

Diario de trabajo. Herramienta para la expresión de los docentes en formación

Journal: tool for the expression of preservice teachers

Mónica Pérez-Reséndez¹Irlanda Olave Moreno²Ana Cecilia Villarreal Ballesteros³*Universidad Autónoma de Chihuahua*

Recibido: 30.03.2023

Aceptado: 01.06.2023

Resumen

La finalidad del presente artículo es reportar resultados de un estudio cualitativo con enfoque fenomenológico, llevado a cabo con 11 diarios de trabajo, cuyo objetivo fue conocer las emociones, las situaciones y las estrategias de trabajo implementadas por estudiantes normalistas quienes redactaron sus experiencias basadas en la estructura propuesta por Farrell (2019) construida a partir de las aportaciones de Dewey (1933), Shön (1983) Alvarado, Neira y Westmacot (2019). Las condiciones sanitarias predominantes a partir de 2020 condujeron a la modificación de las maneras tradicionales del prácticum. El trayecto formativo práctica profesional de la malla curricular 2018 de la licenciatura para la enseñanza y aprendizaje en Telesecundaria, sirvió de apoyo para el análisis de diarios de trabajo realizados por los

¹ perdezmm@gmail.com<https://orcid.org/0000-0001-5703-7451>² iolave@uach.mx<https://orcid.org/0000-0003-2530-3254>³ avillare@uach.mx<https://orcid.org/0000-0002-5884-0403>

normalistas. Se diseñaron códigos con datos In Vivo, relacionados con la temática y se clasificaron en categorías. El análisis de los diarios sustentado en la teoría fundamentada (Charmaz, 2006) permitió acercarse en el conocimiento de las experiencias de los normalistas, sus sentimientos, los esfuerzos para dar cumplimiento a la jornada de práctica y el provecho del prácticum según, González-Garzón (2012), Mayorga Fernández (2017), Tejada-Fernández (2017), Huerta Ramón (2018) y Venegas Ortega (2018) como aspecto formativo. Los resultados cualitativos muestran que hubo deficiencias para la comunicación y la participación vinculadas a los recursos tecnológicos con que se contaron. Los normalistas tuvieron dificultades para la retroalimentación de los adolescentes en los grupos de secundaria. Además, las políticas administrativas impusieron la aprobación general lo que vulneró la actividad de los docentes en formación.

Palabras clave: Diario de Trabajo, Educación Normalista, Prácticum, Práctica Reflexiva, Recuperación de Información, Emociones, Telesecundaria.

Abstract

The purpose of the following article is to report the results obtained after a qualitative research study with a phenomenological focus, which was registered in 11 journals, with the objective of knowing the emotions, situations and work strategies implemented by Normalist students, who wrote down their experiences based on the structure proposed by Farrell (2019) build up from the contributions of Dewey (1933), Shön (1982), Alvarado, Neira and Westmacot (2019). The predominant sanitary conditions after 2020, led to the modification of the traditional practicum practices. The 2018 formative practicum curricula of the “Licenciatura para la enseñanza y aprendizaje en Telesecundaria” was used as a guide for the analysis of the journals written by such students. There were In Vivo codes related to the topic designed and classified in different categories. The journal analysis allows getting closer to the experiences, feelings and efforts of the students while completing their practicum, as well as its worth as a formative aspect according to González-Garzón (2012), Mayorga Fernández (2017), Tejada-Fernández (2017), Huerta Ramón (2018) and Venegas Ortega (2018). The qualitative results

show the communication and participation deficiencies, related to the available technological resources. The students struggled when getting feedback from the different middle school groups too. Besides, the administrative policies imposed a general approval, which infringed the practicum teachers' activities.

Keywords: Distance-Learning, Secondary School, Information Retrieval, Pre-Service Teachers, Reflexive Practice, Emotions Practical.

