

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias
Sociales y Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, 2025, Volumen VI

La práctica profesional como territorio de interrogación

Professional practice as a territory of interrogation

Anabel Madrigal Malvaez

lebana3030@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9390-1443>

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan
México

Pablo Flores del Rosario

pablofloresdelrosario@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0808-9364>

Instituto Superior de Ciencias de la
Educación del Estado de México (ISCEEM)
México

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4771>

Artículo recibido: 13 de julio de 2025

Aceptado para publicación: 12 de noviembre
de 2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos

NÚMERO

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4771>

La práctica profesional como territorio de interrogación

Professional practice as a territory of interrogation

Anabel Madrigal Malvaez

lebana3030@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9390-1443>

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan
México

Pablo Flores del Rosario

pablofloresdelrosario@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0808-9364>

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)
México

Artículo recibido: 13 de julio de 2025. Aceptado para publicación: 12 de noviembre de 2025.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

El artículo analiza la práctica profesional como un territorio de interrogación en el que los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria construyen conocimiento pedagógico a partir de su experiencia docente. Se parte de la idea de que la práctica no es solo un requisito curricular, sino un espacio epistémico donde el futuro maestro se forma al interrogarse sobre su hacer. El objetivo del estudio fue comprender cómo los estudiantes significan su práctica profesional y de qué manera los procesos de reflexión y escritura inciden en la producción de saber pedagógico. Con un enfoque cualitativo interpretativo, se realizaron diez entrevistas semiestructuradas a estudiantes del séptimo semestre de una escuela normal pública del Estado de México. Los resultados muestran la diversidad de sentidos atribuidos a la práctica, la emergencia de la interrogación como forma de pensamiento reflexivo y las tensiones entre las demandas institucionales y las experiencias vividas. Se concluye que la práctica docente es un territorio posible de investigación formativa cuando se acompaña de procesos críticos de escritura y reflexión, lo que permite repensar la formación inicial docente desde la experiencia y no solo desde la normativa.

Palabras clave: práctica docente, formación inicial, investigación formativa, reflexión pedagógica y educación normalista

Abstract

This article analyzes professional practice as a territory of interrogation in which teacher training students of the Bachelor's Degree in Primary Education construct pedagogical knowledge based on their teaching experience. It is based on the idea that practice is not only a curricular requirement, but an epistemic space where future teachers are formed by questioning their work. The objective of the study was to understand how students give meaning to their professional practice and how the processes of reflection and writing influence the production of pedagogical knowledge. Using an interpretive qualitative approach, ten semi-structured interviews were conducted with seventh-semester students from a public teacher training college in the State of Mexico. The results reveal the diversity of meanings attributed to practice, the emergence of interrogation as a form of reflective thinking, and the tensions between institutional demands and lived experiences. The conclusion is that teaching practice is a potential territory for formative research when accompanied by critical writing

and reflection processes, which allows for a rethinking of initial teacher training from the perspective of experience, rather than solely from the perspective of regulations.

Keywords: teaching practice, initial teacher education, formative research, pedagogical reflection y normal school education

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



Cómo citar: Madrigal Malvaez, A., & Flores del Rosario, P. (2025). La práctica profesional como territorio de interrogación. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (5), 2671 – 2680. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4771>

INTRODUCCIÓN

En la formación inicial docente, la práctica profesional constituye un eje articulador entre el saber teórico y la experiencia pedagógica. En las Escuelas Normales del Estado de México, este espacio no solo permite al estudiante enfrentarse a las realidades escolares, sino también interrogar su propio quehacer educativo y construir conocimiento a partir de la acción. Sin embargo, persiste una tensión formativa: mientras las políticas educativas como las Orientaciones académicas para el trabajo de titulación (SEP, 2022), establecen tres modalidades de titulación (tesis, informe de práctica profesional y portafolio de evidencias), no siempre se logra que dichos productos sean el resultado de procesos auténticos de reflexión e indagación sobre la práctica. Esta brecha entre el discurso normativo y la experiencia formativa plantea un problema relevante para la investigación educativa actual: ¿De qué manera los estudiantes normalistas conciben la práctica docente como fuente de conocimiento y no solo como requisito institucional? La respuesta a esta pregunta es crucial, pues en ese proceso los futuros docentes configuran su identidad profesional y su modo de comprender el sentido del trabajo pedagógico. Comprender cómo los estudiantes se interrogan sobre su práctica permite repensar las condiciones de la formación, los dispositivos de acompañamiento y el papel de la investigación en las escuelas normales.

