nuevas intervenciones*, dibujan una ruta que ancla la interpretación en eventos reales y favorece decisiones pedagógicas informadas. En la selección se decide qué atender y por qué; en la reconstrucción se ordenan evidencias y se delimita la escena; en la reflexión individual se examinan juicios y supuestos; en la reflexión compartida se contrastan miradas con pares y formadores; en la planificación se proyectan ajustes verificables en la siguiente intervención. En la práctica, las fases pueden solaparse y su ritmo varía según el grupo, el semestre y las condiciones de la escuela sede.

Tal como sostiene Bisquerra (2004), este enfoque permite “combinar la exploración directa de las vivencias con el análisis interpretativo de los significados subyacentes, reconociendo la importancia del contexto y la subjetividad en la construcción de la realidad” (p. 105). Por ello, el interés no se limita a registrar acciones; importa cómo las y los

estudiantes piensan y sienten lo ocurrido, qué argumentos movilizan para sostener decisiones y qué aprenden de los resultados. La perspectiva dialógica es clave: los intercambios con pares, tutores y asesores amplían el horizonte de comprensión y habilitan nuevas lecturas de la misma experiencia. En palabras de Cisterna Cabrera (2009), la hermenéutica “no se limita a captar la esencia de las vivencias, sino que analiza cómo los sujetos resignifican estas vivencias a lo largo del tiempo” (p. 32).

De este modo, la elección del enfoque fenomenológico-hermenéutico es congruente con la orientación interpretativa del paradigma cualitativo y con el sentido formativo del método R5. Posibilita indagar cómo el estudiantado normalista transforma episodios de práctica en conocimiento pedagógico situado y, al mismo tiempo, cómo ese trabajo de análisis y contraste nutre su desarrollo profesional como futuras y futuros docentes de Historia. Esta coherencia no se da por supuesta: se constata al seguir el tránsito que el método propone entre experiencia, interpretación y decisión didáctica.

3.3 Participantes

Esta investigación contó con la participación de catorce estudiantes (códigos E01 a E14) inscritos en el octavo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla. La selección fue de tipo intencional, bajo el criterio de que los participantes tuvieran experiencia reciente y sistematizada en escenarios de práctica profesional durante su formación inicial, requisito indispensable para dar cuenta de sus procesos reflexivos a partir del Método R5 (Domingo, 2021).

El grupo se caracteriza por una diversidad moderada en cuanto a edad, género, asignación escolar y nivel educativo atendido, lo cual permitió obtener una variedad de experiencias pedagógicas que enriquecen el análisis. La media de edad se concentra en el

rango de 19 a 22 años, siendo este el grupo más numeroso, seguido por un pequeño grupo entre los 23 y 25 años, y un caso atípico correspondiente a un estudiante de 32 años. Esta distribución aporta matices interesantes sobre los modos en que la madurez y el trayecto formativo pueden incidir en los niveles de profundidad reflexiva.

Respecto al género, se contó con once hombres y tres mujeres. Si bien la representación femenina es minoritaria, su inclusión permitió observar ciertos matices de estilo reflexivo relacionados con la perspectiva de género, la sensibilidad pedagógica y la interacción con los estudiantes de secundaria. Todos los participantes cursaban su último semestre y realizaron prácticas profesionales en escuelas secundarias de diferentes contextos urbanos, suburbanos y rurales de Puebla, siendo mayoritaria la población de docentes en formación inicial, atendiendo la Escuela Secundaria General No. 1 “Presidente Cárdenas” y la Escuela Secundaria Técnica No. 1; con asignación a diversos grados escolares, desde primero hasta tercero de secundaria. Esta heterogeneidad aportó riqueza contextual al análisis de la práctica reflexiva en situaciones concretas.

A continuación, se presenta la tabla que sintetiza la caracterización general de los participantes:

Tabla 5

Caracterización general de los participantes de la investigación

Rango de edad	Cantidad de estudiantes	Género	Semestre	Escuela de práctica	Grado atendido
<i>19–22 años</i>	9	11 hombres	8°	Secundarias públicas urbanas/suburbanas	1°, 2°, 3°
<i>23–25 años</i>	4	3 mujeres	8°	Secundarias rurales y técnicas	1°, 2°, 3°
<i>26 años o más</i>	1		8°	Escuela secundaria general (urbana)	2°

Nota. Elaboración propia con base en la caracterización de los sujetos participantes.

Este grupo de estudiantes representa una muestra idónea para explorar los procesos de práctica reflexiva en la formación inicial docente, dado que se encuentran en una etapa terminal de su formación, con experiencias acumuladas de observación, intervención y análisis crítico de su desempeño pedagógico. Su vinculación con diversos contextos escolares y su contacto directo con alumnos de secundaria permiten situar sus reflexiones dentro de escenarios auténticos de enseñanza, lo cual es coherente con la naturaleza situada de la práctica reflexiva, entendida como un proceso que articula lo vivido, lo pensado y lo proyectado (Domingo, 2021).

El análisis de las experiencias no se limitó a relatar hechos. Se examinó cómo el centro escolar asignado, las condiciones institucionales y las circunstancias personales de cada estudiante fueron moldeando trayectorias distintas y niveles desiguales de reflexión profesional. Se optó por leer cada relato con doble foco: lo ocurrido en aula y los sentidos que el propio estudiante fue construyendo a partir de ello. Esa decisión permitió un acercamiento más denso al fenómeno estudiado.

Los criterios de inclusión se basaron en considerar a estudiantes inscritos en octavo semestre que hubieran cursado prácticas profesionales durante al menos cuatro semestres y que manifestaran voluntad explícita de participar, aportando reflexiones sustantivas en entrevista. Criterios de exclusión. Se dejó fuera a quienes no habían realizado prácticas previas, no mostraban interés o disponibilidad para colaborar, o bien no contaban con experiencias reflexivas identificables por sus tutores. Se privilegió, así, la presencia de casos con suficiente espesor narrativo para sostener el análisis.

Con esta lógica, se optó por un muestreo intencional orientado a casos ricos en información, sin buscar representatividad estadística. La decisión se apoyó en la recomendación metodológica de seleccionar participantes que, por su experiencia y

disposición, puedan contribuir al examen profundo del fenómeno (Bisquerra, 2004). El criterio central fue la capacidad para reconstruir, analizar y proyectar la propia práctica desde una postura reflexiva, no solo la disponibilidad de tiempo.

Consideraciones éticas. Se garantizaron confidencialidad, consentimiento informado y respeto a la autonomía. Antes del trabajo de campo se ofreció una sesión informativa grupal, donde se explicó el propósito del estudio, el uso de la información y el derecho a retirarse sin consecuencia alguna (véase Anexo 3). Se obtuvieron las autorizaciones institucionales pertinentes y las entrevistas se realizaron en espacios privados, de forma presencial o virtual según la disponibilidad de cada participante. Se cuidó un clima de diálogo respetuoso, libre de coerción y juicios externos.

Este encuadre ético y metodológico fortaleció la legitimidad del análisis e impactó de manera directa en la calidad de las narrativas. El resultado es una aproximación situada y respetuosa al proceso de práctica reflexiva en la formación inicial, capaz de iluminar matices que suelen diluirse cuando la selección de casos no atiende al espesor reflexivo de las experiencias.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información

La recolección de información se sostuvo en la coherencia del enfoque cualitativo-interpretativo. Se eligieron procedimientos que permitieran acercarse a la experiencia subjetiva de los estudiantes normalistas y a los sentidos que atribuyen a su práctica. La técnica central fue la entrevista semiestructurada en profundidad, porque ofrece un equilibrio útil: un guion que orienta la conversación y, al mismo tiempo, la apertura necesaria para seguir los hilos que emergen en cada relato.

Con el fin de organizar y sistematizar los datos obtenidos, se elaboró una matriz categorial basada en las fases del método R5, la cual permitió establecer subcategorías y dimensiones de análisis vinculadas a la práctica reflexiva. Esta matriz se incluye en el Anexo 1 y funcionó como referencia para guiar la interpretación posterior de los hallazgos.

En este marco, la entrevista semiestructurada resultó pertinente por dos razones. Primero, posibilita acceder al mundo vivido de los participantes y explorar cómo nombran y resignifican lo acontecido en aula. Segundo, su flexibilidad evita encorsetar las respuestas y facilita que las narrativas se extiendan hacia detalles que no estaban previstos, pero que son relevantes para comprender la práctica reflexiva. Tal como indican Rodríguez, Gil y García (1999), se sitúa “en un punto intermedio entre la entrevista estructurada y la no estructurada”, ya que “mantiene un conjunto de preguntas previamente definidas, pero permite la adaptación de la conversación conforme surgen nuevos temas de interés” (p. 145). Ese rasgo fue decisivo para indagar procesos que no se capturan mediante formatos cerrados.

La entrevista, además, dialoga con la perspectiva fenomenológico-hermenéutica que guía el estudio: interesa no solo lo que ocurrió, sino cómo fue comprendido y vuelto a pensar por cada estudiante. De ahí que el guion combinara preguntas troncales con interrogantes de profundización. Se priorizó recuperar episodios concretos de práctica, las interpretaciones construidas a partir de ellos y los cambios que dichos episodios detonaron en la manera de planear e intervenir.

La organización del guion se alineó con las cinco fases del Método R5 (Domingo, 2021): a) selección de situaciones significativas, b) reconstrucción de la experiencia, c) reflexión individual autorregulada, d) reflexión compartida o grupal y e) planificación de nuevas intervenciones. Esta decisión permitió que cada entrevista avanzara de lo descriptivo

a lo analítico y, finalmente, a lo proyectivo, manteniendo una lógica comparable entre participantes sin perder la singularidad de cada caso.

Desde la literatura metodológica, la entrevista cualitativa no se limita a levantar datos “objetivos”; busca captar “las percepciones, interpretaciones y significados que los participantes atribuyen a sus experiencias, respetando siempre su subjetividad” (Bisquerra, 2004, p. 98). Con ese criterio, las preguntas abiertas y progresivamente focalizadas recuperaron no solo hechos, sino también emociones, dudas, certezas parciales y decisiones tomadas en el aula. Cuando emergieron tensiones o contradicciones, se profundizó en ellas; cuando aparecieron lagunas, se solicitó aclaración. Esta manera de proceder sostuvo la consistencia interpretativa del estudio y generó insumos ricos para el análisis posterior de la práctica reflexiva durante la formación inicial.

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 45 a 70 minutos y se llevó a cabo en un espacio y horario previamente acordados con los participantes. Estas fueron grabadas en audio con su consentimiento, garantizando la confidencialidad de la información mediante el uso de códigos alfanuméricos (E01 a E14) para su identificación. Posteriormente, fueron transcritas de manera íntegra, respetando fielmente la expresión oral de cada estudiante, y procesadas mediante el software MAXQDA, lo cual facilitó su codificación, organización por subcategorías y recuperación sistemática para su análisis hermenéutico.

Este enfoque metodológico permitió dar cuenta de las dimensiones más profundas del proceso reflexivo, no solo desde lo verbalizado explícitamente, sino también desde los matices del lenguaje, las emociones expresadas y las pausas o énfasis que los estudiantes otorgaban a ciertos momentos significativos de su práctica. Tal como señala Cisterna Cabrera (2009), este tipo de entrevistas "posibilita la reconstrucción de la experiencia vivida desde la

voz del propio sujeto, brindando un acceso privilegiado a los significados que orientan su actuación" (p. 55).

Las entrevistas se llevaron a cabo de forma individual, en modalidades presenciales y virtuales, según las condiciones y disponibilidad de cada participante. En las entrevistas presenciales se eligieron espacios institucionales tranquilos que ofrecieran privacidad y buena acústica, de modo que la conversación fluyera sin interrupciones. Cuando la situación lo requirió, las sesiones se realizaron en modalidad virtual mediante plataformas de videoconferencia acordadas tanto por el entrevistador como el entrevistado. Se cuidó la calidad de sonido y la estabilidad de conexión para no perder matices del relato. En todos los casos se obtuvo previamente el consentimiento informado para el registro de audio y el uso académico de la información; se recordó a cada participante la voluntariedad de su colaboración y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Los audios se transcribieron de forma literal, procurando conservar el sentido del discurso y, cuando fue pertinente, marcas mínimas de pausas o énfasis. A cada transcripción se le asignó un código alfanumérico para resguardar la identidad de las personas. Este corpus constituyó la base del análisis y se trabajó con procedimientos de codificación y categorización asistidos por MAXQDA. Primero se aplicó una lectura abierta para identificar unidades de significado; después, se agruparon en categorías analíticas relacionadas con los focos del estudio, manteniendo los principios de confidencialidad y anonimato en todo el proceso.

Con estas decisiones organizativas se buscó asegurar fidelidad al relato y, al mismo tiempo, generar insumos analíticos útiles para comprender la práctica reflexiva. El apartado siguiente detalla la estrategia de análisis que permitió transformar las narrativas en interpretaciones fundadas.

3.5 Estrategias de análisis

El análisis se condujo mediante un proceso inductivo e interpretativo, propio del enfoque fenomenológico-hermenéutico. Se buscó comprender no solo lo que relataron las y los participantes, sino los sentidos que atribuyeron a sus experiencias de práctica y a los desplazamientos de su reflexión docente.

El Método R5 (Domingo, 2021) operó como andamiaje analítico. Sus cinco fases, selección de situaciones significativas, reconstrucción de la experiencia, reflexión individual autorregulada, reflexión compartida y planificación de nuevas intervenciones, funcionaron como categorías sensitivas para organizar la lectura. Se inició la codificación con ese esqueleto teórico, dejando abierta la incorporación de subcategorías emergentes cuando el discurso lo exigió.

Tras la transcripción y anonimización de los audios, se realizó una lectura panorámica para delimitar unidades de significado y escenas clave. Luego, en MAXQDA, se avanzó en ciclos sucesivos de codificación abierta y agrupación temática, acompañados por memos analíticos que registraron decisiones, dudas y cambios de criterio. Para sostener el rigor interpretativo, se practicaron contrastes internos en tres niveles:

- a) Comparación entre códigos, para verificar solidez y evitar solapamientos.
- b) Contraste entre fases del R5 dentro de cada caso, observando progresiones, retrocesos o saltos cualitativos.
- c) Revisión cruzada entre estudiantes, que permitió detectar patrones compartidos y casos atípicos sin perder la voz situada de cada participante.

Dado que R5 enfatiza progresión, se construyó una matriz de niveles de profundidad reflexiva por participante y por fase, con indicadores como: explicitación de criterios para decidir en aula, vínculo teoría-acción y uso de evidencias de la práctica. A partir de esa matriz

se elaboraron tablas comparativas y visualizaciones (p. ej., enfoques emergentes, frecuencias,) que facilitaron identificar tendencias en cada fase y comparar desempeños relativos entre casos.

El tratamiento de los datos no se redujo a clasificar fragmentos. Cada interpretación se contrastó con el contexto de producción de la experiencia, grupo, semestre, tipo de actividad, y se sometió a relecturas completas cuando aparecieron ambigüedades, preservando la integridad del sentido antes de confirmar o ajustar un código. Se establecieron reglas de selección de citas (claridad, relevancia y valor ilustrativo) para comunicar hallazgos sin comprometer el anonimato.

En coherencia con Domingo (2021), el equipo asumió que la reflexión no es lineal ni homogénea. Por ello, los resultados se presentan destacando tendencias por fase del R5, así como desplazamientos individuales que explican variaciones en la profundidad reflexiva. El apartado siguiente introduce las categorías operativas que guiaron la organización del material y estructuran la exposición de los hallazgos.

3.6 Categorías de Análisis

El análisis cualitativo se concibe aquí como un trabajo interpretativo y sistemático orientado a reconstruir los significados que las y los estudiantes atribuyen a sus experiencias de práctica en escenarios reales de enseñanza. No se trata solo de ordenar datos, sino de comprender cómo se configura la práctica reflexiva durante la formación inicial en la ENSEP y qué desplazamientos muestra en el trayecto formativo. La opción metodológica, anclada en el enfoque fenomenológico-hermenéutico, permite aproximarse de manera situada a las voces de los participantes y reconocer, a partir de sus narrativas, las dimensiones más elocuentes de su experiencia.

Como recuerda Bisquerra, el análisis cualitativo “implica identificar, organizar e interpretar unidades de significado que emergen de los datos” para construir comprensiones profundas del fenómeno estudiado (2004, p. 114). Con ese criterio, el proceso de categorización se desarrolló como una secuencia de decisiones: primero se delimitaron unidades de sentido vinculadas con episodios de la práctica; después se articularon en familias de códigos y, finalmente, se interpretaron en relación con los objetivos del estudio. Se optó por mantener una estructura parsimoniosa para evitar dispersión interpretativa y conservar el hilo de la experiencia tal como se vivió y reflexionó.

La categorización, en la línea de Cisterna Cabrera, “conecta las experiencias individuales con estructuras conceptuales más amplias” y hace visible la forma en que los actores construyen significados (2009, p. 42). En coherencia con ello, se decidió organizar el sistema categorial alrededor del Método R5 de Domingo (2021). Esta elección se justifica porque el propio programa de la licenciatura lo adopta como medio formativo y porque sus fases permiten leer la progresión de la reflexión sin perder el anclaje contextual.