Introducción

La totalidad de las actividades escolares en México, entre ellas las de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, se modificaron debido a las políticas de confinamiento y distancia social, implementadas por el gobierno federal en marzo de 2020 para contener la pandemia por COVID-19. Por su parte, el Plan 2018 para la formación de docentes, estableció dos jornadas de práctica para los estudiantes normalistas, de 10 días cada una en el transcurso del semestre (SEP, 2021) y reclamó la redacción de un diario de trabajo con el que se planteó recuperar información relativa a sus experiencias. Las acciones se dirigieron a concretar principios de la práctica reflexiva que tuvo su origen en el trabajo de John Dewey a inicios del siglo XX, al apreciar que los maestros que no reflexionaban sobre su trabajo se volvían rutinarios y monótonos, adoptando modelos tradicionalistas y autoritarios, más que generados por sus propios juicios (Farrell, 2019). Dewey insistió en que la toma de decisiones, debe basarse en reflexiones sistemáticas y conscientes. También, Schön (1983) dirigió su interés en lograr que los profesionales articularan lo que "saben" y "hacen" haciendo que participaran en lo que llamó reflexión en la acción. Ambas perspectivas representaron un recurso fundamental para el desarrollo del prácticum de los normalistas ante las circunstancias de salud.

Según O'Connell (2011) la literatura recupera múltiples ejemplos que demuestran las ventajas en el uso del diario de trabajo como forma básica en la investigación de problemáticas vinculadas con la enseñanza y aprendizaje. En este caso, el diario de trabajo de los docentes

en formación sirvió para la recuperación de incidencias ocurridas durante el prácticum. Este fue la herramienta para mantener la cercanía con los estudiantes e hizo posible conocer sus reflexiones, sus emociones, sus sentimientos y sus temores. Como lo hace notar, Edwards (2021) “las emociones y sus efectos actualmente se reconocen como parte integral del trabajo de los maestros,” (p. 18). En el documento, además, se debieron integrar los registros que señalaran la forma en que, se cumplió con las actividades propias de la jornada de observación y práctica docente.

Debido a que las escuelas físicas se transformaron en establecimientos virtuales con el uso de las tecnologías de información y comunicación, los medios utilizados para dar continuidad académica en las escuelas en este contexto fueron variados: Moodle, WhatsApp, Zoom. Algunas aplicaciones de software (app) se convirtieron en elementos cotidianos para el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje. Las instituciones formadoras de docentes no fueron la excepción y el diario de trabajo representó la oportunidad de conocer ampliamente el desarrollo de los estudiantes normalistas en el prácticum.

1. Antecedentes

El diario de trabajo

El diario de trabajo fue establecido por primera vez en el plan 1999, como parte del expediente que los normalistas de la licenciatura en educación secundaria, tenían responsabilidad de integrar en conjunto con el análisis de literatura, planes de trabajo y clase, incluyendo los ensayos o notas generadas durante los cursos. Tal como comentan Insuasty (2010), Bashan y Holsblat (2017) y Playsted (2019) el uso de diarios de trabajo reflexivos, dan la oportunidad al asesor de escuchar la voz de los docentes en formación, mediante la expresión de pensamientos y los cambios que experimentan como parte de sus experiencias de aprendizaje. La elaboración del diario de trabajo se hace con base en notas breves con las que se recuperan las actividades llevadas a cabo por los actores educativos y la información obtenida mediante guías de observación. Göker (2016) sostiene que “la escritura de diarios es ampliamente

utilizada en muchos contextos... Los maestros expresan sus pensamientos, ideas, sentimientos y reflexiones” (p. 3). La expresión de los docentes durante la pandemia por COVID-19, permitió exteriorizar las emociones que los acompañan durante la experiencia del prácticum en circunstancias atípicas. Sudirman (2021) plantea que, la redacción de un diario reflexivo es un medio para presentar ideas sobre lo cognitivo, lo metacognitivo, las experiencias de aprendizaje y las verdades de los autores. Por su parte, Arefian (2022) comenta que “las prácticas reflexivas de los docentes en formación, tiene diferentes beneficios como monitorear sus emociones y pensamientos, equilibrando expectativas y realidades”(p. 6). Los normalistas, inmersos en el prácticum vivencian de manera particular los sucesos ocurridos en la cotidianidad de la jornada de trabajo docente, por lo que, a través de los registros en el diario de trabajo, fue posible observar los hechos.