En los últimos años, diversas investigaciones han abordado la práctica profesional desde enfoques reflexivos y críticos. Fortoul (2021) destacan su potencial formativo cuando se asume como espacio de construcción de saber pedagógico situado; Flores Samaniego (2020) explora cómo la escritura en los primeros ejercicios de investigación se convierte en una herramienta para la autoformación; mientras que Rodríguez y Pérez (2023) analizan las tensiones entre la normatividad institucional y las experiencias vividas en el aula. De igual modo, Contreras y Pérez de Lara (2010) y Larrosa (2018) proponen pensar la práctica como experiencia formativa que produce saber, emoción y subjetividad. Estas aproximaciones coinciden en que la práctica no debe concebirse como aplicación técnica del conocimiento, sino como territorio de interrogación, donde emergen preguntas, incertidumbres y sentidos que enriquecen la formación docente.

A partir de esta discusión, el presente estudio se pregunta:

- ¿Cómo los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria significan la práctica docente como un territorio de interrogación y producción de conocimiento?

Esta pregunta de investigación deriva de la teoría interpretativa de Denzin y Lincoln (2012), quienes conciben la investigación cualitativa como una práctica, donde el investigador interpreta el mundo desde las voces de los participantes. Así, el supuesto que orienta este estudio es que la práctica docente, más que un requisito curricular, es un espacio epistémico desde el cual los estudiantes investigan y transforman su hacer profesional. La correspondencia entre la pregunta y el diseño radica en que se adopta un enfoque cualitativo interpretativo, sustentado en la comprensión de los significados construidos por los estudiantes a través de sus narrativas y reflexiones sobre la práctica. De esta manera, el estudio no busca generalizar resultados, sino profundizar en la comprensión de los sentidos y procesos de interrogación que los futuros docentes elaboran en su tránsito por la práctica profesional.

METODOLOGÍA

De esta manera, este estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo en Denzin y Lincoln (2012) con una mirada interpretativa-hermenéutica. Esta elección metodológica responde a la intención de comprender los significados que los estudiantes atribuyen a su práctica profesional y cómo articulan dicha experiencia con la elaboración de su trabajo de titulación. Participaron diez estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan,

en el Estado de México. Cinco pertenecen al grupo 4°1 y cinco al grupo 4°2, todos cursando el séptimo semestre durante el ciclo escolar 2025-2026. Los criterios de inclusión fueron: Estar cursando la práctica profesional en una escuela primaria. Haber iniciado o estar en proceso de desarrollar su trabajo de titulación (tesis, informe o portafolio). Se procuró diversidad de género, contexto socioeconómico y procedencia escolar. La recolección del dato empírico fue intencional (Patton, 2015), seleccionando a los participantes según su experiencia directa con la práctica y el proceso de titulación. Así, una vez concluida las entrevistas, se respondió al principio de saturación teórica, es decir, se detuvo la recolección de datos cuando la información comenzó a repetirse.

Se emplearon entrevistas semiestructuradas que exploraron tres dimensiones: 1. Significados atribuidos a la práctica docente, 2. Vínculos entre práctica e investigación, 3. Dificultades, aprendizajes y tensiones experimentadas.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas íntegramente, con consentimiento de los participantes. Se utilizó triangulación de fuentes para fortalecer la validez y confiabilidad de los datos.

DESARROLLO

Mirada teórica

La comprensión de la práctica docente como territorio de interrogación exige situar tres nociones centrales: práctica docente, territorio de interrogación e investigación formativa. Estos conceptos se entrelazan en el marco de la formación inicial de los estudiantes normalistas, donde la acción pedagógica se convierte en fuente de conocimiento y en espacio de construcción de identidad profesional.