Se definió una categoría base y cinco subcategorías:

Categoría: Práctica reflexiva. Orienta la lectura del material hacia la manera en que las y los estudiantes reconstruyen su experiencia pedagógica de forma crítica y situada.

Subcategorías (fases del R5):

1. **Selección de situaciones significativas.** Examina los criterios usados para elegir episodios de práctica que detonan indagación y aprendizaje. Se retoman los lineamientos de selección propuestos por Domingo (2014).
2. **Reconstrucción de la experiencia.** Considera cómo se reordenan los hechos, el contexto del grupo, las decisiones didácticas y las emociones implicadas, produciendo un relato coherente que permite comprender la acción.

3. **Reflexión individual autorregulada.** Atiende a la elaboración personal de juicios, el uso de evidencias y la articulación con saberes previos; interesa el paso de la descripción a la argumentación.
4. **Reflexión compartida o grupal.** Observa el efecto del diálogo con pares, tutores y asesores en la ampliación de perspectivas y en la revisión de supuestos.
5. **Planificación de nuevas intervenciones.** Analiza la traducción de lo aprendido en decisiones futuras: ajustes didácticos, anticipación de problemas y criterios para evaluar su propio desempeño.

Se descartó, de manera deliberada, abrir categorías no vinculadas a R5, porque habrían fragmentado la lectura de casos y diluido la progresión formativa. En su lugar, se contemplaron atributos transversales (uso de evidencias, vínculo teoría-práctica, consideración del contexto) que permiten matizar cada fase sin multiplicar categorías.

A continuación, se presenta una tabla de síntesis con la categoría y las subcategorías, acompañadas de indicadores de conceptualización. Esa tabla funciona como guía y también como mapa de coherencia entre objetivos, categorías y resultados.

Tabla 6

Categorías y subcategorías de análisis del proceso de práctica reflexiva

Categoría de Análisis	Subcategoría	Conceptualización
<i>Práctica Reflexiva</i>	1. Selección de situaciones pedagógicas	Identificación de eventos significativos para la reflexión
	2. Reconstrucción de experiencias	Análisis descriptivo y contextual de la práctica vivida
	3. Reflexión individual	Análisis introspectivo y autorregulado de la práctica vivida
	4. Reflexión grupal	Diálogo entre pares que enriquece la comprensión reflexiva
	5. Planificación de nuevas intervenciones	Proyección de mejoras pedagógicas concretas

Fuente: Elaboración propia a partir de Domingo (2021) y SEP (2018).

El esquema categorial propuesto permite una lectura honda, situada y bien articulada del material, al mantener alineado el objeto de estudio con el enfoque fenomenológico-hermenéutico y con los principios del Plan de Estudios 2018. A partir de estas categorías y subcategorías se orienta el recorrido analítico: se sigue cómo el estudiantado piensa su enseñanza, argumenta decisiones y, a la vez, vincula y reordena saberes históricos y pedagógicos dentro de su formación inicial. Con ello, la matriz no solo clasifica datos; también organiza la interpretación y deja trazada la ruta para discutir los hallazgos en el capítulo siguiente.

3.7 Interpretación y análisis de la investigación

La interpretación de los datos se concibe como el corazón del trabajo cualitativo, porque ahí se otorga sentido a los relatos y se construyen comprensiones situadas del fenómeno. Bajo el enfoque fenomenológico hermenéutico, esta fase busca reconocer los significados que las y los participantes atribuyen a sus vivencias, especialmente aquellas ligadas a la práctica reflexiva en la formación inicial. Se optó por una lectura cercana al discurso, pero sostenida en un andamiaje analítico claro, con el fin de preservar matices sin sacrificar rigor.

El objetivo analítico fue comprender cómo el estudiantado de cuarto año de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia reconstruye, examina y resignifica experiencias pedagógicas a través de procesos de reflexión sistemáticos. Para organizar esa lectura se utilizó el Método R5 como marco conductor de análisis, de modo que las narraciones derivadas de las entrevistas se interpretaran a la luz de sus cinco fases: selección, reconstrucción, reflexión individual, reflexión compartida y planificación de nuevas intervenciones (Domingo, 2021). Esta decisión permitió identificar patrones recurrentes y, a la vez, diferencias en la configuración del pensamiento pedagógico y disciplinar.

El procedimiento siguió una codificación mixta. La vía inductiva dejó emerger la categoría desde los relatos, resguardando su espontaneidad y particularidad. La vía deductiva retomó el sistema categorial previamente definido en torno al R5 y al aprendizaje profesional, asegurando consistencia con los objetivos del estudio y con los referentes del Plan de Estudios 2018 (SEP, 2018). Se eligió esta combinación para equilibrar apertura interpretativa y control conceptual: primero se dejó hablar al dato; después se contrastó con el marco, evitando imponer categorías que no encajaran con la experiencia narrada (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Para la gestión del corpus se empleó MAXQDA. El software facilitó segmentar, codificar y recuperar unidades de significado, así como mantener la trazabilidad del proceso mediante memos analíticos y registros, esta técnica agilizó comparaciones finas entre casos y entre fases del R5.

El análisis se articuló en dos niveles. Un primer nivel describió lo ocurrido en cada fase del método, con atención a episodios, argumentos y recursos didácticos movilizados. Un segundo nivel interpretó los sentidos de esas actuaciones, relacionándolos con los criterios de evaluación y con la noción de aprendizaje reflexivo que propone Domingo (2021). Esta doble lectura permitió distinguir cuándo se trataba de una reformulación táctica de la práctica y cuándo aparecía una elaboración crítica con proyección de mejora.

Se construyeron matrices por fase para comparar casos y ubicar tendencias. En la fase de selección, por ejemplo, se observó qué tipo de situaciones eran elegidas y con qué criterios de relevancia; en reconstrucción, se analizó el peso otorgado a contexto, decisiones y resultados; en la reflexión individual, se mapeó la calidad de los argumentos, la identificación de evidencias y la explicitación de supuestos; en la reflexión compartida, se valoró el aporte del diálogo para ampliar perspectivas; en la planificación, se revisó la coherencia entre

diagnóstico, metas y acciones. Estas matrices permitieron detectar niveles de profundidad reflexiva y visualizar progresiones o estancamientos a lo largo del semestre.

Con el fin de robustecer la consistencia del análisis, se aplicaron comparaciones internas: contraste entre códigos afines, revisión entre relatos de estudiantes y cotejo de hallazgos por fases del R5. No se buscó la convergencia por simple acumulación, sino la solidez interpretativa derivada de examinar el dato desde ángulos complementarios. Cuando aparecieron tensiones entre subcategorías, se priorizó la evidencia discursiva y se registraron notas de decisión para dejar constancia del criterio utilizado.

Los criterios de calidad se atendieron de manera explícita. La credibilidad se trabajó mediante lecturas reiteradas y contextualizadas de los relatos, de forma que la interpretación se anclara en la lógica interna de quienes participaron. La transferibilidad se favoreció con una descripción densa del contexto institucional, de los criterios muestrales y de las condiciones de producción de las entrevistas, de modo que otras investigaciones puedan valorar si los hallazgos son pertinentes en escenarios semejantes. La confirmabilidad descansó en el archivo sistemático de memos, esquemas de categorías y versiones del código, además del uso consistente de MAXQDA. Se cuidó, por último, la coherencia metodológica al mantener correspondencia entre preguntas, enfoque, diseño y procedimientos analíticos.

La hermenéutica recuerda que el sentido no es fijo ni unívoco. Se construye en la interacción entre texto e intérprete. Por ello, el análisis asumió a quien investiga como co constructor de significado, consciente de su horizonte de comprensión. Se atendieron matices del lenguaje, metáforas, silencios y énfasis discursivos, pues estos elementos amplían la lectura más allá del contenido literal y permiten acceder a capas de significado que explican decisiones pedagógicas y posicionamientos frente al saber histórico escolar (Bisquerra, 2004).

El recorrido analítico también permitió diferenciar tipos de aprendizaje reflexivo. En algunos casos predominó una reflexión centrada en el ajuste de recursos didácticos; en otros apareció una problematización del sentido de enseñar historia en contextos específicos, con implicaciones para la alfabetización histórica del alumnado. Este hallazgo matiza la expectativa de progresión lineal: la reflexión avanza a ritmos distintos y se activa ante condiciones pedagógicas y organizativas concretas. Reconocerlo ayuda a orientar apoyos de acompañamiento más precisos.

Además, surgieron regularidades transversales. La reflexión compartida tendió a enriquecer la individual cuando incorporó evidencias de aula y preguntas genuinas entre pares; en contraste, resultó escasamente productiva cuando se redujo a formular acuerdos generales sin relación con los episodios analizados. En la planificación, los diseños más sólidos fueron aquellos que cerraron el ciclo conectando diagnóstico, metas de aprendizaje y criterios de verificación, incluso cuando los ajustes propuestos fueron modestos. Esta constatación no implica que los demás casos carezcan de valor, pero sí sugiere dónde conviene concentrar esfuerzos de asesoría pedagógica.

Con este andamiaje, la finalidad de la etapa interpretativa fue tejer una explicación comprensiva sobre cómo el estudiantado piensa, significa y transforma su práctica desde una postura reflexiva. Los resultados que se presentan en el capítulo siguiente buscan aportar a la comprensión del fenómeno y al fortalecimiento de la formación inicial de docentes de Historia, en congruencia con los principios del Plan de Estudios 2018 (SEP, 2018). El valor del análisis radica en mostrar rutas de mejora plausibles y contextualizadas, antes que en proponer recetas universales.

Como cierre del capítulo metodológico y paso al siguiente, se deja preparado el camino para la presentación de resultados. El capítulo siguiente organiza los hallazgos según

las cinco fases del Método R5 y por niveles de profundidad reflexiva. Cada sección inicia con una explicación sobre las subcategorías aplicadas, su comparación y el contraste entre fases. Se incorporan fragmentos literales anonimizados, matrices por fase y visualizaciones de tendencia que permiten seguir la progresión o los estancamientos del proceso reflexivo. También se señalan tendencias y focos emergentes, así como los factores que potencian o limitan la elaboración crítica de la práctica. Con esta ruta de lectura, se cuenta con un puente claro entre el diseño analítico y la evidencia empírica que sustenta las interpretaciones del capítulo 4: Presentación y análisis de los resultados.

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Este capítulo presenta los hallazgos construidos a partir del trabajo de campo realizado con estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en la ENSEP. El punto de partida retoma el escenario y la problemática definidos en el protocolo: aunque el Plan de Estudios 2018 sitúa la práctica reflexiva como eje del trayecto de Práctica Profesional, persiste una distancia entre la intención curricular y la forma en que el estudiantado la despliega en contextos reales de clase (DGESuM, 2018). Con ese telón de fondo, se recuperan las preguntas de investigación orientadas a comprender cómo se seleccionan y reconstruyen situaciones significativas, cómo se ejerce la reflexión, individual y colectiva, y qué obstáculos o apoyos condicionan ese proceso. El objetivo general guía la lectura del capítulo: analizar el desarrollo de la práctica reflexiva y la resignificación de experiencias pedagógicas y disciplinares en el marco del Plan 2018, con la mira puesta en la mejora del quehacer docente en formación.

El referente teórico que organiza la interpretación es el Método R5 de práctica reflexiva. Se asume como un ciclo de cinco fases articuladas: (1) selección de situaciones significativas, (2) reconstrucción de la experiencia, (3) reflexión individual autorregulada, (4) reflexión compartida o grupal y (5) planificación de nuevas intervenciones. Este encuadre dialoga directamente con el problema de estudio, porque permite observar la ruta completa: decidir qué mirar, describir lo ocurrido, analizar en solitario, contrastar con otros y proyectar mejoras. Se optó por emplearlo como “lente operativo” del análisis por su poder para seguir la huella de avance o estancamiento en la formación reflexiva del alumnado (Domingo, 2021).

En coherencia con el protocolo metodológico, se trabajó desde un enfoque cualitativo de corte fenomenológico-hermenéutico. Se recabó información mediante entrevistas semiestructuradas a catorce estudiantes y se procedió a una codificación abierta, axial y selectiva. Con el fin de sostener el rigor, se realizaron comparaciones entre códigos, contrastes entre fases del R5 y revisiones cruzadas entre participantes; además, se establecieron niveles de profundidad reflexiva por fase. Se decidió documentar cada paso analítico y utilizar software especializado para ordenar el corpus, garantizar trazabilidad y resguardar la confidencialidad. Este andamiaje no busca “contar casos”, sino comprender cómo cada trayectoria formativa se teje con decisiones pedagógicas situadas, en diálogo con los propósitos del Plan 2018 (DGESuM, 2018).

La organización del capítulo sigue la secuencia del R5. Cada sección abre con una síntesis de subcategorías y continúa con fragmentos textuales anonimizados que ilustran patrones, tensiones y excepciones. Se preserva la voz de los participantes y se acompaña con interpretaciones que vinculan los relatos con las preguntas y objetivos del estudio. Al cierre de cada fase se proponen tendencias y niveles de elaboración reflexiva observados, así como implicaciones puntuales para la formación en la ENSEP. Se optó por un formato de doble plano: primero, la evidencia empírica; después, la argumentación que la conecta con el marco conceptual de la práctica reflexiva. Esta disposición evita lecturas lineales del proceso y subraya su carácter cíclico: las fases se alimentan entre sí, avanzan, retroceden y vuelven a proyectar acciones. Con esta estructura, el lector encontrará un recorrido claro desde el problema hasta la evidencia que sustenta las interpretaciones, manteniendo la coherencia con el Plan 2018 (DGESuM, 2018) y con el enfoque propuesto por Domingo (2021).

4.1 Fase R1. Selección de situaciones pedagógicas significativas

La Fase R1 constituye el punto de partida del proceso reflexivo, pues brinda al estudiante la posibilidad de identificar y dotar de sentido aquellas experiencias que considera pedagógicamente relevantes en su formación. Como se señaló en el Capítulo 3, este momento se trabajó en la codificación inicial a través de la subcategoría experiencia significativa, lo que permitió organizar los relatos en función de su valor formativo, de la carga emocional que generaron y de su potencial para suscitar cuestionamientos críticos.

Domingo (2021) destaca que el carácter formativo de estas experiencias reside precisamente en su capacidad para despertar la conciencia crítica, provocar una emoción o un interrogante, y generar aprendizajes que contribuyen a la configuración de la identidad profesional docente. En esta misma línea, Schön (1998) advierte que tales episodios suelen presentarse como momentos de ruptura o de quiebre en la linealidad de la práctica, instante en los que el docente se ve encaminado a “pensar en la acción” y a replantear de manera inmediata las decisiones que está tomando en el aula.

Uno de los casos más representativos fue el de Estudiante 01, quien narró una experiencia marcada por la violencia estructural del entorno escolar:

Era una escuela donde había un montón de problemas de todo tipo, familiares, de dinero. Y me toco un grupo donde una chica lloraba todo el tiempo [...] y luego me platicó que era porque el papá le pegaba. También había otro chico que vendía dulces en la escuela y en la calle después de clases, porque su familia no tenía qué comer. Una vez, un alumno seme acercó y me dijo que no podía hacer la tarea porque había habido una balacera afuera de su casa. Uno como practicante, pues... no sabe qué hacer. Yo solo quería dar mi clase de Historia. Pero esa realidad te cambia. Te hace

cuestionarte si... hacer tanta planeación realmente sirve para algo. (E01, comunicación personal, 19 de mayo de 2025)

Este testimonio refleja un alto nivel de conciencia respecto al papel docente en contextos vulnerables. La tensión entre el ideal pedagógico y la crudeza de la realidad se hace evidente, convirtiéndose en una experiencia que no se vincula con una estrategia replicable, sino con una vivencia emocionalmente disruptiva que actúa como detonante de una reflexión profunda y situada (Domingo, 2021). Este caso se conecta con la primera pregunta de investigación, al mostrar cómo el estudiante analiza una experiencia real desde su posicionamiento docente, resignificándola más allá del contenido histórico.

En contraste, Estudiante E04 seleccionó una experiencia que considera exitosa, centrada en la participación activa del alumnado:

Era una clase sobre la Revolución Mexicana, les pude a hacer una dramatización. Los chavos formaron grupos y representaron a personajes como Zapata, Villa, Carranza y así... algunos hasta llevaron sombreros, bigotes falsos, y hasta hicieron carteles. El grupo se involucró mucho, mucho. Al final hicimos una exposición como abierta para otros grupos. Luego... todos querían participar Fue de esas veces que más sentí que enseñar historia sí puede emocionar a los chavos. (E04, comunicación personal, 24 de mayo de 2025)

Este relato resalta un componente clave en la selección de experiencias significativas: el involucramiento emocional y el compromiso estudiantil. La actividad rompe con el enfoque tradicional y se orienta hacia una estrategia lúdico-creativa que permite a los

alumnos interactuar con los contenidos desde una dimensión vivencial. Según Domingo (2021), este tipo de experiencias generan aprendizajes memorables y movilizan al docente en formación hacia la construcción de un estilo propio. En términos del objetivo general, este caso muestra cómo el estudiante no solo reconstruye, sino que resignifica una práctica exitosa en clave de motivación y posibilidad didáctica, consolidando una visión positiva de la enseñanza de la Historia.