Proceso de incorporación del diario del trabajo en la licenciatura en educación secundaria

El programa de la asignatura *Observación y práctica docente I* de tercer y cuarto semestres (SEP, 1999), señaló la conveniencia de registrar elementos vinculados con el quehacer de los maestros titulares y las acciones puestas en marcha por los normalistas. El diario debía ser organizado como una herramienta útil en el contexto de la reconstrucción de la práctica. Sin embargo, en el programa *Observación y práctica docente II*, correspondiente a quinto y sexto semestre, no se hace mención del diario de trabajo o el contenido que debía recuperarse.

Además, en el programa *Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II* de séptimo y octavo semestres, se lee: “Los estudiantes pueden encontrar sugerencias para elaborar el diario de trabajo y cómo utilizarlo, en las actividades de los cursos de la especialidad, en particular los de Observación y Práctica Docente en los semestres anteriores” (SEP, 2003, p. 31). La falta de articulación respecto al uso del diario de trabajo entre los semestres causó debilidades en su construcción por parte de los normalistas, quienes no tenían claridad respecto a cuáles aspectos debían registrar.

Posteriormente, en el plan de estudios 2018, el diario es propuesto como insumo para la reflexión de la actividad del maestro en formación hasta cuarto semestre en el curso *Estrategias de trabajo docente*. La naturaleza de las competencias a lograr por los normalistas demandó el registro de reflexiones desde el primer semestre, por lo que fueron pocos los cambios que los catedráticos titulares realizaron al contenido del denominado *diario de campo* respecto al plan anterior.

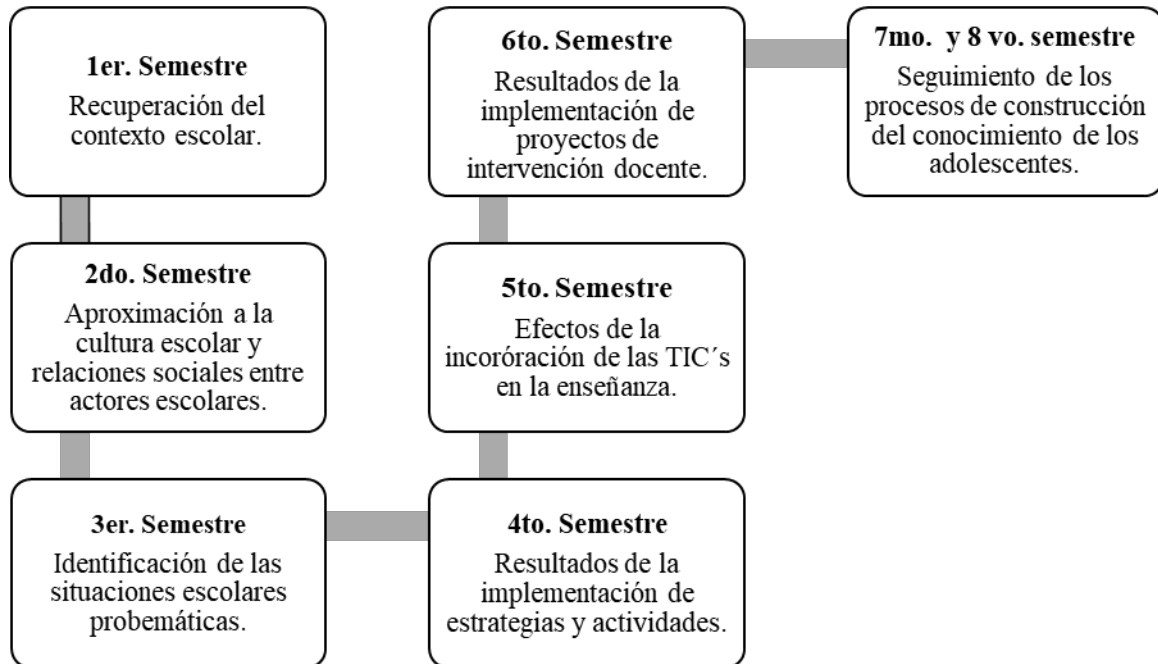
En 2022, la propuesta de la nueva malla curricular para la formación de docentes pondera la realización de productos de aprendizaje: “los normalistas redactan un “relato” de su experiencia, resaltando el conocimiento de las prácticas educativas y comunitarias... con la “narrativa” recuperan sus experiencias como saberes pedagógicos” (SEP, 2022, p. 3). La escritura de textos integra la base del análisis del prácticum de los normalistas en este modelo, sin recurrir a la sistematización del diario.