Desde una perspectiva formativa, la práctica docente puede definirse como un proceso integral de aprendizaje profesional, en el que el estudiante normalista enfrenta situaciones reales de enseñanza que le permiten articular saberes teóricos, experienciales y éticos. No se trata de una etapa terminal del trayecto formativo, sino de un dispositivo pedagógico donde el sujeto se forma en y desde la acción (Perrenoud, 2004; Schön, 1998). Lo que implica reconocer la práctica como un espacio de reflexión en la acción, en el que el futuro docente aprende a pensar su propio hacer, a leer el contexto escolar y a construir saberes pedagógicos (Contreras & Pérez de Lara, 2010; Marcelo, 2009). Operacionalmente, en este estudio la práctica docente se comprende como el conjunto de experiencias vividas por los estudiantes normalistas en los espacios escolares, a través de los cuales elaboran significados, enfrentan tensiones y desarrollan procesos de autoobservación que configuran su identidad profesional.

En este sentido, la noción de territorio de interrogación alude a un espacio simbólico y experiencial donde el sujeto se pregunta por el sentido, las condiciones y los efectos de su práctica. Inspirado en autores como Larrosa (2018) y Contreras (2011), este territorio no se limita a un lugar físico, sino que representa una dimensión reflexiva y epistémica de la experiencia docente, donde el saber emerge de la duda, la emoción y el conflicto. Así, el territorio de interrogación se entiende como un campo de problematización: un “entre” en el que el estudiante, al enfrentarse a lo imprevisible de la enseñanza, donde se ve obligado a reinterpretar su práctica y a construir nuevas comprensiones sobre el acto educativo, manifestándose en las narrativas reflexivas y entrevistas de los estudiantes normalistas, donde aparecen sus preguntas, tensiones, aprendizajes y resignificaciones en torno a su práctica profesional.

Asimismo, la investigación formativa constituye una estrategia pedagógica y epistémica que integra la indagación con la formación profesional. Más que una técnica, es una actitud de búsqueda y reflexión sistemática sobre la práctica, que permite al estudiante convertirse en sujeto de conocimiento

(Restrepo, 2014; Denzin & Lincoln, 2012), porque se asume como un proceso de autoindagación orientado a la comprensión del propio quehacer docente, en el que se articula la escritura, la observación y el análisis de la experiencia educativa. Dentro de este estudio, la investigación formativa se concreta en el trabajo de titulación de los estudiantes, en el cual elaboran informes o narrativas que dan cuenta de cómo interrogan su práctica, sistematizan sus hallazgos y generan conocimiento pedagógico.

Estas tres nociones conforman una red de significaciones que permite comprender la práctica docente no como aplicación técnica del saber, sino como experiencia reflexiva y productora de conocimiento. La práctica es el campo de acción; el territorio de interrogación, el espacio simbólico donde esa acción se problematiza; y la investigación formativa, la vía metodológica que posibilita su comprensión y sistematización. En conjunto, constituyen el horizonte interpretativo desde el cual este estudio busca comprender los sentidos que los estudiantes normalistas atribuyen a su práctica como proceso de formación, indagación y transformación de sí mismos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de las diez entrevistas realizadas a estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria permitió reconocer que la práctica docente constituye un espacio polifónico de significados en el que los normalistas construyen, problematizan y reconfiguran su comprensión del oficio de enseñar. A partir de la codificación y categorización de los relatos, emergieron tres ejes interpretativos que articulan los hallazgos: (a) la diversidad de sentidos atribuidos a la práctica, (b) la práctica como territorio de interrogación y escritura, y (c) las tensiones entre las expectativas institucionales y las experiencias vividas.

Diversidad de sentidos atribuidos a la práctica

Los estudiantes conciben la práctica como un espacio de aprendizaje, de confrontación y, a la vez, de autoconocimiento. Algunos la interpretan como una oportunidad para poner en juego lo aprendido en la Normal, mientras otros la viven como un proceso de descubrimiento personal y emocional.

"Cuando estoy frente al grupo me doy cuenta de que no se trata solo de aplicar estrategias, sino de entender por qué los niños aprenden diferente. Eso no te lo enseña un libro, lo vives ahí, los respiras ahí y si no eres capaz de mirar más allá, es decir de aprender a observar, abriendo bien tus sentidos se te va la práctica" (E3180925, grupo 4°1).