Otro tipo de selección significativa se vincula con la dificultad o el conflicto. Estudiante 13 narró una experiencia disruptiva durante su primera práctica:

Era mi primer grupo, Tercero E. y pues... me tocó con un chavo que empezó a molestar a sus compañeros. Le pedí que se sentara y...que se para enfrente y que me comienza a gritar y... ¡me empujó! Sentí miedo y salí del salón y fui a hablarle al prefecto. Esa experiencia nunca, nunca se me ha olvidado. Me hizo darme cuenta de que la realidad no es como nos la cuentan en las clases. (E13, comunicación personal, 6 de junio de 2025)

En este caso, la experiencia funcionó como un punto de inflexión al evidenciar la brecha entre teoría y práctica, generando una reflexión sobre los límites del rol docente y la necesidad de establecer autoridad desde el inicio. Este ejemplo se articula con el segundo objetivo de investigación, al mostrar una de las principales dificultades del desarrollo reflexivo: la confrontación con la complejidad real del aula. Como señala Mercado (2007), uno de los desafíos de la práctica reflexiva es precisamente su escasa implementación en contextos adversos.

Con el propósito de ofrecer una visión de conjunto sobre las experiencias seleccionadas en esta fase inicial, se elaboró la siguiente tabla que organiza los casos según tipo de experiencia, contexto, elemento detonante y resultado percibido.

Tabla 7

Experiencias significativas seleccionadas por los estudiantes en la Fase R1

Código del estudiante	Tipo de experiencia	Contexto	Elemento detonante	Resultado percibido
E01	Contexto adverso	Escuela con violencia y carencias socioeconómicas	Relatos de estudiantes sobre violencia familiar y balacera	Cuestionamiento sobre la pertinencia de la planeación
E04	Éxito didáctico	Aula de secundaria	Dramatización sobre la Revolución Mexicana	Alta motivación y participación del alumnado
E06	Innovación improvisada	Aula de secundaria	Falta de comprensión del tema	Actividad improvisada que mejora la comprensión
E07	Dificultad disciplinaria	Aula de secundaria	Interrupciones constantes	Ajuste en estrategias de control de grupo
E09	Respuesta inesperada positiva	Aula de secundaria	Debate sobre fuentes históricas	Mayor participación y análisis crítico
E10	Contexto de inclusión	Aula con estudiantes con NEE	Adaptación de materiales	Integración activa del alumno con NEE
E11	Fracaso percibido	Aula de secundaria	Falta de interés en actividad planeada	Reflexión sobre la relevancia de estrategias
E13	Confrontación directa	Aula de secundaria	Alumno que agrede verbal y físicamente	Reconocimiento de autoridad
E14	Impacto emocional positivo	Actividad fuera del aula	Visita a museo local	Conexión vivencia con los contenidos

Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas (comunicaciones personales, mayo-junio 2025).

La Tabla 7 permite observar la amplitud de experiencias seleccionadas, que van desde contextos de alta vulnerabilidad social hasta logros didácticos y situaciones inclusivas. Este

panorama confirma que las experiencias significativas no se reducen a los “éxitos” pedagógicos, sino que también incluyen episodios de conflicto, improvisación y confrontación, los cuales actúan como verdaderos detonantes de reflexión. La diversidad de elementos desencadenantes, desde hechos fortuitos en el aula hasta actividades planificadas con éxito, sugiere que la construcción de significado profesional en los normalistas es un proceso situado, influido tanto por las condiciones contextuales como por las decisiones pedagógicas tomadas en tiempo real.

El análisis de estas experiencias, junto con la síntesis de la Tabla 7, permite reconocer que, pese a las particularidades de cada caso, existen patrones comunes en la construcción de la noción de “experiencia significativa” en la formación inicial docente. Dichos patrones se desarrollan en el subapartado 4.1.1, donde se identifican y discuten las principales tendencias emergentes a partir de la codificación y categorización.

4.1.1 Tendencias identificadas en la Fase R1

El análisis transversal de las entrevistas, codificadas de manera sistemática con apoyo de herramientas de análisis cualitativo permitió identificar patrones comunes en la forma en que los estudiantes seleccionan y resignifican experiencias relevantes dentro de su práctica docente inicial. Esta fase, correspondiente al primer momento del Método R5 de Domingo (2021), mostró que la elección de situaciones significativas está fuertemente condicionada por factores emocionales, contextuales y disciplinares.

Una de las tendencias más notorias fue la carga emocional intensa asociada a las experiencias elegidas. En más de la mitad de los casos, los estudiantes refirieron vivencias marcadas por el conflicto, el estrés o la incertidumbre. Tal es el caso del Estudiante 13, cuya confrontación física con un alumno se convirtió en uno de sus recuerdos más vívidos y

formativos. Estas experiencias, lejos de reducirse a lo anecdótico, funcionan como catalizadores de procesos reflexivos posteriores, en concordancia con lo planteado por Domingo (2021) sobre el papel de las emociones en la práctica reflexiva.

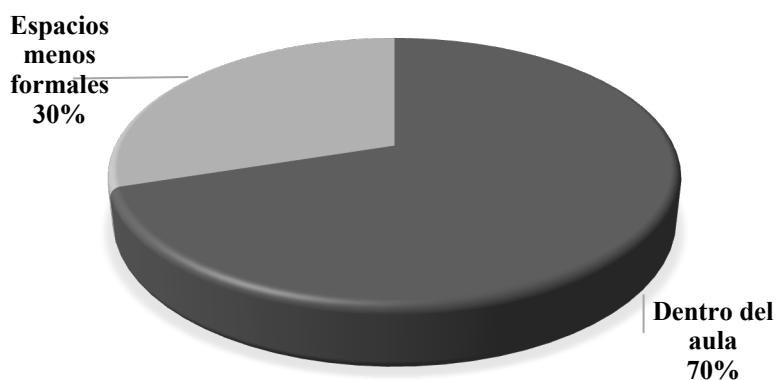
Otra tendencia destacada fue la vinculación de la experiencia significativa con un primer ejercicio de agencia pedagógica. Varios estudiantes mencionaron que comenzaron a sentirse “verdaderos docentes” cuando asumieron decisiones propias en el aula, ya fuera diseñando una actividad distinta, reaccionando ante un imprevisto o resolviendo un conflicto. Como expresó el Estudiante 06: “Recuerdo que improvisé una actividad sobre la Revolución Francesa porque los alumnos no estaban entendiendo nada de nada, así que... me salí de lo que había en mi planeación...pero funciona bien padre” (E06, comunicación personal, 29 de mayo de 2025).

La codificación en categorías como experiencia significativa, rol docente emergente, conflicto, innovación didáctica e impacto emocional permitió reconocer que nueve de los catorce estudiantes asociaron su experiencia con respuestas inesperadas del grupo, ya fueran positivas (entusiasmo repentino) o negativas (pérdida de control del aula). Estos hallazgos dialogan con lo señalado por Schön (1998), quien sostiene que la práctica reflexiva se activa especialmente frente a “zonas de indeterminación” o problemas que rompen con las rutinas previstas.

De igual modo, el 70% de las situaciones seleccionadas ocurrieron dentro del aula, mientras que el resto se desarrolló en espacios escolares menos formales, como canchas o salones de artísticas. Dichos hallazgos aportan evidencia empírica para responder a la primera pregunta de investigación, ya que muestran que las experiencias clave son elegidas no desde la racionalidad técnica, sino desde un proceso situado, emocional y relacional.

Figura 4

Distribución de experiencias significativas en la Fase R1



Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas (comunicaciones personales, mayo-junio 2025).

La Figura 4 muestra que el 70% de las experiencias seleccionadas ocurrieron dentro del aula, mientras que el 30% se desarrolló en espacios relacionados con actividades deportivas y/o artísticas. Este resultado confirma que la interacción pedagógica directa se constituye como el principal detonante de aprendizajes significativos en los normalistas sin que ello excluya la relevancia de contextos alternativos donde también emergen situaciones formativas clave.

En conjunto, la fase R1 permitió reconocer que la identificación de experiencias significativas está profundamente influida por el contexto y las emociones, y constituye la puerta de entrada a las fases posteriores del Método R5. Este primer acercamiento marca la transición hacia la Fase R2, donde las experiencias serán reconstruidas con mayor detalle para facilitar un análisis más profundo de su sentido pedagógico y de su potencial de cambio.

4.2 Fase R2. Reconstruir la experiencia: Resignificar lo vivido desde la mirada del estudiante normalista

La Fase R2, según el modelo R5 de Domingo (2021), se centra en la reconstrucción de la experiencia. Aquí el relato supera la simple narración de hechos y se orienta hacia un análisis más profundo que contemple las dimensiones contextuales, estructurales y subjetivas que enmarcan cada experiencia docente. Según la autora, esta etapa implica “pasar del recuerdo aislado al acontecimiento con sentido educativo” (p. 78), permitiendo que el futuro docente no sólo evoque lo vivido, sino que también comprenda las razones, condiciones y significados que otorgan relevancia a esos momentos. En el marco de esta investigación la fase R2 se convierte en un eslabón metodológico entre la identificación inicial de la vivencia (fase R1) y el análisis crítico que le sigue (fase R3), en concordancia con lo planteado en el Capítulo 2 respecto a la secuencia reflexiva descrita por Dewey y Schön, y retomada por Domingo.

El análisis sistemático de las entrevistas codificadas y categorizadas con rigor metodológico, revela que las formas en que los estudiantes normalistas reconstruyen sus experiencias son tan diversas como sus contextos. Mientras algunos centran su atención en las condiciones institucionales y laborales, otros se enfocan en las relaciones con el grupo o en las tensiones entre lo previsto y lo inesperado. En todos los casos este ejercicio de reconstrucción favorece una mirada distanciada de la inmediatez, posibilitando una comprensión más profunda de los factores que influyen en la práctica docente.

Factores estructurales que condicionan la práctica

Muchos de los testimonios recogidos muestran cómo el contexto escolar condiciona de forma directa el ejercicio docente. Así lo expresa el Estudiante 13 al referirse a un grupo con alta

matrícula y escasos recursos humanos: “Ese grupo era como de 46 o 47 alumnos. Los salones eran más grandes... pero nadie quería ese grupo. Nos tocaba cubrirlo con la actividad que fuera, aunque fuera de español, porque ni siquiera era nuestra materia” (E13, comunicación personal, 6 de junio de 2025).

Este relato deja ver una brecha entre la formación académica recibida y la realidad del aula. Como advierte Mercado (2007), cuando no existe un acompañamiento situado ni estrategias pedagógicas flexibles, las condiciones estructurales pueden debilitar el potencial formativo de la reflexión docente. En este sentido, la reconstrucción no sólo describe una situación, sino que también expone la desarticulación persistente entre teoría y práctica.

Mirar la experiencia desde la dinámica con el grupo

Otros estudiantes enfocan su reconstrucción desde la interacción pedagógica y la dinámica particular de cada grupo. El estudiante 14 comparte: “El tercero A era bien participativo, pero también tenía como cuatro o 5 alumnos que eran bien conflictivos. El tercero B, aunque era menos grande, era mucho más cooperativo y creativo” (E14, comunicación personal, 7 de junio de 2025).

Este tipo de análisis centrado en las relaciones dentro del aula, evidencia una mirada diferenciada del contexto educativo. Se alinea con la noción de “reflexión situada” (Domingo, 2021), que valora las dimensiones emocionales, participativas y relacionales del entorno escolar.

Entre lo planificado y lo que surge en el aula

Algunos relatos ponen de manifiesto, como en medio de la práctica, lo inesperado puede desplazar los planes originales, generando momentos de incertidumbre. El estudiante 07 lo expresa así:

Estábamos dando clases, creo que era sobre el Porfiriato y todas las cosas nuevas que aparecieron con este personaje dirigiendo el país... y de pronto... los alumnos comenzaron a hablar sobre las redes sociales y la Inteligencia Artificial... yo me quedé callado, no sabía cómo volver al tema, pero no quise, cortarles la conversación. (E07, comunicación personal, 30 de mayo de 2025)

Este fragmento revela la relevancia de la escucha activa y la capacidad de adaptación. Elementos clave en la “reflexión en la acción” propuesta por Schön (1998), y la necesidad de integrar lo emergente dentro del proceso didáctico, sin perder de vista los objetivos pedagógicos.

El valor formativo de los significados emergentes

No todas las reconstrucciones alcanzan el mismo nivel de profundidad analítica. Mientras, algunos estudiantes se quedan en lo anecdótico, otros logran identificar aprendizajes con valor formativo. El Estudiante 02, por ejemplo, comenta: “Me di cuenta de que los chavos se entendían más cuando les contaba algo de la historia de, por ejemplo, mmm.. mi familia... fue como una conexión que no había planeado, pero me sirvió un montón” (E02, comunicación personal, 21 de mayo de 2025).

Este testimonio ilustra cómo el uso de narrativas personales y la historia oral pueden convertirse en herramientas pedagógicas efectivas, fortaleciendo tanto el vínculo emocional

como la comprensión cognitiva del contenido, y dotando de sentido didáctico la experiencia vivida.

En el contexto de la Fase R2, el análisis de las narrativas permitió identificar elementos recurrentes en la manera en que los estudiantes reconstruyen sus vivencias significativas. A partir de una codificación temática rigurosa, se reconocieron patrones que evidencian cómo las condiciones estructurales, las dinámicas con el grupo y las decisiones pedagógicas, inciden en la resignificación situada de cada experiencia. La Tabla 8 resume estas tendencias ofreciendo una visión estructurada de los factores que emergieron con mayor frecuencia en los testimonios.

Tabla 8

Enfoques emergentes en la reconstrucción reflexiva de experiencias significativas (Fase R2)

Enfoque de reconstrucción	Características principales	Ejemplo de estudiante
<i>Factores estructurales.</i>	Describe elementos materiales organizativos o de gestión que condicionan o favorecen el ejercicio docente. Resalta tensiones entre la formación teórica y la realidad escolar.	“Nos tocaba cubrirlo con la actividad que fuera, aunque fuera de español, porque ni siquiera era nuestra materia” (E13)
<i>Dinámica con el grupo.</i>	Analiza dinámicas participativas, relaciones interpersonales y el clima emocional del grupo. Enfatiza la interacción como fuente de aprendizaje..	“El tercero B, aunque era menos grande, era mucho más cooperativo y creativo” (E14)
<i>Aprendizajes emergentes.</i>	Relata cómo eventos inesperados interrumpen, modifican o enriquecen la secuencia didáctica. Destaca la capacidad de adaptación del docente en formación	“Los alumnos comenzaron a hablar sobre redes sociales... yo me quedé callado, no sabía cómo volver al tema” (E07)
<i>Valor formativo.</i>	Extrae aprendizajes pedagógicos a partir de la interpretación del impacto emocional o cognitivo de la experiencia. Da lugar a la resignificación didáctica.	“Les contaba algo de la historia de mi familia... fue como una conexión que no había planeado” (E02)

Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas a estudiantes normalistas (mayo-junio 2025).

La Tabla 8 sintetiza las diferentes orientaciones que los estudiantes adoptaron al reconstruir sus experiencias. Su organización facilita vincular cada tipo de enfoque con posibles estrategias para fortalecer la formación docente. Esta sistematización no sólo aporta claridad analítica, sino que también se convierte en un insumo clave para la triangulación metodológica posterior, al permitir contrastar estas categorías emergentes con los hallazgos de otras fases del modelo R5 y con el marco teórico previamente abordado.

4.2.1 Tendencias identificadas en la Fase R2

El análisis transversal de las reconstrucciones realizadas por los 14 estudiantes normalistas permitió identificar un conjunto de tendencias que muestran cómo la experiencia significativa se transforma, en esta fase, en un relato dotado de sentido educativo. Estas tendencias no se limitan a describir lo ocurrido, sino que incorporan elementos interpretativos que comienzan a delinear un pensamiento reflexivo más complejo.

Un primer hallazgo fue que en 10 de los casos, la reconstrucción estuvo fuertemente condicionada por aspectos estructurales del contexto escolar. Factores como el tamaño del grupo, la escasez de recursos, la sobrecarga de asignaturas ajenas a su formación disciplinar o el ambiente institucional influyeron en la manera en que los estudiantes recordaron e interpretaron su experiencia. Esta tendencia confirma que la reflexión situada no puede desligarse de las realidades materiales e institucionales que condicionan la acción docente (Domingo, 2021; Mercado, 2007).