Elementos que recupera el diario de trabajo en la licenciatura de educación secundaria

Ante la falta de lineamientos explícitos para la redacción del diario de trabajo, inicialmente en el plan 1999 de la licenciatura en educación secundaria y después en el plan 2018, los docentes titulares de las asignaturas establecieron los contenidos requeridos para integrar el diario como herramienta para el seguimiento del prácticum de los normalistas. Los maestros reunidos en colegiados por semestre y de acuerdo con el análisis de las temáticas de aprendizaje de cursos vinculados con la observación y práctica, determinaron los aspectos que eran necesario identificar por parte de los docentes en formación. Esta coyuntura permitió la incorporación del marco de Farrell y el esquema de Alvarado, Neira y Westmacot.

En el plan 2018, los docentes acordaron que el diario de campo se integrara de la siguiente forma (Tabla 1):

Gráfico 1. Organización del diario de trabajo en la licenciatura en enseñanza aprendizaje en educación secundaria Plan 2018.



Fuente: elaboración propia

Incorporación de la propuesta holística de Farrell al diario de trabajo

Los normalistas, al igual que todos los individuos, integran su personalidad con base a un conjunto de circunstancias, principios y pensamientos (Bedacarratx, 2012), además construyen sus propias teorías respecto a la organización y funcionamiento de procesos, en su caso el hecho educativo. Esas conceptualizaciones al mismo tiempo determinan su forma de actuar en contextos particulares, dejando de lado el concepto “tabla rasa” del siglo XVII aludido por Locke.

En el diario de trabajo los docentes en formación recaban lo que sucede en torno a ellos, reacciones de los estudiantes, estilos de aprendizaje, necesidades educativas, interacciones de los adolescentes, entre sí, con el titular del grupo y su contexto. La información constituye

materia prima para analizar y reconstruir la actividad durante las jornadas de prácticum en las escuelas secundarias.

Sin embargo, aspectos internos al normalista como, el entusiasmo por estar al frente del grupo, la satisfacción por llevar a cabo la actividad docente o la curiosidad por el resultado de la implementación de actividades innovadoras quedan al margen de los registros del diario. De la misma forma, carecen de espacio, la angustia por agrandar al maestro titular o la falta de resultados ante las estrategias didácticas. Están ausentes, también, la incertidumbre de los docentes en formación ante la respuesta de los adolescentes por las actividades propuestas y la inseguridad respecto al tratamiento metodológico de los aprendizajes esperados. Tampoco caben, las preocupaciones respecto al construirse como docente o apartarse ante una profesión alejada de sus intereses.