"Para mí la práctica es como un espejo. Me refleja todo lo que sé y también lo que no sé... me obliga a pensar qué tipo de maestra quiero ser, pero, sobre todo, me doy cuenta de que puedo cambiar esa realidad que enfrento o que estoy viviendo. Creo que un insumo importante para ello es el Diario del profesor, porque nos ayuda a documentar el día a día y a recordarnos lo que pasó cuando salimos de las aulas y regresamos a la escuela normal. Es decir, cuestionar nuestra práctica." (E7190925, grupo 4°2).

Estos fragmentos revelan que la práctica, más que un espacio técnico, funciona como una experiencia formativa integral, en la que el sujeto se interroga sobre su saber y su ser docente. Esta perspectiva coincide con lo que plantea Contreras (2011) al señalar que la formación se produce cuando el sujeto se expone a la experiencia y reflexiona críticamente sobre ella. Asimismo, se plantea que el diario del profesor es una herramienta fundamental para interrogar la práctica profesional, pues posibilita un diálogo constante entre la acción y la reflexión. A través de la escritura cotidiana, el docente o el estudiante normalista recupera las huellas de su experiencia, registra dudas, emociones, hallazgos y tensiones que, de otro modo, quedarían dispersas o invisibles. Este ejercicio narrativo convierte al diario en un espacio epistemológico desde el cual el sujeto se observa, se piensa y se interpreta en su hacer docente. En términos de Schön (1998), escribir el diario favorece la reflexión en la acción y la

reflexión sobre la acción, generando conocimiento situado sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, también se observa que algunos estudiantes mantienen una visión instrumental de la práctica, vinculada al cumplimiento de requisitos:

"Lo que más me preocupa es cumplir con mi informe de prácticas profesionales, porque pues me tengo que titular, pero muchas veces me rebasa. A veces siento que hago más el trabajo para cumplir que para aprender." (E1150925, grupo 4°1).

Esta coexistencia de sentidos confirma lo que Zeichner (2010) denomina tensiones formativas, en las que cohabitan concepciones reproductivas y reflexivas de la docencia. La práctica, en este sentido, se convierte en un territorio donde se negocian sentidos entre lo institucional y lo vivencial.

La práctica como territorio de interrogación y escritura

Una segunda categoría emergente es la relación entre práctica, interrogación e investigación, donde los estudiantes reconocen que la práctica les impulsa a formular preguntas y reflexiones que se transforman en procesos de indagación.

"Mi tema de tesis surgió de una situación en el aula. Me pregunté por qué algunos niños no participaban, ya sabe, el clásico estudiante que siempre levanta la mano cuando preguntas al grupo. Pero, me di cuenta de que había muchos niños callados. Entonces cuando insistí sabían la respuesta, solo que no les gustaba participar. Fue raro eso. Entonces algo tan común y cotidiano se volvió mi pregunta de investigación." (E5150925, grupo 4°1).

"Antes pensaba que investigar era algo de expertos, una cosa muy difícil que tenía que hacer, pero en la práctica descubrí que cuando reflexiono sobre lo que hago, también estoy investigando. Por ejemplo, llevamos diarios del profesor, bitácoras, notas de campo, entrevista y ya de apoco vas asociando que esos instrumentos que se hacían desde primer y segundo grado te permiten triangular y documentar tu investigación cuando ya estás haciendo tu tesis. Entonces, pues si estamos familiarizados con ellos." (E2160925, grupo 4°2).

Estos fragmentos muestran cómo la experiencia en la escuela conduce a la construcción de conocimiento pedagógico. La práctica se convierte, así, en una forma de investigación, coincidiendo con Denzin y Lincoln (2012). Estos fragmentos revelan una actitud investigativa: el tránsito del hecho cotidiano a la pregunta de investigación. La estudiante identifica un fenómeno ordinario, la participación desigual en clase, pero al detenerse a observar y problematizar, transforma la experiencia práctica en objeto de conocimiento. Este movimiento expresa lo que Larrosa (2018) denomina el extrañamiento de lo habitual, es decir, la capacidad de mirar lo conocido con ojos nuevos, de convertir lo rutinario en interrogante. La frase "algo tan común y cotidiano se volvió mi pregunta de investigación" sintetiza el núcleo del concepto de territorio de interrogación: la práctica como escenario donde emergen preguntas que nacen de la experiencia vivida y no de marcos teóricos externos.