Otro aspecto relevante fue la importancia de las dinámicas internas del grupo como factor de peso en la reconstrucción. En 8 de los 14 relatos, los estudiantes compararon distintos cursos, destacando diferencias en participación, creatividad, disposición al aprendizaje o conflictividad. Esta comparación evidencia que los normalistas comienzan a

reconocer la heterogeneidad como un elemento constitutivo de la práctica docente, y que sus decisiones pedagógicas se ven moduladas por el perfil y la disposición del alumnado.

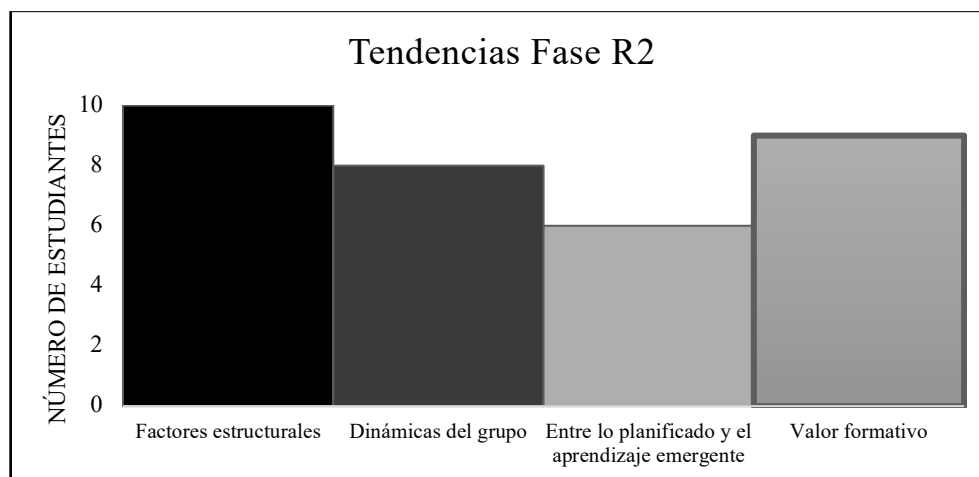
También se identificó la ambigüedad entre lo planificado y los aprendizajes emergentes que surgen en el aula. En 6 casos, los estudiantes narraron situaciones en las que la clase derivó hacia temas o dinámicas no previstas, colocándolos ante la necesidad de improvisar o adaptar sobre la marcha. Este hallazgo resulta especialmente significativo porque refleja un tránsito hacia una práctica más flexible, capaz de integrar lo inesperado como oportunidad pedagógica, aun cuando no siempre logren capitalizarlo plenamente.

Por último, en 9 de los 14 relatos aparecieron significados emergentes que trascendieron la narración anecdótica. Estos estudiantes no sólo describieron lo sucedido, sino que vincularon la experiencia con su propio desarrollo como docentes, reconociendo aprendizajes relacionados con la empatía, el uso de narrativas personales, la gestión emocional o la necesidad de establecer autoridad, dando un valor puramente formativo. Este paso de lo descriptivo a lo interpretativo constituye un avance hacia la consolidación de la práctica reflexiva, en concordancia con lo planteado por Schön (1998) respecto a la “reflexión sobre la acción”.

La Figura 5 organiza de manera estructurada los hallazgos lo que hace posible visualizar la frecuencia y relevancia de cada uno de los patrones detectados.

Figura 5

Tendencias identificadas en la Fase R2 de reconstrucción de experiencias significativas



Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas codificadas y categorizadas (mayo-junio 2025).

La Figura 5 muestra que la mayoría de los estudiantes (10 de 14) reconstruyeron su experiencia destacando condiciones estructurales, lo que confirma el peso del contexto escolar en la práctica reflexiva. En segundo lugar, aparecen los significados emergentes (9 casos), donde los normalistas lograron conectar lo vivido con aprendizajes pedagógicos y personales. Le siguen las dinámicas del grupo (8 casos), que reflejan la importancia de la interacción estudiantil como factor de análisis. Así, se observa que la ambigüedad entre lo planificado y lo emergente (6 casos) evidencia la necesidad de flexibilidad docente para responder a situaciones imprevistas. En conjunto, estas tendencias ilustran cómo la reconstrucción permite a los futuros docentes pasar de la descripción a una interpretación con sentido educativo.

La identificación de estas tendencias en la Fase R2. Muestra que la reconstrucción de la experiencia no sólo permite recuperar lo vivido, sino también de significarlo a la luz de las

condiciones, interacciones y aprendizajes que lo rodearon. Este ejercicio abre el camino hacia la Fase R3, en la cual los estudiantes profundizan en la reflexión individual autorregulada, pasando de la descripción contextualizada a un análisis más crítico y consciente de su práctica docente.

4.3 Fase R3. Reflexión individual autorregulada: del ensayo y error a la toma de conciencia profesional

La Fase R3, según el Modelo R5 de práctica reflexiva que plantea Domingo (2021), marca un giro decisivo en el itinerario del profesor en formación. En esta etapa, la atención pasa de la simple evocación de los acontecimientos (R2) a un examen riguroso y ordenado del propio quehacer, en el que el alumno indaga sobre cada elección didáctica, discrimina lo que funcionó y lo que no, y elabora preposiciones de mejora sustentadas en lo ya vivido. Domingo lo formula con precisión: se trata de “pasar del hacer al pensar sobre el hacer” (p. 17), lo que abre la puerta a una autonomía reflexiva cada vez más madura.

El análisis de las entrevistas y de las notas de campo muestra que los 14 estudiantes, aunque con trayectorias desiguales, comienzan a consolidar esta forma de autorregulación reflexiva. Un grupo reducido se mantiene en la fase de catalogar desaciertos y aciertos sin lograr todavía vincular esos hallazgos con procesos más amplios del aprendizaje profesional. Otros, en cambio, comienzan a avanzar hacia la integración de distintos elementos: estrategias metodológicas elegidas y el marco institucional que da sentido a la práctica, tejiendo así un primer esbozo de teoría situada de su quehacer docente.

Reconocimiento de la distancia entre proyecto formativo pedagógico y la respuesta del grupo.

El hallazgo recurrente es la manifestación de una discrepancia entre lo programado y lo ocurrido en la interacción del aula. Lo indicado por Domingo (2021) como primer indicio

de autorregulación, aparece en los relatos de los estudiantes, no como un signo de fracaso, sino como una oportunidad para orientar la mejora. El testimonio del Estudiante 13 ejemplifica claramente esta situación:

Yo creo que la manera en que... en que iba llevando las actividades, pues como yo recién empezaba, a mí me resultaba sencillo buscar una actividad, una dinámica y decía: ¡Ah, pues esta sirve!. Y yo, bueno en mi cabeza estaba la idea de que iba a resultar y a veces... como se dice... pues hay que modificar al instante ¿no? o luego nos damos cuenta de que lo que pensamos iba a funcionar, y pues en realidad no sucede así, no era como lo pensábamos. (E13, comunicación personal, 6 de junio de 2025)

Su testimonio revela una flexibilidad pedagógica todavía incipiente: la disposición y capacidad de reconfigurar la acción en el momento mismo de la interacción. No obstante, este procedimiento sigue operando bajo un esquema de ensayo y error, sin una planificación respaldada en un diagnóstico previo y profundo del grupo involucrado.

Identificación de errores en el diagnóstico inicial

En el proceso de formación docente, algunos aprendices avanzan hacia la identificación de fallos que trascienden la ejecución rápida de la actividad y señalan la ausencia de un diagnóstico pedagógico sólido desde el inicio. El estudiante 14, a manera de ejemplo, reflexiona sobre una experiencia cuyo resultado positivo le permitió reconocer que el diseño, en gran medida, dependió del azar:

Pues... se podría haber implementado como que una mejor propuesta, o una mejor adaptación a ellos, es decir, principalmente porque pues yo no me adecué, en ese entonces todavía no los conocía totalmente o al 100%, no conocía sus características y personalidades, y el estilo del grupo, entonces... fue como un tipo “por si acaso”. Entonces, pues sí se logró, fue como un tiro de suerte y ya después fue identificar sus fortalezas y debilidades y... pues sí, sí modificaría esa parte, la falta de un diagnóstico inicial. Yo trataría de mejorar haciendo como una revisión de inicio en la cual... pues identificar cuáles son las fortalezas del grupo para que a partir de ahí elabore las actividades. (E14, comunicación personal, 7 de junio de 2025)

Este testimonio muestra una forma de autorregulación estratégica: el docente en formación no solo busca minimizar el error, sino que reconoce que su efecto ambiguo puede reconfigurar la planificación, siempre que el diagnóstico inicial se reformule con mayor pertinencia y en consonancia a las características del grupo.

De la reacción emocional a la regulación deliberada de la práctica docente.

En este apartado se observa un cambio que va de la frustración o la inseguridad a un análisis orientado a la función y a la intervención. La Estudiante 03 ilustra este proceso de forma elocuente:

[...] me enojé, porque sentí que no me escuchaban. Era como hablar sola. Esa tarde me sentí mal y pensé que no servía para esto de la docencia. Después, reflexioné: ellos estaban distraídos y apáticos, el tema no les gustaba y yo hablaba demasiado. Así que pensé que, si empezaba preguntándoles cosas de su vida y su familia, tal vez se interesarían más. Así lo hice en la clase siguiente: hablé de mi abuelita, que vivió

la migración y entonces... empezaron a contar cosas. Ahí comprendí que tengo que escuchar más, no solo hablar. (E03, comunicación personal, 22 de mayo de 2025)

En el fragmento se evidencia dos aspectos simultáneos: la regulación de la emoción desencadenante y el reconocimiento de una práctica relacional (escucha activa y vinculación personal) que la docente reconstruye y considera determinante para el enriquecimiento de la interacción y del aprendizaje colectivo.

Los resultados obtenidos durante la Fase R3 muestran un movimiento gradual hacia la profundización en la reflexión autorregulada. Tal cambio responde de manera contundente al primer objetivo particular de esta investigación, al evidenciar cómo los futuros docentes reconstruyen y reinterpretan sus vivencias con miras a reformular su quehacer profesional. A la par, el estudio indica que la autorregulación no se instaura de forma automática: su desarrollo implica tiempo, tutoría responsable y espacios de práctica genuina, todo ello planteado en el Plan de Estudios 2018 (DGESuM, 2018).

En el análisis de la Fase R3 se identificaron tres niveles sucesivos de autorregulación que permiten valorar la intensidad y el recorrido del pensamiento reflexivo evidenciado por los alumnos. El **Nivel 1** se caracteriza por un reconocimiento inmediato de la situación, de carácter generalmente descriptivo y centrado en el producto final, carente de la integración explícita de variables contextuales o pedagógicas. El **Nivel 2** eleva la actitud reflexiva al identificar causas y consecuencias, estableciendo una relación parcial entre elecciones realizadas, rasgos del grupo y el marco institucional; allí emergen rasgos de una reflexión reactiva, aunque comienza a insinuarse también una reflexión orientada a mejoras.

El **Nivel 3** se asocia a un examen integral que articula variables pedagógicas, contextuales, emocionales y éticas, resignificando la vivencia previa y proyectando acciones futuras basadas en aprendizajes situados. Esta clasificación, que se funda en las bases del

Método R5 de Domingo (2021) y en la distinción que Schön (1998) establece entre reflexión en la acción y reflexión sobre la acción, permite observar el tránsito de los estudiantes desde una autorregulación elemental a una más elaborada y estratégica.

Tabla 9

Niveles de autorregulación identificados en la Fase R3 según entrevistas a estudiantes normalistas.

Nivel de autorregulación	Código de estudiante	Características principales
1	E05	Descripciones centradas en hechos, sin análisis profundo ni conexión con aprendizajes futuros.
	E12	Autocrítica general sin reconocer causas ni proponer estrategias de mejora
2	E01	Reconocimiento de errores y aciertos puntuales; búsqueda de soluciones inmediatas.
	E03	Identificación de la importancia del vínculo afectivo para mejorar la participación.
	E06	Adaptación improvisada de actividades según la respuesta del grupo.
	E07	Reconocimiento de situaciones emergentes y apertura a modificarlas sobre la marcha
	E08	Reflexiones que enlazan de manera parcial la experiencia con principios pedagógicos.
	E10	Ajustes metodológicos reactivos sin un diagnóstico inicial consistente
	E13	Aceptación de la necesidad de modificar la estrategia al no lograr la respuesta esperada.
3	E02	Integración de narrativas personales para fortalecer la conexión con el grupo
	E09	Planificación sustentada en un diagnóstico previo y en el análisis de fortalezas y/o debilidades
	E14	Reconocimiento de variables contextuales y metodológicas para ajustar la enseñanza

Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas codificadas, siguiendo a la conceptualización de la autorregulación reflexiva propuesta por Domingo (2021) y Schön (1998).

La información sintetizada en la Tabla 9 muestra que la mayoría de los estudiantes se ubica en el Nivel 2. Este dato revela un avance importante: muchos han logrado superar la simple descripción de lo ocurrido en sus prácticas; sin embargo, todavía resulta difícil sostener de manera constante un pensamiento estratégico verdaderamente autorregulado. Lo

que emerge, entonces, es la confirmación de que la autorregulación no puede entenderse como un estado definitivo, sino como un trayecto en construcción que requiere tiempo, acompañamiento y la posibilidad de ejercitarse en distintos contextos (Domingo, 2021; Schön, 1998).

Al mismo tiempo, la presencia de algunos estudiantes en el Nivel 3 sugiere que, cuando se dan condiciones adecuadas y se ofrecen experiencias de aprendizaje con sentido, es posible alcanzar un nivel de reflexión más complejo. En ese nivel, los participantes no solo interpretan lo vivido, sino que logran articular de manera coherente el diagnóstico, la toma de decisiones y la proyección pedagógica fundamentada. Este hallazgo se relaciona directamente con el primer objetivo específico de la investigación, pues permite reconocer la diversidad en el desarrollo de la capacidad reflexiva, y sobre todo, su carácter progresivo durante la formación inicial del profesorado.

Una vez establecidos los niveles de autorregulación identificados en la Fase R3, resultó pertinente complementar el análisis con un examen cualitativo de los aspectos en los que cada estudiante centró su reflexión. Los datos presentados en la Tabla 10 ofrecen una mirada más detallada sobre las dimensiones que influyeron en cambios concretos de la práctica, al mismo tiempo que muestran la conexión entre los niveles previamente definidos y las decisiones pedagógicas que los acompañaron.

Tabla 10*Focos principales de autorregulación en la Fase R3 según los estudiantes normalistas*

Código del Estudiante	Foco principal de autorregulación
<i>E01</i>	Adaptación metodológica en actividades lúdicas
<i>E02</i>	Conexión con alumnado mediante narrativas personales
<i>E03</i>	Escucha activa y cambio de dinámica tras desmotivación
<i>E04</i>	Diseño de actividades participativas exitosas
<i>E05</i>	Regulación del silencio y control de la dispersión en el aula
<i>E06</i>	Ajuste de estrategias según fortalezas y debilidades del grupo
<i>E07</i>	Manejo de imprevistos y flexibilidad en contenidos
<i>E08</i>	Diversificación de estrategias para aumentar participación
<i>E09</i>	Alineación de actividades con diagnóstico del grupo
<i>E10</i>	Sustitución de recursos al detectar baja participación
<i>E11</i>	Inclusión de ejemplos cotidianos para reforzar la conexión con el alumnado
<i>E12</i>	Replanteo de apertura de clases tras experiencias tensas
<i>E13</i>	Revisión crítica de actividades y adaptación en tiempo real
<i>E14</i>	Fortalecimiento del diagnóstico inicial para mejorar la planificación.

Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas a estudiantes normalistas (mayo-junio 2025).

Tal como se ha mostrado, los puntos de autorregulación se concentran principalmente en tres dimensiones: la concepción y adecuación de las actividades, la gestión de la dinámica grupal y la integración de estrategias de vinculación con los estudiantes. Este resultado coincide con la planteado por Domingo (2021), quien señala que la metacognición autorregulada suele a dirigirse hacia los elementos que el docente percibe como susceptibles de ser modificados de inmediato en su práctica cotidiana. Se observa, además que, aun en etapas iniciales de autorregulación, los estudiantes logran señalar dimensiones concretas de mejora, lo que constituye alentador sobre el avance hacia prácticas más conscientes y situadas.

Este análisis abre paso al apartado siguiente, en el que se presentan las tendencias emergentes en la Fase R3, organizadas de manera que permitan reconocer tanto los patrones

comunes como las diferencias en el desarrollo de la reflexión autorregulada entre los participantes.

4.3.1 Tendencias identificadas en la Fase R3

El análisis transversal de la Fase R3 del Modelo R5, orientada a la reflexión autorregulada y a la supervisión metacognitiva de los practicantes, permitió reconocer patrones compartidos en la manera en que los estudiantes revisan su semana de práctica. Se observa, de manera general, un tránsito desde la lógica del ensayo y error hacia decisiones más intencionadas, dirigidas a la construcción de un estilo profesional emergente. A partir de la codificación y agrupación de los testimonios, fue posible identificar tres pautas centrales: (A) reflexión orientada a la adecuación metodológica, (B) autorregulación fundada en el diagnóstico grupal y (C) desplazamiento del impacto emocional hacia decisiones estratégicas.