Los estados de ánimo de los participantes, cobran relevancia ante las circunstancias en que transcurrió el trabajo docente durante la pandemia por COVID-19. El temor generalizado ante la enfermedad orilló a implementar videollamadas, uso de cuadernillos, visitas espaciadas, tutoriales, entre otros, asimismo los normalistas tuvieron que emplear nuevas formas de trabajo, evaluación y seguimiento. El docente titular y el docente en formación combinaron esfuerzos para asegurar la continuidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

La estructura del marco de análisis de la práctica propuesto por Farrell (2019), permite la vinculación del ámbito personal con la construcción de rasgos de la identidad profesional. Así mismo, hace posible el equilibrio entre lo que el maestro en formación percibe, con sentimientos y pensamientos generados en el transcurso del prácticum otorgando valor a la persona como ser integral. Según Martínez (1999) “desde el punto de vista del enfoque sociocultural los procesos psicológicos son concebidos como el resultado de la interacción mutua entre el individuo y la cultura” (p. 18). La observación de los diversos aspectos interiorizados por los participantes, expresados en su manera de ser y escribir, orientan a su asesor en el reconocimiento del esfuerzo que imprimen en llevar a cabo diversas tareas, entre

ellas las del prácticum. Así como, de prever las dificultades que pueden encontrar, las áreas de oportunidad y el nivel de desarrollo potencial de desempeño de cada estudiante.

Prácticum, actividad esencial de los docentes en formación

Al igual que todos los docentes del país, los estudiantes normalistas que cursaban el 5to. semestre la licenciatura en telesecundaria se vieron en la necesidad de adaptarse a las nuevas circunstancias para la realización de la jornada de prácticum que tradicionalmente había sido presencial. Esto representó un choque ante la nueva modalidad escolar. Las finalidades del acercamiento a la redacción en los diarios de trabajo fueron, primera, mantener el acompañamiento durante el desempeño del prácticum de los normalistas. Segunda, recuperar el ejercicio reflexivo del prácticum como factor en la construcción de la identidad profesional.

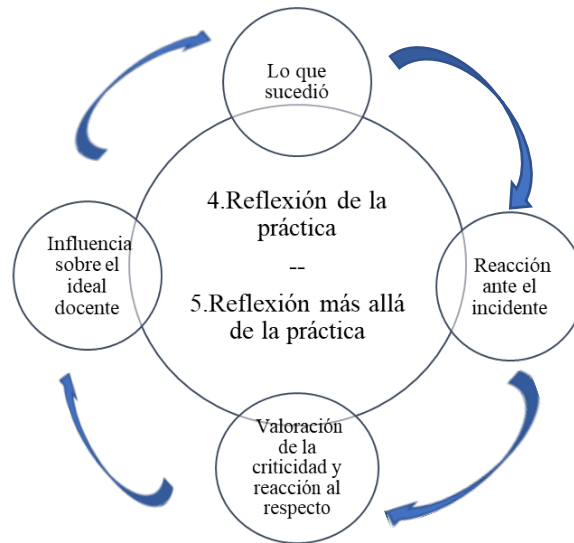
El prácticum es un concepto que se construye con la aportación de diversos autores. Este supone el momento de encuentro con la realidad, no solo con los adolescentes de secundaria, inclusive con los profesionales, como exponen González-Garzón (2012), Mayorga Fernández (2017), Tejada-Fernández (2017), Huerta Ramón (2018) y Venegas Ortega (2018). También, constituye un periodo en que el estudiante normalista tiene la oportunidad de experimentar con los aprendizajes y conocimientos construidos durante su formación, además, de establecer las relaciones interpersonales necesarias para realizar la práctica. Tejada-Fernández (2017) confirma el concepto al reconocerlo como “un espacio en el que se articulan las propuestas de las diversas áreas curriculares” (p. 93). En el prácticum los futuros docentes buscan involucrarse en todas las actividades escolares: reuniones de consejo técnico, guardias y comisiones, al igual que el cuerpo docente titular, con el objetivo de familiarizarse con la organización y funcionamiento institucional. Flores (2006) por su parte, señala que el prácticum, consiste en el desarrollo de la identidad profesional docente vinculada al contexto, y recupera la importancia de las relaciones interpersonales que pueden establecerse, así como las vivencias y circunstancias que moldean al futuro docente. Por lo que hablar de identidad involucra un proceso continuo y multifactorial en la formación de los normalistas.