Este fragmento muestra un cambio en la concepción de la investigación educativa. La estudiante transita de una visión distante y elitista ("investigar era algo de expertos") hacia una comprensión situada y experiencial, donde la reflexión sobre la práctica se asume como forma legítima de investigación. Asimismo, en el segundo fragmento de entrevista también visibiliza el papel de la investigación formativa en la Escuela Normal: los instrumentos como diarios, bitácoras y notas de campo, antes vistos como ejercicios académicos, se resignifican como herramientas de producción de conocimiento. Esta apropiación progresiva de los instrumentos de indagación demuestra un proceso de alfabetización investigativa (Restrepo, 2014) que se desarrolla a lo largo de la formación inicial.

Además, la escritura de informes, portafolios o tesis aparece como una herramienta de interrogación que permite al estudiante dar forma a su pensamiento:

“Cuando empecé a escribir mi informe de prácticas profesionales, me di cuenta de cosas que no había pensado. Más bien, nos las había analizado tan profundamente. Identificar una problemática me hace ver como el atrás del telón de lo que pasa y darle sentido ahora con lo que voy leyendo del tema a través del estado del arte.” (E4170925, grupo 4°1).

“El portafolio me sirvió para mirar mis errores, mis cambios. Al releer mis registros me di cuenta de que mi forma de enseñar también se transformó.” (E8180925, grupo 4°2).

El primer fragmento muestra la función epistémica de la escritura como herramienta para pensar la práctica. El acto de escribir el informe no se reduce a una exigencia administrativa, sino que se convierte en un proceso de autoanálisis y comprensión. Al afirmar “me di cuenta de cosas que no había pensado”, la estudiante revela cómo la escritura posibilita un desplazamiento del hacer al pensar, de la acción al sentido. La metáfora “ver el atrás del telón” expresa una mirada crítica sobre la experiencia educativa, que permite ir más allá de la superficie de la práctica y descubrir las tramas invisibles que la configuran: relaciones, significados, contradicciones. En este sentido, el informe se vuelve un espacio hermenéutico, donde la experiencia vivida se articula con la lectura teórica (“darle sentido ahora con lo que voy leyendo del tema”), lo que evidencia la integración entre teoría y práctica como proceso de comprensión mutua. Bolívar (2012) y Larrosa (2018) han señalado que escribir sobre la práctica es una forma de pensarse a sí mismo en la acción, donde el texto no solo describe, sino que produce pensamiento pedagógico. Este fragmento de entrevista da cuenta de cómo la escritura transforma la experiencia en conocimiento, consolidando la práctica docente como territorio de interrogación.

Por otra parte, en el segundo fragmento el carácter formativo y autorreflexivo del portafolio docente. Más allá de ser un compilado de evidencias, el portafolio funciona como espejo narrativo que permite al estudiante observar la evolución de su práctica y reconocer los procesos de transformación personal y profesional. La frase “mirar mis errores, mis cambios” muestra una disposición autocrítica y reflexiva, propia del sujeto que se interroga sobre su hacer. En esta revisión retrospectiva (“al releer mis registros”), la estudiante convierte la escritura en un medio de autoobservación y conciencia pedagógica. Schön (1992) plantea que el profesional reflexivo aprende sobre la acción y después de la acción, lo que aquí se evidencia en el uso del portafolio como dispositivo que favorece la reflexión post-hoc.

Tensiones entre lo institucional y lo vivido

Un tercer eje analítico se relaciona con las tensiones entre los lineamientos institucionales y las realidades escolares, donde los estudiantes expresan frustraciones, contradicciones y conflictos al intentar articular los requerimientos normativos con las demandas del aula.

“Yo ya llevaba un semestre con mi grupo y tenía un avance significativo de mi informe de prácticas profesionales, pero de repente la maestra titular se jubiló y me reasignaron con otro grupo. Todo cambió: la dinámica, los niños, incluso la forma de enseñar. Sentí que mi investigación se desmoronaba, pero también entendí que la práctica no se deja atrapar tan fácil, que no hay un solo punto de vista fijo desde donde mirar.” (E9190925, grupo 4°2).

“Pienso que mi talón de Aquiles fue que no tuve mucha suerte en la asignación de asesor de tesis, porque, aunque dicen que te asignan uno de acuerdo con tu temática, en la práctica ocurre otra cosa, ya que mi asesor no me supo orientar. Me sentí frustrada.” (E6160925, grupo 4°1).