A) Reflexión vinculada a la adecuación metodológica

Un grupo de practicantes señaló que la autorregulación inicial se centra, en gran medida, en la revisión de técnicas docentes y en la pertinencia contextual de los recursos utilizados. El estudiante E13, por ejemplo, notó que algunas dinámicas lúdicas sucedieron de manera distinta a lo previsto, lo que lo llevó a explorar y a ajustarlas a su contexto. De manera semejante, E08 y E10 identificaron que la repetición mecánica de una misma estrategia, sin atender a la respuesta del grupo, provocó una disminución en la participación estudiantil; esta constatación los impulsó a diversificar recursos y a plantear aproximaciones más personalizadas.

B) Autorregulación fundamentada en el diagnóstico grupal

Un segundo patrón se relaciona con el reconocimiento del diagnóstico como un recurso imprescindible para planificar con mayor efectividad. El estudiante E14 subrayó que la ausencia de un diagnóstico inicial afectó directamente la pertinencia de sus actividades y, a partir de ello, definió este aspecto como un punto a perfeccionar en sus próximas intervenciones. En esa misma dirección, E06 y E09 destacaron que la adecuación de las actividades a las fortalezas y debilidades del grupo resultó clave para generar un ambiente de aula más favorable al aprendizaje.

C) Transición del impacto emocional a decisiones estratégicas.

La tercera tendencia corresponde al paso de reacciones emocionales inmediatas hacia la elaboración de intervenciones más deliberadas. El estudiante E03 relató cómo la frustración inicial lo condujo a diseñar una estrategia orientada a establecer vínculos más empáticos con sus alumnos mediante anécdotas personales. E01 y E12, a su vez, comentaron que, tras momentos de tensión, reestructuraron la apertura de sus clases para incluir espacios de diálogo y referencias a experiencias cotidianas del alumnado. Por su parte, E05 y E07 resaltaron que, al lograr controlar el silencio y la dispersión grupal, pudieron organizar tanto la secuenciación de actividades como la gestión del tiempo en el aula.

4.4 Fase R4. Reflexión compartida o grupal: La colaboración como catalizador de la práctica reflexiva.

Domingo (2021), destaca que una de las claves para potenciar la práctica reflexiva es la existencia de un espacio colaborativo. Dicho espacio no funciona solo como un foro para narrar experiencias, sino como un dispositivo formativo que desplaza al docente en

formación, del plano del “yo”, hacia el territorio del “nosotros”, ampliando la mirada sobre la enseñanza y sus múltiples implicaciones.

Entre los estudiantes normalistas entrevistados, el diálogo con pares, tutores y otros actores educativos aparece como un recurso frecuente, aunque con niveles distintos de sistematicidad. Para algunos, la conversación grupal funciona sobre todo como soporte emocional; para otros, es un espacio de metarreflexión que articula saberes pedagógicos y criterios que empiezan a dar forma a su estilo docente. Esta diversidad coincide con lo señalado por Schön (1998), quien describe los espacios de reflexión compartida como escenarios de confrontación y validación de significados.

El Estudiante 03 ejemplifica de manera clara cómo el intercambio con colegas permitió transformar la inseguridad inicial en una estrategia más efectiva:

Yo les platicué a mis compañeras porque también ellas estaban trabajando en esa escuela, y una de ellas me dijo que ya había tenido problemas con ese mismo grupo. Entonces me sugirieron una estrategia distinta, como dividir el grupo, trabajar con ellos en círculos por gustos parecidos como superhéroes, animales favoritos, bandas favoritas, y así... y también hablar con el maestro de grupo. A mí, la mayoría de estas cosas, no se me habían ocurrido, pero cuando me dijeron eso, entendí que podía buscar más apoyo, no sólo intentar solo. (E03, comunicación personal, 22 de mayo de 2025)

Este relato muestra cómo la conversación profesional puede abrir horizontes pedagógicos y convertirse en una fuente decisiva de cambio en la práctica.

En el mismo sentido, el Estudiante 14, enfatiza el valor del diálogo con sus pares: “Pues lo compartí con mis compañeros practicantes, y... me dieron muchas estrategias para que captara mejor la atención de los chavos. Así íbamos compartiendo nuestras experiencias y decíamos qué podíamos mejorar o qué podíamos hacer” (E14, comunicación personal, 7 de junio de 2025).

Aquí la reflexión compartida se entiende no solo como desahogo, sino como un verdadero laboratorio de soluciones y aprendizajes recíprocos.

La retroalimentación cumple entonces una doble función: enriquece el repertorio y fortalece la capacidad de elaborar diagnósticos colectivos, sustentados en experiencias diversas y contextos semejantes.

En el plano institucional, el Estudiante 13 recuerda cómo un conflicto derivó en un análisis compartido que trascendió lo académico: “[...] ese mismo día le mandé un mensaje a la profesora y también les conté a mis compañeros... a la próxima vez que nos digan que hay que cubrir ese grupo, pues aceptamos pero con mucha, mucha precaución” (E13, comunicación personal, 6 de junio de 2025).

Su testimonio evidencia que la reflexión conjunta también asume una dimensión ética y preventiva, ya que protege la coherencia de la práctica y la seguridad de los futuros docentes.

Es interesante notar que en esta fase también participaron estudiantes que habían estado menos presentes en momentos previos, como E04 y E11. El primero señaló que, al dialogar con su tutor, logró “notar lo que antes no había visto” (E04, comunicación personal, 24 de mayo de 2025)., mientras que E11 destacó que, al compartir su experiencia en clase, recibió recomendaciones que “nunca había considerado” y que después aplicó con éxito (E11, comunicación personal, 4 de junio de 2025).

El análisis de estos intercambios permitió distinguir tres grandes focos de la reflexión grupal: (A) apoyo emocional y contención, (B) retroalimentación pedagógica, y (C) criterios compartidos para la toma de decisiones a nivel institucional. Estos focos quedan resumidos en la siguiente tabla.

Tabla 11

Focos de la reflexión compartida en la Fase R4

Foco de reflexión grupal	Características	Ejemplos breves (códigos de estudiante)
<i>Apoyo emocional y contención</i>	Interacciones orientadas a validar emociones y disminuir el impacto de experiencias negativas	E03: alivio tras recibir comprensión de compañeras. E04: sentirse “escuchado” por el asesor.
<i>Retroalimentación pedagógica</i>	Sugerencias concretas de estrategias, adaptaciones o recursos didácticos para mejorar la enseñanza.	E14: estrategias para captar atención. E11: nuevas ideas para actividades. E05: propuesta de reorganizar dinámicas.
<i>Acuerdos colectivos para decisiones institucionales</i>	Acuerdos compartidos para enfrentar situaciones repetitivas o estructurales, con el fin de proteger al grupo de practicantes y mejorar la gestión de la práctica.	E13: decisión de no aceptar cierto grupo. E07: acuerdo sobre distribución de tareas para evitar sobrecarga.

Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas codificadas (mayo-junio 2025) según el Método R5 de Àngels Domingo (2021).

La Tabla 11 muestra cómo la reflexión colectiva asume funciones diversas y alcanza distintos niveles de profundidad. En algunos casos se convierte en un espacio de desahogo emocional que alivia tensiones, mientras que en otros se transforma en un escenario de toma de decisiones estratégicas con repercusiones tanto en la mejora de los procesos pedagógicos como en la organización institucional. Este hallazgo confirma que la Fase R4 trasciende la simple narración de experiencias individuales, ya que permite articular un aprendizaje colectivo capaz de dinamizar la formación de los futuros docentes.

A partir de esta base, fue posible identificar un conjunto de tendencias que caracterizan la manera en que los estudiantes normalistas construyen la reflexión grupal. Estas tendencias, desarrolladas a continuación, permiten comprender cómo el diálogo con pares y tutores se convierte en una herramienta clave para fortalecer su práctica profesional y avanzar hacia formas más complejas de autorregulación.

4.4.1 Tendencias en la Fase R4

La revisión de las interacciones reflexivas en esta fase revela trayectorias comunes en la forma en que los estudiantes normalistas transforman el diálogo grupal en un recurso que fortalece su desempeño docente. A diferencia de las fases anteriores, donde predominaba el trabajo introspectivo, en este momento la voz de los otros adquiere centralidad en la construcción de nuevas perspectivas y en la generación de aprendizajes colectivos.

A) La retroalimentación pedagógica como núcleo del ajuste docente.

Aunque la reflexión compartida también cumplió funciones de apoyo emocional y cohesión institucional, la tendencia más destacada fue su orientación hacia la construcción de estrategias didácticas. Los testimonios de E14, E11 y E05 son ilustrativos: no se limitaron a recibir sugerencias, sino que las pusieron en práctica de inmediato, evaluando sus efectos y ajustándolas según el contexto. Esta dinámica muestra cómo la experiencia ajena se traduce en un repertorio activo que se experimenta, se reelabora y se transforma sin dilaciones.

B) Redes de apoyo y contención emocional.

Un segundo patrón corresponde al acompañamiento que brindan los espacios de diálogo en situaciones de alta carga emocional o desánimo profesional. Los relatos de E03 y E04

evidencian que la validación de los pares o del asesor se convierte en el estímulo necesario para replantear estrategias y enfrentar con renovada confianza los retos de la práctica. Estas redes de soporte, lejos de ser un complemento, se constituyen en un pilar que sostiene la motivación y reduce el riesgo del aislamiento.

C) Acuerdos colectivos ante retos institucionales.

Las narraciones de E13 y E07 muestran cómo las reuniones grupales propiciaron acuerdos frente a situaciones estructurales, como la sobrecarga de tareas o la asignación de grupos con antecedentes complejos. Estos casos evidencian que la práctica docente comienza a ser comprendida como un asunto colectivo, que requiere de criterios compartidos y de la capacidad de ejercer agencia frente a las normativas institucionales.

D) Inclusión de voces antes ausentes.

Un rasgo llamativo de la Fase R4 fue la participación de estudiantes que no habían intervenido en fases anteriores, como E04 y E11. Sus aportaciones, aunque tardías, resultaron decisivas y sugieren que algunos prefieren expresarse en contextos colectivos antes que en espacios individuales. Este comportamiento amplía la comprensión de los modos en que se construyen aprendizajes significativos.

E) Variabilidad en la frecuencia y estructura de los encuentros.

Finalmente, se observó que la regularidad de las reuniones fue desigual y que, en general, carecieron de una estructura formal. Si bien las interacciones espontáneas produjeron aportes relevantes, como señalaron E05 y E06, la falta de tiempo y de un procedimiento claramente definido limitó su potencia. Este hallazgo apunta a la necesidad de que la formación inicial

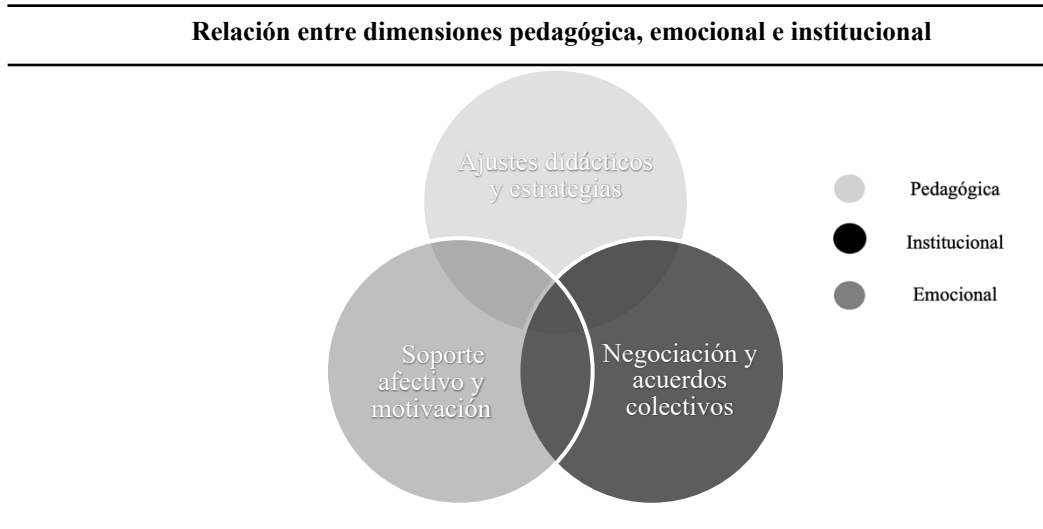
incluya espacios intencionadamente diseñados para la reflexión conjunta, concebida como una práctica sistemática de aprendizaje colectivo.

En conjunto, los resultados de la Fase R4 confirman que la reflexión grupal actúa como un catalizador de aprendizajes pedagógicos, emocionales e institucionales. No obstante, su alcance depende de la calidad de las interacciones y de la existencia, o ausencia, de un marco institucional que las respalde. Este apartado se vincula directamente con los dos primeros objetivos específicos de la investigación, al mostrar cómo la reflexión compartida no solo transforma la práctica, sino que también visibiliza las limitaciones estructurales que condicionan su consolidación.

Con el fin de sintetizar y hacer más claros los hallazgos de esta etapa, se incluye la Figura 6, que integra las funciones principales de la reflexión compartida. Lejos de operar de manera aislada, estas tres esferas se superponen y generan zonas de convergencia que reflejan el carácter complejo de la práctica docente. En el plano pedagógico, los estudiantes ponen en juego ajustes y estrategias que enriquecen su repertorio didáctico; en el plano emocional, el soporte mutuo y la motivación se convierten en sostén para continuar el proceso; mientras que, en el plano institucional, la negociación y los acuerdos colectivos aportan criterios para afrontar retos comunes. La intersección de estas dimensiones evidencia que la reflexión grupal no solo amplía perspectivas, sino que constituye un dispositivo formativo que favorece la construcción de saber pedagógico situado.

Figura 6

Dimensiones y funciones principales de la reflexión compartida en la formación inicial docente.



Nota. Elaboración propia a partir de testimonios de los estudiantes normalistas (2025).

La Figura 6 ilustra cómo las funciones de la reflexión compartida no operan de manera aislada, sino que se entrelazan en un proceso dinámico de retroalimentación. La dimensión pedagógica amplía el repertorio de estrategias didácticas la dimensión emocional aporta un sostén afectivo que fortalece la resiliencia docente; y la dimensión institucional define los marcos y condiciones que hacen posible, o limitan, el desarrollo de estas reflexiones. La interacción entre estas tres dimensiones refuerza la idea de que el aprendizaje profesional trasciende lo individual y alcanza su mayor riqueza en el diálogo y en la construcción colectiva del saber docente.

En este contexto, la Fase R4 adquiere un valor especial, pues el intercambio de ideas sirve de base para la siguiente etapa del modelo R5: la planificación de nuevas intervenciones. Los aprendizajes, sugerencias y aportes que emergen de la reflexión compartida funcionan como insumos directos para diseñar propuestas pedagógicas más coherentes con la realidad del aula y con las necesidades detectadas en la práctica. La

transición hacia la Fase R5 se presenta, así, como un movimiento natural: pasar de la deliberación conjunta a la acción intencionada, cerrando el ciclo reflexivo con proyecciones de mejora fundamentadas y contextualizadas.

4.5 Fase R5. Proyección de nuevas intervenciones: La transformación de la experiencia en saber pedagógico futuro

La Fase R5, llamada proyección de nuevas intervenciones, representa la consolidación de la práctica reflexiva como herramienta transformadora del ejercicio docente. En esta etapa, los estudiantes no solo comprenden lo vivido, sino que comienzan a delinear acciones futuras, ajustan su enfoque pedagógico y formulan principios que orientaran su práctica profesional. Según Domingo (2021), esta fase implica pasar de la comprensión situada a la proyección deliberada, integrando los aprendizajes en nuevas propuestas de acción didáctica, ética y relacional.

El análisis de las entrevistas muestra que las proyecciones se expresan en distintos niveles, que van desde ajustes metodológicos inmediatos hasta replanteamientos profundos sobre el rol docente y la construcción de un estilo profesional propio. Este hallazgo confirma que la práctica reflexiva no se limita a la interpretación del pasado, sino que se expande hacia la planificación consciente del futuro, señalando el inicio de una autonomía profesional en proceso de formación.

Transformaciones metodológicas con base en el conocimiento del grupo

Una constante en esta fase fue la intención de replantear estrategias metodológicas a partir del reconocimiento de las características específicas del alumnado. El Estudiante 14, por ejemplo, describe una reconfiguración clara de su planificación, centrada en la atención diferenciada:

Yo creo que lo primero que cambiaría es que antes de cualquier clase, necesito conocer mejor a los alumnos. No sólo ver qué tanto saben de la materia, sino cómo es que ellos aprenden, qué les gusta más. Una vez me funcionó una actividad porque se relacionaba con su localidad. Entonces, ahora pienso que siempre hay que partir de lo que ellos son, no sólo de lo que el libro dice. Yo ya, la verdad, no quiero volver a entrar a dar una clase sin conocer a mis alumnos. (E14, comunicación personal, 7 de junio de 2025)

Este testimonio refleja un desplazamiento desde una lógica centrada en el contenido hacia una pedagogía situada, donde la historia se convierte en un vehículo para reconocer identidades y contextos. La afirmación de “no quiero volver a entrar a dar una clase sin conocer a mis alumnos” constituye un punto de inflexión ético y didáctico.