En palabras de Edwards (2021) “un aspecto del trabajo docente no necesariamente obvio para los observadores es el trabajo emocional de regulación tanto interna como expresiva” (p. 18). Los sentimientos, miedos y esperanzas de los normalistas, en el periodo de práctica, tienden a ser optimistas, aunque en ocasiones surge la frustración, al no coincidir las expectativas de las situaciones deseadas con las que se desarrollan durante la permanencia en las instituciones educativas. Un cambio que deben hacer los normalistas se relaciona con dejar de lado el papel de ser estudiante para enfrentarse a la responsabilidad de ser docente. El objeto del prácticum es que las experiencias e interacciones durante su desarrollo contribuyan a fortalecer la construcción identitaria del normalista como profesional. Los registros en el diario de trabajo recuperan evidencias de la forma en que cada uno se adapta a la experiencia, Buendía-Arias (2020), (Gee, 2000), Pillen (2016), Pérez Ferra (2018) y Walkintong (2005) señalan la identidad profesional, como concepto que define la complejidad de convertirse y ser un maestro. Los docentes en formación acopian durante distintos momentos experiencias, que les valen para atender las condiciones que se presentan durante el prácticum y que van integrando su forma particular de actuar y pensar. Sin embargo, del análisis realizado a los primeros planes de formación de docentes en educación secundaria propuestos en el siglo XXI en México, es posible señalar que los elementos socioemocionales quedan fuera del objeto de atención.

2. Metodología

El enfoque metodológico adoptado en este estudio es cualitativo fenomenológico, ya que, se basó en el análisis sustentado en los registros del diario de trabajo redactados en apego al *marco teórico para la reflexión de la práctica* de Farrell (2019). El marco propone cinco niveles de análisis: 1. Filosófico, 2. Identificación de principios, 3. Reconocimiento de teorías, 4. Realización de la práctica, 5. Reflexión más allá de la práctica. El foco de atención se dirigió a los dos últimos niveles: 4. Realización de la práctica y 5. Reflexión más allá de la práctica. A partir de este punto se articula, el esquema de Alvarado, Neira y Westmacot (2019), de cuatro momentos que sirvió de guía para el registro de las reflexiones (Gráfico 1).

Gráfico 2. Incorporación del esquema de Alvarado, Neira y Westmacot



Fuente: Diseño propio

Participantes

Los estudiantes del grupo de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje en Telesecundaria, fueron informados con relación a los aspectos que debían integrarse en la redacción del diario de trabajo y el estudio proyectado a realizar con el análisis de los registros. Se solicitó la participación voluntaria y anónima de los estudiantes como informantes. Once estudiantes tomaron la decisión de participar en la investigación (Tabla 2) por lo que tuvimos acceso a sus diarios con las anotaciones de lo ocurrido durante el prácticum. Para la investigación, los normalistas fueron identificados con dos letras mayúsculas relacionadas con el nombre propio y apellido, de un pseudónimo elegido a su gusto. Una estudiante no completó la escritura de los dos diarios requeridos en el semestre.

Tabla 1. Datos de los participantes

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS PARTICIPANTES						PRODUCTOS ENTREGADOS	
Participante/ Identificación	Sexo	Rango de edad/años	Entorno de desarrollo	Estudios de secundaria	Nivel Bachillerato	Diario JOP I	Diario JOP II
AL	F	21-22	Rural	Telesecundaria	Telebachillerato	*	*
CH	F	22-23	Urbano	General	Técnico	*	*
DM	F	21-22	Rural	Telesecundaria	Técnico	*	*
JM	M	22-23	Rural	Técnica	Técnico	*	*
MR	F	22-23	Urbano	Técnica	Técnico	*	*
PG	F	21-22	Rural	Telesecundaria	Telebachillerato	*	*
RT	F	21-22	Rural	General	Técnico/Pedagógico	*	*
VK	F	21-22	Rural	Telesecundaria	Telebachillerato	*	
WN	M	21-22	Rural	General	Preparatoria	*	*
XB	F	21-22	Rural	Técnica	Tecnológico	*	*
YE	F	21-22	Rural	Telesecundaria	Telebachillerato	*	*