Estas entrevistas de estudiantes normalistas evidencian cómo la práctica profesional no se desarrolla en un terreno lineal ni predecible, sino en un campo en constante movimiento, donde las condiciones institucionales, las relaciones humanas y los acontecimientos imprevistos transforman continuamente los sentidos de la experiencia formativa y del propio proceso investigativo. El primer fragmento muestra con claridad esta inestabilidad constitutiva de la práctica. La estudiante relata cómo un cambio inesperado; la jubilación de la maestra titular y su consecuente reasignación de grupo fractura el curso previsto de su investigación. Este acontecimiento desordena el marco que había construido y la confronta con la imposibilidad de “atrapar” la práctica en un diseño cerrado. Sin embargo, ese quiebre no solo representa una pérdida, sino también una oportunidad epistemológica: la estudiante advierte que la práctica no se deja reducir a un objeto fijo de observación, sino que obliga a repensar las categorías y los modos de mirar. En ese movimiento, la investigación se transforma en un proceso vivo, donde el sujeto investigador se ve interpelado tanto por las contingencias como por su propio modo de comprenderlas.

El segundo fragmento expone otra tensión, vinculada a los dispositivos institucionales que median la formación investigativa. La estudiante reconoce la frustración que le genera la asignación de un asesor que no se corresponde con su línea temática ni le brinda orientación significativa. Esta situación da cuenta de cómo los mecanismos burocráticos de asignación, pensados para garantizar el acompañamiento, pueden convertirse en obstáculos para el desarrollo autónomo y reflexivo del proceso investigativo. Lo que emerge aquí es una distancia entre el ideal institucional de “formar en investigación” y la experiencia concreta del estudiante, quien se enfrenta a la soledad y al desconcierto metodológico.

Estas voces revelan un desfase entre la política formativa y la práctica cotidiana, lo que genera sentimientos de ambigüedad y agotamiento. Sin embargo, lejos de ser un obstáculo, estas tensiones constituyen desde una mirada interpretativa momentos formativos, pues impulsan al estudiante a cuestionar, negociar y reinterpretar su papel como docente.

Como señala Elliot (2010), la investigación permite transformar los conflictos en conocimiento profesional. En este sentido, las tensiones no son fallas del sistema, sino condiciones epistemológicas para la emergencia de la interrogación. Los hallazgos muestran que la práctica docente, en el contexto de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan, se configura como un territorio plural de sentidos, donde los estudiantes transitan entre el cumplimiento institucional, la reflexión personal y la producción de conocimiento. La práctica es simultáneamente espacio de tensión y de posibilidad, donde el sujeto se forma al interrogarse sobre su experiencia. Desde la mirada de Denzin y Lincoln (2012), este estudio confirma que el conocimiento en la investigación cualitativa es construido en el encuentro entre teoría y experiencia, y que la comprensión pedagógica surge cuando los estudiantes articulan su hacer con procesos de indagación crítica. En términos de Schön (1998), la práctica se convierte en un laboratorio reflexivo donde se aprende a pensar desde la acción, mientras que Larrosa (2018) nos invita a entenderla como experiencia formativa, ética y sensible.

CONCLUSIONES

El estudio permitió comprender que la práctica docente en la formación inicial no puede reducirse a un campo de aplicación técnica del saber, sino que constituye un territorio de interrogación y producción de conocimiento pedagógico. Las voces de los diez estudiantes normalistas mostraron que en la experiencia de práctica se entrelazan la reflexión, la duda, la emoción y la escritura como formas de pensamiento formativo.

Una primera conclusión es que la práctica profesional funciona como un espacio de subjetivación y autoformación, donde el estudiante se enfrenta a la complejidad de enseñar y a la necesidad de interpretar su propio hacer. En ese proceso, emergen preguntas que, más que buscar respuestas

cerradas, abren horizontes de comprensión sobre lo que significa ser maestro hoy. La investigación, entendida como indagación situada, nace precisamente de ese gesto de interrogación.