Aprendizajes desde la gestión emocional y la resiliencia

Otro eje destacado fue la incorporación de aprendizajes vinculados con la gestión emocional y el desarrollo de resiliencia docente. El Estudiante 03 relata cómo, al enfrentarse al desinterés de un grupo, transformó no sólo su estrategia didáctica, sino también su actitud:

Aprendí que no puedo enojarme por todo y que no todo es contra mí. Si un grupo no responde, no es que yo no haga bien mi trabajo, es que algo está pasando ahí. Entonces como que ya no me frustro igual. Me detengo a pensar, a observar más y a preguntarme. Creo que eso es lo que más me dejó esa práctica: que ser docente también es tener paciencia y saber esperar el momento para que uno intervenga si es necesario. (E03, comunicación personal, 22 de mayo de 2025)

Este comentario evidencia un avance cualitativo en la autorregulación emocional, clave en el desarrollo profesional. La capacidad de “esperar el momento para que uno intervenga si es necesario” revela madurez pedagógica, orientada a leer el aula como un espacio de escucha y oportunidad.

Proyección ética y compromiso social del rol docente

En varios casos, la proyección trascendió lo metodológico y emocional, situándose en un plano ético y social. El Estudiante 01, tras una vivencia en un contexto de violencia estructural, expresó su convicción de orientar su futuro profesional hacia comunidades vulnerables:

Después de lo que viví en esa secundaria, estoy seguro que quiero trabajar en lugares así, aunque a me haya preguntado si las planeaciones realmente son útiles para estos caso, en el fondo sé que si un no va, ¿quién va a ir?. Los chavos ahí necesitan a alguien que les hable, que los escuche, no solo que les enseñe fechas. Yo entendí que ser maestro, no es sólo dar la clase. Es estar para ellos, aunque uno no siempre sepa cómo.
(E01, comunicación personal, 19 de mayo de 2025)

Este posicionamiento muestra cómo la práctica reflexiva puede convertirse en un dispositivo ético y en un posicionamiento político-pedagógico. La decisión de trabajar en contextos vulnerables no responde a una romantización del sacrificio, sino a la conciencia de que el docente es un agente social capaz de brindar cuidado y presencia donde más se necesita.

De la reflexión a la construcción de estilo profesional

En el caso de algunos estudiantes, se observa que comenzaron a delinear los rasgos de lo que será su estilo docente personal, integrando innovación y creatividad. El Estudiante 04, tras una experiencia exitosa de dramatización histórica, expuso su intención de sistematizar estas metodologías:

Yo me di cuenta de que a mi me gusta enseñar historia contando historias. Y que cuando los estudiantes se mueve, actúan, hacen cosas, entienden más. Entonces, pues ahora pienso que eso es lo que quiero hacer por mucho tiempo. Crear mis clases que sean bien movidas, muchas dinámicas, para que los chicos no sólo estén sentados escuchando. Si un día soy maestro titular, quiero hacer que todos los temas tengan algo así, algo como para vivir la historia. (E04, comunicación personal, 24 de mayo de 2025)

Este tipo de proyección representa la integración entre experiencia, reflexión e innovación, donde una actividad puntual se convierte en un principio pedagógico que empieza a organizar la identidad profesional en construcción.

La Fase R5, en su conjunto, evidencia un proceso de maduración del pensamiento reflexivo: los estudiantes no solo analiza lo vivido, sino que lo convierten en horizontes de acción futura. Desde ajustes inmediatos hasta convicciones éticas de largo alcance, estas proyecciones se articulan con los objetivos de la investigación al mostrar cómo las experiencias ser resignifican en saber pedagógico situado y proyectivo.

A continuación se presenta la Tabla 12, donde se sintetizan los ámbitos principales de proyección identificados, con el fin de apreciar la diversidad de caminos que los normalistas comienzan a trazar hacia su futuro profesional.

Tabla 12

Tendencias en la Fase R5 según los estudiantes normalistas

Tendencia principal	Código de estudiante	Características observadas
<i>Transformaciones metodológicas situadas</i>	E14; E06; E10	Ajustes planificados a partir de diagnósticos más sólidos; reconocimiento de intereses y contextos de los estudiantes como criterio para el diseño didáctico futuro.
<i>Gestión emocional y resiliencia docente</i>	E03; E07	Regulación de emociones negativas; desarrollo de paciencia y capacidad de observar antes de intervenir en situaciones posteriores; comprensión del aula como espacio de escucha y aprendizaje continuo.
<i>Proyección ética y compromiso social</i>	E01; E09; E12	Intención de trabajar en contextos vulnerables; visión de rol docente como agente social y ético; proyección de un compromiso sostenido con el cuidado colectivo.
<i>Construcción de un estilo docente personal</i>	E04; E02; E13	Sistematización de metodologías creativas; integración de narrativas personales; delineación de principios pedagógicos que configuran una identidad docente en formación y orientan la práctica futura

Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas codificadas según Método R5 de Domingo (2021).

En la Tabla 12 se observa que la tendencia más frecuente corresponde a las transformaciones metodológicas situadas, lo que confirma que el contacto directo con el grupo es el principal motor de cambio en la planificación docente. Sin embargo, también emergen otras dimensiones menos visibles, aunque igualmente relevantes: la gestión emocional como sostén de la práctica, la proyección ética hacia contextos de vulnerabilidad

y la construcción de un estilo personal que convierte actividades aisladas en principios pedagógicos estructurales. Estos hallazgos refuerzan la idea de que la práctica reflexiva no se limita a corregir errores, sino que abre un proceso de autodefinition profesional orientado hacia el futuro.

La Fase R5 permitió constatar que la reflexión docente trasciende la mirada retrospectiva para convertirse en un ejercicio de proyección intencionada, donde los estudiantes delimitan acciones futuras, consolidan aprendizajes y esbozan principios que empiezan a configurar su identidad profesional. Este cierre no puede entenderse de manera aislada: el verdadero sentido del modelo R5 reside en la articulación progresiva entre todas sus fases. Por ello, resulta pertinente elaborar una síntesis transversal que muestre cómo los estudiantes normalistas avanzaron desde la reconstrucción de experiencias situadas hasta la formulación de nuevas intervenciones, evidenciando trayectorias diferenciadas pero convergentes en la construcción de un saber pedagógico en formación.

4.6 Síntesis transversal por fases del Método R5: trayectorias de reflexión desde la experiencia hacia la proyección pedagógica

El análisis de los relatos de los catorce estudiantes normalistas permitió reconstruir la trayectoria de su pensamiento reflexivo a lo largo de las cinco fases del Método R5 de práctico reflexivo (Domingo, 2021). Esta síntesis busca integrar los hallazgos de manera transversal, mostrando cómo la reflexión se desplaza de una vivencia puntual hacia la consolidación de principios pedagógicos proyectados al futuro. El propósito no es clasificar de manera rígida, sino reconocer patrones, tensiones y progresiones que explican la complejidad de aprender a enseñar en contextos reales.

R1. Selección de situaciones significativas: el impacto formativo de lo disruptivo

En la primera fase, los estudiantes eligieron experiencias que marcaron un antes y un después en su proceso formativo. En la mayoría de los casos, estas situaciones estuvieron asociadas a episodios de fuerte carga emocional: el desinterés del grupo, la dificultad disciplinaria o, en contraste, actividades exitosas inesperadas. Estudiantes como el E01 y el E13 seleccionando momentos vinculados a la tensión entre la expectativa académica y la realidad escolar, mientras que el E04 rescató la potencia de lo creativo al narrar el efecto positivo de una dramatización. Estas elecciones confirman lo señalado por Domingo (2021): el punto de partida de la práctica reflexiva se sitúa en el quiebre de la rutina, allí donde la experiencia interpela directamente la identidad docente emergente.

R2. Reconstrucción de la experiencia: de la anécdota a la comprensión situada

En la segunda fase, los estudiantes reconfiguraron las vivencias significativas atendiendo a los factores que las condicionaron. Aquí se observó el tránsito de la simple narración anecdótica a una comprensión situada del hecho educativo. Estudiantes como el E14 y el E07 destacaron las condiciones estructurales (número de alumnos, disponibilidad de recursos, clima escolar), mientras que el E02 enfatizó la dimensión relacional con el grupo. Esta reconstrucción confirma que la práctica reflexiva no consiste solo en recordar, sino en contextualizar e interpretar lo vivido, lo que representa un avance hacia la comprensión pedagógica situada (Domingo, 2021).

R3. Reflexión individual autorregulada: de la reacción al análisis estratégico

La tercera fase mostró un desarrollo diferenciado en los niveles de autorregulación alcanzados. En algunos casos, como el E13, predominó un análisis de ensayo y error,

reconociendo la necesidad de ajustar estrategias en tiempo real. Otros, como el E14 avanzaron hacia un pensamiento más planificado y estratégico, identificando la falta de diagnóstico inicial como una falencia que debía corregirse en el futuro. Testimonios como el del E03 ilustran el tránsito desde la frustración emocional hacia una reflexión metacognitiva, reconociendo la importancia del vínculo y la escucha. En conjunto, esta fase evidencia cómo los estudiantes pasaron de la reacción impulsiva a la toma de conciencia profesional sobre sus decisiones pedagógicas (Schön, 1998).

R4. Reflexión compartida o grupal: el valor formativo del diálogo

En la cuarta fase emergió con fuerza la dimensión colectiva de la práctica reflexiva. Los relatos muestran que el intercambio con pares, asesores y otros agentes educativos se convirtió en un catalizador de resignificación.

Estudiantes como el E03 y el E14 encontraron en sus compañeros estrategias que no habían considerado, mientras que el E05 evidenció la importancia del acompañamiento de los asesores, aunque también señaló sus limitaciones por la falta de sistematicidad. El E13, por su parte, resignificó una experiencia adversa en clave de cuidado colectivo, compartiéndola para prevenir que otros atravesaran la misma situación. Estos hallazgos reafirman que la reflexión grupal es un espacio de co-construcción del saber docente, donde la experiencia individual se potencia en comunidad (Domingo, 2021).

R5. Proyección de nuevas intervenciones: de la reflexión al compromiso transformador

La quinta fase constituye el cierre, y a la vez, el inicio de un nuevo ciclo de formación reflexiva. Los estudiantes no se limitaron a comprender lo ocurrido, sino que delinearon

acciones futuras y principios profesionales. El E14 proyectó planificaciones más situadas en el conocimiento del grupo; el E03 incorporó aprendizajes en torno a la resiliencia y la regulación emocional ; el E01 formuló un compromiso ético con contextos de vulnerabilidad; y el E04 esbozó un estilo docente propio basado en la creatividad. Estas proyecciones evidencian que la práctica reflexiva puede transformarse en un saber pedagógico futuro, en el que lo vivido se convierte en un principio rector de la acción docente (Domingo, 2021; DGESuM, 2018).

Con el fin de integrar los hallazgos obtenidos en cada una de las fases del Método R5 y ofrecer una visión panorámica de las trayectorias reflexivas de los estudiantes normalistas, se construyó una síntesis transversal que permite observar patrones comunes y divergentes a lo largo del proceso. La Tabla 13 organiza estas tendencias en función de las fases R1 a R5, señalando los aspectos centrales de la reflexión en cada etapa, los estudiantes que ejemplifican de manera más representativa dichas dinámicas y los significados pedagógicos emergentes que derivan de sus testimonios.

Tabla 13*Tendencias emergentes en las cinco fases del Método R5*

Fase del R5	Tendencias observadas	Estudiantes ejemplares	Significados pedagógicos emergentes
<i>R1. Selección de situaciones significativas</i>	Vivencias disruptivas, con alta carga emocional, que funcionan como detonantes reflexivos	E01, E13, E04	La ruptura entre expectativa y realidad como inicio del pensamiento crítico
<i>R2. Reconstrucción de la experiencia</i>	Comprensión situada de factores institucionales, grupales y materiales	E14, E07, E02	Del recuerdo anecdótico a la interpretación pedagógica contextual
<i>R3. Reflexión individual autorregulada</i>	De la reacción improvisada al análisis estratégico; diferentes niveles de autorregulación	E03, E13, E14	La toma de conciencia profesional como proceso gradual
<i>R4. Reflexión compartida o grupal</i>	El diálogo con pares y asesores como catalizador de resignificación	E03, E05, E13, E14	La co-construcción del saber docente en comunidad
<i>R5. Proyección de nuevas intervenciones</i>	Proyección metodológica, emocional, ética y creativa hacia el futuro	E01, E03, E04, E14	Transformación de la experiencia en principios pedagógicos y compromiso profesional

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de entrevistas con estudiantes normalistas según el Método R5 (Domingo, 2021).

La Tabla 13 permite ver con claridad la progresión en el tránsito por las fases del Método R5; los estudiantes inician con vivencias cargadas de emoción y disrupción (R1), avanzan hacia una comprensión situada del contexto y de los factores que condicionan la práctica (R2), desarrollan procesos de autorregulación individual en distintos niveles de complejidad (R3), fortalecen su pensamiento a través del intercambio con pares y asesores (R4), y finalmente proyectan nuevas intervenciones que delinear los primeros rasgos de un estilo docente propio (R5). Este recorrido confirma que la práctica reflexiva no es un ejercicio lineal ni homogéneo,

sino una trayectoria formativa que combina rupturas, aprendizajes situados y compromisos ético-pedagógicos, lo que constituye uno de los aportes más relevantes de este capítulo.

En conjunto, el Capítulo IV muestra que la práctica reflexiva, al ser analizada en las cinco fases del Método R5, trasciende un recurso metodológico y se configura como un proceso de construcción profesional, caracterizado por tensiones, avances desiguales y aprendizajes situados. Los resultados evidencian que, aunque la mayoría de los estudiantes lograron transitar de una reflexión descriptiva hacia formas de autorregulación y proyección pedagógica, persisten desafíos vinculados a la sistematización de los espacios de acompañamiento, la integración de la teoría en la práctica y la consolidación de una cultura institucional que valore la reflexión como una parte sustancial del currículo (DGESuM, 2018; Domingo, 2021).

A la par, se confirma que la reflexión es un eje articulador entre la experiencia y la profesionalización docente: permite a los estudiantes integrar lo emocional, lo cognitivo y lo social en un horizonte de compromiso pedagógico más amplio.

La emergencia de tendencias como la gestión emocional, la construcción colectiva del conocimiento y la proyección ética del rol docente refuerza la idea de que la práctica reflexiva es no solo un recurso formativo, sino un núcleo estructural de la formación inicial. De este modo, el capítulo no solo da respuesta a las preguntas de investigación, sino que también sienta las bases para las conclusiones generales, en las que se profundizará en cómo consolidar la práctica reflexiva como un componente estratégico del currículo en la Escuela Normal.

CONCLUSIONES

El análisis de las catorce entrevistas realizadas a estudiantes de octavo semestre permitió volver sobre el problema planteado en el protocolo y sus preguntas centrales. Se buscó comprender de qué manera los docentes en formación abordan su práctica desde la enseñanza de la historia y qué tan lejos llega su reflexión para transformar esa práctica. Con base en los objetivos, se decidió organizar las conclusiones en torno a las fases del Método R5, de modo que cada hallazgo conserve su vínculo con el itinerario formativo previsto en el Plan de Estudios 2018 (DGESuM, 2018) y con la lógica reflexiva propuesta por Domingo (2021).

Una primera observación clave es que, en la mayoría de los casos la reflexión no se guía por referentes propios de la didáctica de la historia. En las cinco fases del R5, las narrativas se orientan, sobre todo, a aspectos de gestión del grupo, uso del tiempo, control de la disciplina, manejo de recursos y cumplimiento de la planeación. Cuando aparece la dimensión disciplinar, suele quedar enunciada de forma general. Esta distancia incide directamente en la pregunta de investigación sobre cómo abordan los docentes la enseñanza de la historia: se la aborda principalmente desde categorías pedagógicas generales y no desde prácticas epistémicas del campo, como el análisis de fuentes, la explicación multicausal o el trabajo con escalas temporales.

En R1, selección de situaciones significativas, la mayor parte de los estudiantes eligió episodios definidos por quiebres de dinámica en el aula o por contingencias tecnológicas. Se optó por reportar tal predominio porque sitúa el foco de atención en condiciones de implementación y no en problemas cognitivos del aprendizaje histórico. Solo algunos casos hicieron de la selección un punto de partida para interrogar contenidos o errores de comprensión histórica; cuando esto ocurrió, la fase posterior ganó espesor analítico. Aun así,

no puede asumirse que seleccionar incidentes de gestión sea un error metodológico; se reconoce que, en contextos reales, esas contingencias condicionan la enseñanza y, por ende, son legítimas como detonantes de reflexión, aunque limitan el diálogo con categorías disciplinares.