Fuente: Diseño propio

Las experiencias del prácticum virtual de normalistas expresadas en el diario de trabajo

En las redacciones de los futuros docentes referentes a lo acontecido durante las jornadas de trabajo docente con estudiantes de secundaria, se identificaron datos con los que se construyeron códigos In Vivo. “Un código en la indagación cualitativa suele ser una palabra o frase corta, que asigna simbólicamente un atributo sumativo destacado, que captura la esencia y/o evocativo para una parte de los datos visuales o basados en el lenguaje.” (Saldaña, 2013, p. 3). En segundo término, con los códigos, se integraron categorías denominadas familias. Cada familia está compuesta por diferentes códigos que se agruparon según su contenido. Charmaz (2006) explica: “La codificación destila datos, los ordena y nos da un

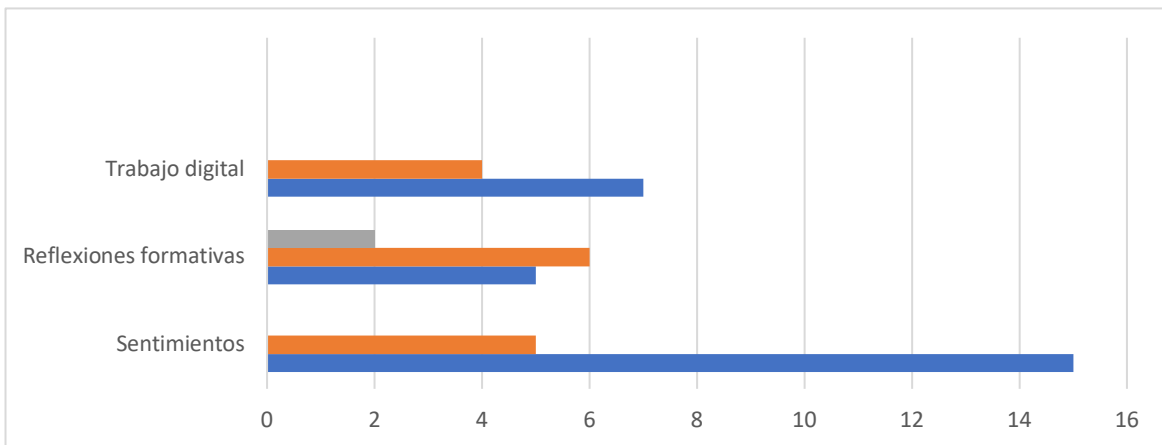
identificador para hacer comparaciones con otros segmentos de datos.” (p. 3). La cantidad de códigos que incluye una familia, es diferente a otra, debido al énfasis de las situaciones que los participantes recuperaron en sus descripciones.

La definición de cada familia de códigos tiene consonancia con el contenido, estas se constituyeron integrando los asuntos semejantes, incluyen un análisis que permite identificar las temáticas que captaron la atención de los docentes en formación, durante los dos periodos del prácticum.

3. Resultados

El análisis realizado a los diarios escritos por los normalistas durante las jornadas de trabajo docente en la escuela Telesecundaria, derivó en 96 códigos In Vivo, que se clasificaron en categorías denominadas familias de códigos, constituyendo en total ocho. De esos, 44 códigos, fueron agrupados en tres familias que se refirieron, en forma particular, a los sentimientos, las reflexiones y la práctica digital de los participantes. Las familias fueron identificadas de la siguiente forma: 1) *Sentimientos durante la práctica*, integró los códigos In Vivo donde los normalistas expresaron los estados anímicos o disposición emocional ante el trabajo docente en las escuelas secundarias, 15 referencias del inicio y 5 referentes del final del prácticum. 2) *Reflexiones formativas*: reflexiones sobre situaciones vividas, 5 registros, pensamientos hacia situaciones que involucraron adaptación al prácticum 6 menciones, 2 anotaciones respecto al docente que espera llegar a ser. 3) *Trabajo digital* durante el prácticum, encierra los códigos relacionados con la primera experiencia en el trabajo virtual, consecuencia de las medidas de aislamiento social, producto de la pandemia por COVID-19, 7 redacciones, y con las barreras en el uso de tecnologías de la información y comunicación, 4 menciones (Tabla 3)