En segundo lugar, el estudio evidenció que las modalidades de titulación: tesis, informe de práctica profesional y portafolio de evidencias, se convierten en dispositivos de reflexión e investigación, siempre que el acompañamiento formativo favorezca la escritura crítica y la sistematización de la experiencia. La escritura, en tanto práctica de pensamiento, posibilita la construcción de conocimiento desde la acción pedagógica, coincidiendo con Larrosa (2018) y Contreras (2016) en que la experiencia formativa implica narrar, leer y reconfigurar lo vivido.

Una tercera conclusión refiere a las tensiones estructurales entre el discurso institucional y la realidad del aula. Los estudiantes viven un desfase entre las exigencias normativas del Plan de Estudios 2022 y las dinámicas concretas de las escuelas primarias. Sin embargo, estas tensiones no deben ser entendidas como obstáculos, sino como condiciones epistemológicas que posibilitan la reflexión y la transformación de la práctica. La formación docente, en este sentido, se produce en el conflicto, en el encuentro entre lo que se espera hacer y lo que realmente acontece.

Desde una perspectiva hermenéutico-interpretativa, la práctica docente se revela, así como una experiencia liminar (Larrosa, 2018), situada entre el saber académico y el saber de la acción, entre el mandato institucional y la voz singular del sujeto que enseña. Esta condición intermedia la convierte en un territorio fecundo para la investigación formativa y para la generación de saber pedagógico situado.

A nivel teórico, se contribuye a consolidar la noción de práctica docente como territorio de interrogación, proponiendo una mirada que integra la experiencia, la escritura y la reflexión como fuentes de conocimiento pedagógico. A nivel metodológico, el estudio muestra la pertinencia del enfoque cualitativo interpretativo para comprender la formación docente desde las narrativas de los propios actores, reafirmando el valor de la entrevista como herramienta de comprensión y no de verificación.

A nivel formativo, se propone fortalecer en las Escuelas Normales los espacios de acompañamiento reflexivo y escritura formativa, de modo que las modalidades de titulación se conviertan en verdaderos procesos de indagación profesional y no solo en ejercicios administrativos. Finalmente, este trabajo invita a seguir pensando la formación docente como un proceso de investigación en y desde la práctica, donde el estudiante se constituye como sujeto que interpreta, cuestiona y transforma su propia experiencia. De esta manera, la práctica docente deja de ser únicamente un requisito curricular para asumirse como un campo epistémico y ético, donde enseñar también significa interrogarse, comprender y reinventar la escuela.

REFERENCIAS

Bertha Fortoul, Cecilia F. coordinadoras, (2021) "Analizar las Prácticas Docentes", Aproximaciones desde el interaccionismo, Edt. NEWTON, Edición y Tecnología Educativa, México 2021.

Bolívar, A. (2012). La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología. Madrid: Editorial La Muralla.

Contreras, J. (2011). La experiencia y la investigación educativa. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (Coords.). (2010). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Ediciones Morata.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). Prefacio. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Comps.) Manual de Investigación Cualitativa. Vol. 1. El campo de la investigación cualitativa. California: Sage.

Elliott, J. (2010). La investigación-acción en educación. Madrid: Ediciones Morata.

Flores Samaniego, Á. H. (2020). Introducción a la investigación educativa en el aula. Universidad Nacional Autónoma de México.

Larrosa, J. (2018). Esperando no se sabe qué: Sobre el oficio de profesor. Barcelona: Editorial Candaya.

Marcelo, C. (2009). Desarrollo profesional docente: Cómo se aprende a enseñar. Madrid: Narcea Ediciones.

Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de Estudio (2022). Disponible en: <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/YLWxm8QNYy-Orientaciones-academicas-tit.pdf>

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.

Plan de estudios (2022). Licenciatura en Educación Primaria. Análisis de la prácticas y contextos escolares. Disponible en: [jvvD7Bf1nj-4224.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/YLWxm8QNYy-Plan-de-estudios.pdf) (sep.gob.mx).

Restrepo, B. (2014). La investigación formativa en la educación superior: una propuesta pedagógica y epistemológica. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Rodríguez, M., & Pérez, L. (2023). Tensiones entre la normatividad institucional y la experiencia vivida en la formación docente. Revista Iberoamericana de Investigación Educativa, 18(2), 45–62.

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Argentina: Paidós.

Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. Journal of Teacher Education, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 