En R2, reconstrucción de la experiencia, las descripciones fueron detalladas y honestas, pero en la mayoría de los relatos se observó una narrativa lineal centrada en lo que “salió” o “no salió”. Se decidió valorar positivamente la claridad descriptiva, aunque se identificó escasa problematización con nociones propias de la historia escolar: el tiempo como duración y ruptura, el espacio como escenario de actores y procesos, y la multicausalidad de los fenómenos. Cuando dichas nociones aparecieron, lo hicieron de manera incipiente, asociadas a consignas de la planeación o a apoyos visuales, más que a decisiones de andamiaje conceptual.

En R3, reflexión individual autorregulada, se registró un movimiento reiterado hacia la autoevaluación moral o afectiva del desempeño (“me faltó”, “no logré”), con argumentos que privilegian el control del grupo, la claridad de las instrucciones o la selección de materiales. Hubo pocos intentos de contrastar evidencias del aprendizaje del alumnado con criterios disciplinarios. Se optó por categorizar como “profundidad intermedia” aquellas reflexiones que articularon una inferencia pedagógica con alguna categoría histórica. En ese nivel, la reflexión se volvió más fértil: por ejemplo, cuando se argumentó por qué una actividad no permitió construir relaciones de causalidad, o por qué una lectura de fuente primaria no llevó a una interpretación situada. Sin embargo, tales momentos fueron minoritarios.

En R4, reflexión compartida, el avance fue evidente cuando existió mediación docente y andamiajes claros. La conversación entre pares ayudó a reencuadrar problemas y

a mirar el mismo episodio desde perspectivas alternativas. Se identificó que las preguntas abiertas y las rúbricas por fase promovieron justificaciones mejor elaboradas y, en algunos casos, vincularon la discusión con conceptos del campo disciplinar. Aun así, la calidad de R4 resultó muy dependiente del clima del grupo y del tipo de preguntas planteadas. Cuando la conversación derivó en intercambio de consejos generales, la dimensión disciplinar volvió a diluirse.

En R5, planificación de nuevas intervenciones, se observó coherencia en los ajustes propuestos para mejorar la gestión del aula, diversificar técnicas de participación y clarificar consignas. En cambio, fueron menos frecuentes las decisiones que modificaron el tipo de tareas intelectuales que se pedían al estudiantado para pensar históricamente. Aparecieron algunos avances: diseño de guías breves para trabajar fuentes, uso de líneas del tiempo con énfasis en rupturas, y ejercicios de contraste de versiones. No obstante, persistió la tendencia a planear actividades centradas en exposición, lectura del libro de texto o cuestionarios de repaso. Esta conclusión enlaza con el objetivo específico de identificar el grado de articulación entre reflexión y saber disciplinar: la articulación existe, pero es frágil y discontinua.

Al consolidar la lectura transversal, se distinguen condiciones que favorecen la profundidad reflexiva. Primero, tiempos protegidos para escribir y reescribir la experiencia, más allá del reporte administrativo. Segundo, acompañamiento cercano con preguntas que obligan a explicitar por qué una decisión ayuda a construir explicación histórica y no solo a “ordenar el grupo”. Tercero, disponibilidad de ejemplos de tareas disciplinares modelo que permitan visualizar la diferencia entre “hablar de historia” y “trabajar como historiador escolar”. Cuando estas condiciones estuvieron presentes, la reflexión ganó anclaje conceptual y el paso de R3 a R5 produjo transformaciones visibles en la planificación.

También se identificaron obstáculos recurrentes. La sobrecarga de actividades adicionales, la profunda diversidad de los contextos de práctica, la incertidumbre en el uso de materiales y la ausencia de bancos de fuentes accesibles empobrecen el tránsito reflexivo. En varios relatos, la evaluación del aprendizaje del alumnado se mantuvo en registros sumativos y de producto, lo que dificulta sostener inferencias sobre procesos y, por consecuencia, dificulta que R3 y R5 descansen en evidencias y no en impresiones.

En relación con los objetivos del estudio, puede afirmarse lo siguiente. Se caracterizó el modo en que los docentes en formación abordan su práctica: lo hacen principalmente desde marcos pedagógicos generales y con atención prioritaria a la implementación, mientras que el componente disciplinar aparece de forma intermitente. Se estableció el nivel de profundidad por fase: R1 y R2 resultan consistentes en lo descriptivo; R3 muestra variaciones amplias según el acompañamiento; R4 progresa cuando existe guía y criterios; R5 concreta ajustes sobre todo procedimentales y solo en algunos casos rediseños didácticos orientados al pensamiento histórico. Se identificaron, por último, condiciones de mejora: acompañamiento con preguntas disciplinares, tiempos y dispositivos de escritura, y repertorios de tareas modelo.

Estas conclusiones conversan con la lógica del Plan de Estudios 2018, que concibe la práctica como eje articulador de saberes y promueve una reflexión situada desde el inicio de la carrera (DGESuM, 2018), y con la estructura del Método R5, que organiza el proceso en momentos que exigen ir de la experiencia a la decisión pedagógica fundamentada (Domingo, 2021). La evidencia sugiere que el dispositivo está bien orientado, aunque su potencia depende de que cada fase obligue explícitamente a traducir la experiencia en criterios propios de la enseñanza de la historia. En la muestra analizada, ese puente se recorrió de manera desigual.

En términos de la pregunta guía sobre cómo abordan la enseñanza de la historia, la respuesta que refleja el conjunto de relatos es matizada. Se aborda con convicción ética y compromiso con el aprendizaje, pero con herramientas disciplinares aún parciales. Hay conciencia del valor formativo de pensar históricamente y hay deseo de promoverlo; falta, sin embargo, una caja de herramientas más visible, compartida y practicable que convierta esa intención en tareas cognitivo–disciplinares frecuentes y evaluables.

De esta manera, estas conclusiones preparan el terreno para las orientaciones operativas que se presentan en el apartado de recomendaciones. Allí se proponen ajustes en tiempos, acompañamiento y repertorios didácticos para que la reflexión, ya instalada en la cultura formativa, se ancle con mayor fuerza en la especificidad de la enseñanza de la historia y se traduzca en intervenciones de aula que hagan visible el aprender a pensar históricamente.

RECOMENDACIONES

Las entrevistas muestran un patrón consistente: la reflexión de los docentes en formación se concentra en la gestión de clase y en juicios generales sobre lo que funcionó o no, mientras queda poco explicitada la relación con nociones propias de la Historia escolar, como temporalidad, causalidad y multicausalidad, comparación de versiones, uso crítico de fuentes y noción de evidencia. También se observa una escucha intermitente del alumnado; se recuperan impresiones globales, pero rara vez se analizan con detalle cuadernos, consignas o productos escritos para inferir ideas previas y obstáculos reales de comprensión. A ello se suman condiciones adversas descritas por los propios estudiantes: tiempos restringidos, cambios de horario, grupos heterogéneos, recursos limitados y presión por cubrir programas. Cuando hubo acompañamiento con preguntas guía, revisión de evidencias y conversación entre pares, la calidad de la reflexión creció y se transformó en decisiones concretas en el aula. Con este panorama, las recomendaciones buscan reanclar la práctica reflexiva en la didáctica de la Historia, fortalecer la escucha pedagógica y atender las condiciones reales de las sedes, en coherencia con el Plan 2018, que sitúa la práctica como eje integrador (DGESuM, 2018), y con el Método R5 entendido como itinerario de mejora continua (Domingo, 2021).

A continuación se presentan algunas recomendaciones derivadas del estudio y de un proceso de análisis y reflexión de los hallazgos obtenidos en el Capítulo 4.

1. Asegurar tiempos y espacios protegidos para la reflexión. Los testimonios mostraron que cuando hay una franja semanal destinada a revisar evidencias, conversar y escribir, la calidad del análisis aumenta. Conviene calendarizar seminarios de práctica reflexiva y sostenerlos durante todo el bloque. El sentido no es sumar carga, sino

ordenar el proceso: seleccionar un episodio, traer pruebas del aula, discutir alternativas y cerrar con un compromiso de ajuste para la siguiente intervención.

2. Convertir la práctica reflexiva en eje transversal del currículo. El Plan 2018 la reconoce, pero la experiencia estudiantil reporta fragmentación entre asignaturas. Integrar explícitamente el Método R5 en las materias vinculadas a práctica ayuda a que cada fase tenga propósito, lecturas breves y tareas específicas. Resulta útil que los cursos de didáctica, evaluación y disciplinares trabajen con el mismo lenguaje operativo, de modo que selección, reconstrucción, reflexión individual, reflexión compartida y planificación no sean etiquetas, sino un itinerario formativo coherente. Con el fin de ofrecer orientaciones prácticas que fortalezcan la implementación de la práctica reflexiva en la enseñanza de la historia, se diseñó un conjunto de estrategias que se incluyen en el Anexo 2. Estas propuestas operan como un recurso complementario a las recomendaciones aquí señaladas.
3. Evaluar la reflexión con instrumentos formativos. Una rúbrica única para las cinco fases, con niveles que vayan de descriptivo a proyectivo, permite valorar avances sin castigar el proceso. Este instrumento debe pedir evidencias concretas: fragmentos de consignas, productos de los estudiantes, decisiones justificadas y su relación con la noción histórica trabajada. La rúbrica guía y, al mismo tiempo, orienta la mejora entre un ciclo y otro.
4. Fortalecer el acompañamiento docente. La mediación de asesores fue decisiva cuando estuvo presente. Se sugiere trabajar con pautas comunes de preguntas y con un

calendario de tutorías breves alineadas al R5, para evitar variabilidad excesiva. Las bitácoras compartidas entre estudiante y asesor favorecen la continuidad: registran acuerdos, dudas y próximos pasos. La mentoría horizontal también aporta; estudiantes de semestres avanzados pueden acompañar a quienes inician, con una mirada fresca sobre la didáctica de la Historia.

5. Anclar la reflexión en la disciplina histórica. Para que la reflexión no se quede en el relato de lo ocurrido, conviene pedir que cada selección de incidente esté asociada a una noción identificable de pensamiento histórico y a una evidencia del grupo. En la reconstrucción interesa explicitar consigna, fuentes trabajadas, decisiones tomadas y oportunidades perdidas. En la reflexión individual, preguntas recurrentes ayudan: qué tipo de explicación se promovió, cómo se trabajó el tiempo histórico, qué fuentes se usaron y con qué criterio de confiabilidad escolar. En la planificación, cada ajuste necesita dejar claro el vínculo análisis–decisión.
6. Instalar rutinas de escucha del alumnado. Dos prácticas sencillas marcan diferencia. Al cierre de cada clase, revisar dos o tres producciones del grupo para inferir ideas previas y obstáculos recurrentes como vocabulario especializado, orden cronológico o distinción entre hecho e interpretación. Además, cerrar con una pregunta de indagación histórica que conecte con la siguiente sesión. Esa evidencia alimenta la reflexión y le da dirección.
7. Preparar un repertorio mínimo de tareas disciplinares adaptables. Un repositorio institucional con fichas de uso rápido resuelve parte de las condiciones adversas.

Pueden incluir análisis de fuentes breves con preguntas sobre autor, contexto y propósito, líneas del tiempo que expliciten continuidad y ruptura, matrices de multicausalidad que distingan factores estructurales y coyunturales, y ejercicios de contraste de versiones. Cada ficha debe indicar propósito, tiempos y criterios de logro para facilitar su adaptación en contextos con recursos limitados.

8. Atender explícitamente las adversidades reportadas. La heterogeneidad del grupo puede abordarse ofreciendo versiones básica y extendida de la misma tarea. Para dificultades de lectura, conviene trabajar con extractos breves y glosarios iniciales. Si no hay recursos, las microtareas deben poder operar con papel y pizarra. Cuando el tiempo es escaso, es preferible una consigna de quince minutos con un único criterio bien visible a actividades largas con metas difusas.
9. Cuidar la dimensión ética y socioemocional del proceso. La reflexión toca identidad profesional y compromiso con los otros. Es pertinente proponer proyectos situados en comunidades diversas, acompañados por espacios de contención y autocuidado. La gestión de emociones y la construcción de redes de apoyo entre pares y asesores no son periféricas; sostienen la continuidad del ejercicio reflexivo.
10. Promover una cultura de mejora basada en evidencia. Al finalizar cada bloque, un balance breve permite cerrar el ciclo: qué tareas activaron mejor el pensamiento histórico, qué preguntas guiaron la discusión, qué apoyos del tutor fueron más útiles y qué ajustes se proyectan. Registrar esas lecciones alimenta el repositorio, actualiza la rúbrica y deja trazabilidad del aprendizaje profesional.

Las recomendaciones anteriores no pretenden agregar carga administrativa. Buscan re-orientar la reflexión hacia el corazón de la enseñanza de la Historia y sostenerla con escucha del alumnado y decisiones verificables en el aula. Si la práctica es el eje del Plan 2018 (DGESuM, 2018) y el Método R5 el itinerario de mejora (Domingo, 2021), entonces el criterio de éxito es sencillo: que cada ajuste planificado se apoye en evidencia del grupo y en una noción histórica escolar claramente nombrada. Con ese doble anclaje, disciplinar y situado, la reflexión deja de ser un relato de lo ocurrido y se convierte en una herramienta de conducción pedagógica, sensible a las condiciones reales y capaz de mejorar el aprendizaje histórico de los estudiantes de secundaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrián, J. E. (2022). Apuntes Tema 2: El desarrollo cognitivo del adolescente. Universitat Jaume. <https://drive.google.com/file/d/12TvrZjUEpyhQ3ibtX4EHEy4HW-zkV8UH/view?usp=sharing>
- Adrián, J. E., & Rangel, E. (2022). Tema 1: La transición adolescente y la educación. Universitat Jaume https://drive.google.com/file/d/12X645gfQ4E6w4_7Sw05fhgMVofxCR-tc/view?usp=drive_link
- Ángel, P. C., & Olivero, N. R. (2009). La Alianza por la Calidad de la Educación: Más de lo mismo. *Educere*, 13(46), 645-654. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35613218010>
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2018). Despertar la reflexión en la formación docente: dispositivos efectivos. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 4(1), 24-35. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3610>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2024). Anuario estadístico de educación superior. ANUIES. <https://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Ávila, J., & Ávila, M. (s. f.). Historia ENSEP. Recuperado el 2 de diciembre de 2023, de https://cmappublic3.ihmc.us/rid=1237362953083_889084886_938/HISTORIA.pdf
- Badillo, I., & Barragán, G. (2020). Tendencias en la formación inicial de docentes. En *Complejidad en la formación inicial docente* (pp. 11-28). Normalismo Extraordinario.
- Barragán, G., & Badillo, I. (2020). La formación inicial de docentes en las escuelas normales. En *Complejidad en la formación inicial docente* (pp. 29-48). Normalismo Extraordinario.
- Barrón Tirado, C., & García Torres, D. (2021). Lo didáctico como expresión de lo curricular: Un acercamiento para comprender las prácticas educativas contingentes y emergentes. *Educación*, 30(59), 27-45. <https://doi.org/10.18800/educacion.202102.002>
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.
- Canedo, C. (2015). Estudio sobre la percepción de la formación que se imparte en las Escuelas normales en México. México: INEE.
- Canedo, C., & Gutiérrez, C. (2016). Mi primer año como maestro. Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente. México: INEE.

- Cano de Faroh, A. (2007). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski. ¿Dos caras de la misma moneda? *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 27(2), 148-166. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2007000200008
- Carlón, V. (s. f.). Historia del Normalismo en México. Recuperado el 25 de noviembre de 2023, de <https://vocesnormalistas.org/2017/10/05/historia-del-normalismo-en-mexico/>
- Carlón, R. & Vidal, M. (s. f.). Historia y evolución de las Escuelas Normales en México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Castillo-Careaga, D., Lira-Hernández, M. de J., & Gutiérrez-González, F. de J. (2015). Resituar las ideas educativas de Jaime Torres Bodet. *Revista Iberoamericana de Ciencias (ReIbCi)*, 2(1). <https://www.reibci.org/publicados/2015/enero/0800104.pdf>
- Castrillón, H. Q. (2015). Origen de las Escuelas Normales y de los Institutos de Pedagogía en la época moderna. *Revista Educación y Pedagogía*, 8(16), 126-153. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/23615>
- Castrillón, D. (2015). La educación y el proceso de indagación en el siglo XVII: San Juan Bautista de La Salle y su legado pedagógico. *Revista Latinoamericana de Educación*, 20(3), 123-145.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría*, 14(1), 61–71. Universidad del Bío-Bío. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Cisterna Cabrera, F. (2009). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. En *Educación y sociedad: Revista internacional de investigación educativa y formación* (pp. 42-88). Editorial Aljibe.
- Colunga, C., Godínez, I., González, B., & Pérez, D. M. (2020). La tarea de enseñar. Una misión construida desde diferentes perspectivas (1ª ed.). Centro Regional de Educación Normal “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán” y REDOGIE.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Eds.). (2014). Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la educación escolar (2.ª ed., Edición electrónica). Alianza Editorial. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25743w/L1PG107_S1.pdf
- Comes Solé, P., & Trepal Carbonell, C. A. (2006). El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales (5ª ed.). Editorial Graó.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and Company.

- DGESUM. (s. f.). Acerca de la DGEsum. Secretaría de Educación Pública.
<https://dgesum.sep.gob.mx/acercade>
- DGESUM. (2018). Planes de estudio 2018: Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia en educación secundaria.
- DGESUM. (2022). Anexo del Acuerdo 16/08/22. Planes de estudio 2022: Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia en educación secundaria.
<https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022/cursos53>
- Díaz-Barriga, A. (2021). Política de la educación normal en México: Entre el olvido y el reto de su transformación. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.
- DOF. (2012). Acuerdo 649: Por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012#gsc.tab=0
- DOF. (2022a). ACUERDO número 13/08/22.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5662763&fecha=29/08/2022#gsc.tab=0
- DOF. (2022b). ACUERDO por el que se modifican los Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5653453&fecha=27/05/2022#gsc.tab=0
- Domingo, A. (2013). Práctica reflexiva para docentes: De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Publicia.
- Domingo, A. (2018). El método R5 de práctica reflexiva. Evaluación de su impacto en la formación inicial de maestros. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 4–13. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4666>
- Domingo, A. (2021). La práctica reflexiva: Un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 3-21. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Domingo, A., & Gómez Serés, M. V. (2014). La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos. Narcea.
- Ducoin, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6(6), 39-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900604>
- Ducoin, P. (2013). La Escuela Normal: Una mirada desde el otro. *ISSUE Educación*.

- Erausquin, C. (2010). Adolescencia y escuelas: Interpelando a Vygotsky en el siglo XXI. Unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentros. *Revista de Psicología*, 11, 59-81. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4839/pr.4839.pdf
- Escuela Normal Superior del Estado de Puebla. (2021). Modelo educativo. <https://www.ensep.edu.mx/modelo-educativo/>
- Escuela Normal Superior del Estado de Puebla. (s. f.). Perfil de la institución. En DataMéxico. Secretaría de Economía. Recuperado el 9 de agosto de 2025, de <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/institution/escuela-normal-superior-del-estado-de-puebla>
- Escolano, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, 55-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18395>
- Gutiérrez, L., & Rodríguez, F. J. (s. f.). El pensamiento educativo en el México posrevolucionario. Seminario de Historia de la Educación, UAM-Azcapotzalco. Recuperado el 4 de enero de 2024, de <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res103/txt5.htm>
- Gutiérrez, S., Santana Ortega, A., & Barrientos, L. (2022). Práctica reflexiva y su desarrollo en las escuelas normales.
- Herrera Fera, M. L., & Torres Domínguez, R. (2019). La Escuela Normal del Estado de Puebla: Proyectos y realizaciones, 1879-1900. En Hernández Vélez, A., & Hernández Palma, T. (Coords.), *Repensar la educación en México: Textos a deliberación* (pp. 43-72). México: Ediciones Monosílabo.
- Hidalgo-Pego, M. (2020). La primera reforma educativa liberal y su implementación en el Establecimiento de Jurisprudencia. Distrito Federal, 1833-1834. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(31), 86-103. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.707>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de docentes de educación básica. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). La formación inicial de los docentes de educación básica en México: Educación normal. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B111.pdf>

- Ley General de Educación Superior. (2021, 20 de abril). Diario Oficial de la Federación.
https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/hA4aihkBb7-Ley_General_de_Educacion_Superior.pdf
- Ley de Educación del Estado de Puebla. (2000). Periódico Oficial del Estado de Puebla.
https://normas.cndh.org.mx/Documentos/Puebla/Ley_EE_Pue_Abr.pdf
- Ley Orgánica de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla. (1963). Periódico Oficial del Estado de Puebla.
https://www.congresopuebla.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13152&Itemid=
- López, R. & Raya, J. (2017). El concepto de Escuela Normal en Europa: Orígenes y expansión. *Revista de Historia de la Educación Comparada*, 25(1), 88-105.
- Marcelo, C. (1999a). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 101-144.
- Marcelo, C. (1999b). Formación de profesores para el cambio educativo. Editorial Universidad de Barcelona.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Educational Policy Analysis Archives*, 10(35). <https://doi.org/10.14507/epaa.v10n35.2002>
- Marcelo, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: Avances y temas pendientes. *Olhar de Professor*, 10(1), 63-90.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2001). Las tareas del formador. Editorial Aljibe.
- Martínez, K. A. A. (2023). Fortalece SEP trabajo académico y de investigadores en normales. SEP.
<https://sep.puebla.gob.mx/index.php/comunicados/fortalece-sep-trabajo-academico-y-de-investigadores-en-normales>
- Medrano Camacho, M., Ángeles Méndez, A., & Morales Hernández, J. (2018). La educación normal en México: Elementos para su análisis en el siglo XXI. Fondo de Cultura Económica.
- Méndez, M. E., & Michaca, A. M. (2021). De Norte a Sur, de Este a Oeste: Recorrido histórico de las Escuelas Normales Rurales y Urbanas de México.
- Mercado, E. (2007a). Capítulo 2. Herramientas conceptuales y metodológicas para repensar la formación inicial de los maestros. En *Ser Maestro: Prácticas, rituales y procesos en la Escuela Normal* (pp. 45-89). Plaza y Valdés.

- Mercado, E. (2007b). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 487-512. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003303>
- Ocampo, J.L.(2005). José Vasconcelos y la Educación Mexicana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7,139-159. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900707>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (s. f.). OCDE en español. Recuperado el 27 de noviembre de 2023, de <https://www.oecd.org/espanol/15aosdemexicoenlaocde.htm>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2018). Effective teacher policies: Insights from PISA. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Ortega, C., Hernández, A., & Canto, J. L. (2018). La práctica reflexiva para la innovación educativa. Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Pagès Blanch, J., & Santisteban, A. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para la ciudadanía. Editorial Graó.
- Pagès Blanch, J. (2005). Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora. Editorial Graó.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en Educación Secundaria. En *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora* (pp. 35-51). Junta de Extremadura.
- Prats, J., & Santacana, J. (1998). Principios para la enseñanza de la Historia. En *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora* (pp. 13-33). Junta de Extremadura.
- Prats, J., & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos Cedes*, 30(82), 281-309. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000300002>
- Perrenoud, P. (2010). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica. Graó.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe.
- Salinas, Á., Chandía, E., & Rojas, D. (2017). Validación de un instrumento cuantitativo para medir la práctica reflexiva de docentes en formación. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(1), 289-309. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173553246017>
- Salinas, A. M. del A. S., & De la Fuente, P. N. D. L. F. (2021). Práctica reflexiva, tarea pendiente en el prácticum del estudiante normalista. *Zona Próxima*, 34, 163-186. <https://www.redalyc.org/journal/853/85370365009/html/>

- Sandín, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones. McGraw-Hill.
- Schön, D. A. (1998). El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Ediciones Paidós Ibérica. (Obra original publicada en 1983). ISBN: 84-493-0556-X
- Schön, D. A. (2010). La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009). Reforma integral de la educación básica: Principios pedagógicos y curriculares. SEP. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/0896.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). Estrategia nacional de mejora de las escuelas normales. SEP. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/Xojc1gLxHV-ENMEN.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020, 15 de septiembre). Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020
- Secretaría de Educación Pública. (2021). Estrategia Nacional de Formación Continua 2021. SEP. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/estrategia_nacional
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). Plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria. SEP. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/aSHQVtOtQw-ANEXO_15_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). Lineamientos para la operación y funcionamiento del Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/N2lKKgxeX5-LineamientosCONAEN10-11-23.pdf>
- Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla. (2021). Inicia proceso de admisión a Escuelas Normales públicas y privadas. SEP Puebla. <https://sep.puebla.gob.mx/index.php/noticias/inicia-proceso-de-admision-a-escuelas-normales-publica-y-privadas>

- UNESCO. (2011). La UNESCO y la educación: Toda persona tiene derecho a la educación.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150958>
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all.
UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
Recuperado el 10 de octubre de 2024, de
<https://archive.org/details/levs.vygotskymindinsocietythedevelopmentzlib.org>
- Zambrano Martínez, N. R. (2020). Práctica reflexiva en la formación de maestros: El caso de la Escuela Normal Superior de Pasto. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 40-52.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202020000100040&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. En A. Carrasco (Ed.), *La formación del profesorado y las teorías de la reflexión* (pp. 1-22). Ediciones Morata.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de categorías y dimensiones de análisis para la entrevista semiestructurada

La siguiente matriz presenta las categorías y dimensiones de análisis utilizadas para organizar la información obtenida en las entrevistas semiestructuradas. Este instrumento no corresponde al guion de preguntas, sino a un recurso metodológico que permitió orientar la indagación en torno a las fases del método R5 y garantizar la coherencia en el tratamiento de los datos.

<i>Nombre del entrevistado(a):</i>		
<i>Edad:</i>		
<i>Sexo:</i>		
<i>Fecha de la entrevista:</i>		
<i>Lugar de trabajo:</i>		
<i>Inicio:</i>		
<i>Finalizo:</i>		
<i>Observaciones:</i>		
<i>Fase del Método R5</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Dimensión de análisis</i>
R1	Selección de situaciones pedagógicas significativas	Identificación de experiencias clave Criterios de selección
R2	Reconstrucción de la experiencia	Contexto de la experiencia
		Diversidad de contextos
		Acciones y decisiones
		Reacciones de los estudiantes
R3	Reflexión individual autorregulada	Análisis crítico
		Autocrítica y mejora
R4	Reflexión compartida o grupal	Intercambio de ideas
		Impacto del diálogo
R5	Planificación de nuevas intervenciones	Aplicación de aprendizajes
		Proyección pedagógica

Anexo 2. Estrategias para anclar la práctica reflexiva en la enseñanza de la historia

Este anexo presenta un conjunto de orientaciones diseñadas para fortalecer la práctica reflexiva en la formación docente. Las estrategias están organizadas en fases e incluyen ejemplos de aplicación que buscan apoyar tanto al profesorado en formación como a los formadores en su acompañamiento pedagógico.

1) Anclar la reflexión en la didáctica de la historia, fase por fase del R5

R1. Selección de situaciones significativas.

Se recomienda pedir que cada estudiante seleccione incidentes donde esté en juego un concepto histórico escolar. Para guiar la elección, incorporar una tarjeta de apoyo con tres preguntas: ¿qué noción disciplinar estuvo en disputa?, ¿qué evidencia del alumnado lo muestra?, ¿qué tarea cognitiva se buscaba activar? Esta restricción orienta la mirada inicial y evita que la selección se limite a contingencias de gestión.

R2. Reconstrucción de la experiencia.

Se sugiere un formato de relato con secciones fijas: contexto, consigna exacta, evidencias producidas por el grupo, decisiones del docente en formación y momentos de oportunidad perdidos. Incluir una mini bitácora de evidencias adjuntas: fotografías de trabajos, fragmentos de cuadernos o transcripciones breves. El objetivo es que la reconstrucción aporte materia prima verificable para el análisis posterior.

R3. Reflexión individual autorregulada.

Proveer un set de preguntas disciplinarias recurrentes:

a) ¿Qué tipo de explicación histórica se promovió: causal, multicausal o comparativa?

- b) ¿Cómo se trabajó el tiempo: sucesión, duración o ruptura?
- c) ¿Qué fuentes se movilizaron y con qué criterios de confiabilidad escolar?
- d) ¿Qué decisiones volvería a tomar y por qué?

Estas preguntas ayudan a pasar de la autoevaluación ética a una revisión epistemológica de la enseñanza.

R4. Reflexión compartida o grupal.

Instituir “círculos de discusión” quincenales o mensuales con un protocolo breve: 5 minutos de relato, 10 minutos de preguntas aclaratorias, 10 minutos de hipótesis didácticas ancladas en conceptos del campo, 5 minutos para compromisos de ajuste. El rol del formador será contener la conversación en lo disciplinar y registrar acuerdos.

R5. Planificación de nuevas intervenciones.

Solicitar que cada ajuste planificado explicita el vínculo con el análisis previo: “Se cambia X por Y para activar la noción Z”. Acompañar con un banco de microtarefas modelo para pensamiento histórico: análisis de fuentes con propósito, líneas del tiempo con énfasis en rupturas, matrices de causas y consecuencias, contrastes de versiones. La planificación debe incluir una evidencia esperada y un criterio de logro verificable.

2) Acompañamiento docente con preguntas guía y calendario estable

Establecer un calendario de tutorías secuenciado con el R5: una reunión corta tras R1–R2, otra tras R3 y una final para R4–R5. Cada tutoría operará con una pauta de preguntas disciplinares y de gestión del aula. Se sugiere que los formadores mantengan un cuaderno de

campo común con registros breves de acuerdos y pendientes. Este andamiaje reduce la variabilidad en la calidad de la reflexión compartida.

3) Instrumentos de evaluación de la profundidad reflexiva

Diseñar una rúbrica única para las cinco fases que distinga cuatro niveles de profundidad: descriptivo, analítico, disciplinar y proyectivo. La rúbrica debe pedir evidencias concretas: fragmentos de producciones del alumnado, citas de consignas y ajustes planificados. Para facilitar el uso, agregar ejemplos de valoraciones por nivel. La rúbrica servirá tanto para retroalimentación formativa como para comunicar criterios de calidad.

4) Repertorio mínimo de tareas disciplinares

Construir, a nivel de academia, un repositorio mínimo con ejemplos listos para usar, adaptables por grado y tema:

- Análisis de una fuente primaria breve con guía de preguntas sobre autor, contexto y propósito.
- Línea del tiempo con marcas de continuidad y ruptura y una pregunta de interpretación al final.
- Tabla de multicausalidad que obligue a distinguir factores estructurales y coyunturales.
- Comparación de dos versiones de un mismo hecho con cierre argumentativo.
- Cada ficha incluirá propósito, tiempo estimado, materiales, criterios de valoración y posibles variaciones. Este repertorio facilita que la reflexión aterrice en decisiones de aula.

5) Escritura reflexiva y portafolio con evidencia

Solicitar un portafolio R5 por bloque, integrado por: ficha de selección, relato reconstruido con anexos, reflexión individual con evidencias, síntesis de la discusión entre pares y

planificación ajustada. Para cuidar la calidad, limitar la extensión de cada pieza, pedir síntesis claras y un anexo de hasta tres evidencias relevantes. El portafolio debe revisarse en dos cortes con retroalimentación escrita breve.

6) Desarrollo profesional del formador

Organizar microtalleres internos sobre didáctica de la historia con foco en tareas y criterios. Se propone alternar sesiones de intercambio de experiencias con breves demostraciones de actividades modelo. Cuando sea viable, promover observaciones entre pares de tutorías y grupos de práctica con devolución focalizada en el anclaje disciplinar. Estas acciones fortalecen la coherencia del acompañamiento.

7) Condiciones institucionales para la práctica

Acordar con las secundarias sedes un conjunto reducido de condiciones de trabajo: tiempo protegido para intervenir, acceso a materiales y posibilidad de recoger evidencias. Dentro de la Normal, reservar tiempos reales para escribir y revisar la reflexión, evitando que el portafolio sea un trámite de fin de curso. La gestión de tiempos y cargas administrativas influye de manera directa en la profundidad reflexiva.

8) Indicadores de avance y seguimiento

Definir indicadores simples que permitan observar progreso sin burocratizar el proceso:

- Porcentaje de reflexiones que incorporan al menos una categoría disciplinar explícita en R3.
- Porcentaje de R5 donde el ajuste está justificado con un criterio disciplinar.

- Número de evidencias de aprendizaje del alumnado por portafolio y su calidad argumentativa.
- Asistencia y participación a los círculos de discusión.
- Levantar estos datos por cohorte y semestre para retroalimentar decisiones de la academia.

9) Organización del curso de práctica en clave R5

Reorganizar el cronograma del trayecto de Práctica Profesional de modo que cada fase tenga una semana de trabajo identificable y un producto claro. Por ejemplo: semana 1 selección y reconstrucción, semana 2 reflexión individual, semana 3 discusión grupal, semana 4 planificación y prueba de ajuste. Este diseño da ritmo y visibilidad al proceso, en consonancia con el enfoque del Plan 2018 (DGESuM, 2018) y con la propuesta de Domingo (2021).

10) Proyección y mejora continua

Al cierre de cada ciclo, realizar una sesión de balance con el estudiantado para identificar qué preguntas, tareas y apoyos funcionaron mejor para activar pensamiento histórico. Recoger esas lecciones en un documento breve y actualizar el repositorio de tareas y la rúbrica. Esta práctica convierte la retroalimentación en insumo de política académica interna.

Anexo 3. Reunión informativa con estudiantes de octavo semestre de la LEAH

Figura A3

Sesión informativa sobre el proyecto de investigación y el Método R5, ENSEP, Puebla, (mayo, 2025)



Nota. Elaboración propia. Se contó con consentimiento informado para el registro y uso académico de la imagen, sin identificación nominal de los participantes.