Tabla 2. Integración de las familias de códigos



Fuente: Diseño propio

Sentimientos en el prácticum

El procesamiento de la información evidenció que casi la mitad del contenido, corresponde al ámbito de los sentimientos. Lo que apunta a que las actividades del prácticum están vinculadas a componentes subjetivos, por ejemplo: La participante *AL* escribe: “Me sentí muy feliz, porque se emocionaron con la actividad”. Los sentimientos pueden impulsar un buen desempeño del estudiante o, por el contrario, podrían obstaculizar su trabajo docente. El estudiante *JM* interioriza: “Como maestro en formación me siento algo preocupado y desanimado, ya que realmente no tengo nada de trabajo con los alumnos”. Durante el prácticum los normalistas trabajan con los adolescentes en el logro del aprendizaje esperado establecido en el plan de estudios, para ello se realizan planes de clase, planeación didáctica y materiales de apoyo. Los obstáculos por superar tuvieron relación con el diseño de actividades y de la interacción con los adolescentes, por lo que, el manejo y control de emociones de los docentes en formación, favoreció en llevar a cabo el prácticum.

Mediante los registros en el diario fue posible enfocar el estado emocional de los normalistas al final de la jornada de práctica. La estudiante *YE*, escribió:” *nadie me contestó; mi reacción*

fue insistir, sin lograr respuesta, eso me generó un sentimiento de insatisfacción y frustración". En el mismo sentido, DM comenta: *"Mi día estuvo muy tranquilo y desanimado, me llena de sentimiento no tener respuesta de los alumnos, quisiera presionarlos"*. Las situaciones reflejaron perseverancia de los docentes en formación por el logro de los aprendizajes. Así mismo, los participantes manifestaron la idea de que la construcción del conocimiento es resultado de un proceso de intercambio entre la actividad del docente y la del estudiante. Algunos sentimientos fueron reconocidos con facilidad, sin embargo, las circunstancias generaron emociones que confundieron a los futuros docentes influyendo sobre la construcción de su identidad profesional.

Reflexiones de los normalistas en el prácticum

Otro elemento, lo constituyen reflexiones de los normalistas, relacionadas a hechos ocurridos en la práctica, conectadas con el tratamiento de los aprendizajes, con las actitudes de los adolescentes, incluso con el trato con padres de familia. En algunos casos colocan al futuro docente en situaciones difíciles, sin embargo, el análisis contribuye a la construcción identitaria de los maestros en formación, por ejemplo, en el diario de GB se lee: *"Surgió un asunto con una alumna por lo que nos tuvimos que adelantar media hora, esto me hizo sentir frustrada porque el tiempo no me alcanzaba para alistarme y preparar todo, lo que me hizo pensar que debo ser más anticipada y organizada"*. La reacción propositiva ante las circunstancias, genera una respuesta con alternativas de solución, asimismo facilita el desempeño de la labor educativa relajada, objetiva y permite el aprendizaje con respecto a lo ocurrido. La participante AL expresa: *"creo que estas situaciones me ayudan a crecer y a ir "agarrando colmillo" en las clases virtuales, porque ya para la siguiente vez, sabré cómo manejar ese tipo de situaciones, y serán más fluidas las clases"*. Una actitud abierta al aprendizaje de lo que ocurre en el prácticum alienta la autonomía y seguridad, favoreciendo al desarrollo de competencias docentes. Es observable que los participantes reconstruyen como oportunidad el acontecimiento que de inicio ocasionó un desequilibrio en la organización de las sesiones de trabajo con los adolescentes.

La adaptación en el prácticum involucró a la institución, al grupo escolar, al docente titular, incluso, al personal administrativo. La actividad de los maestros en formación estuvo limitada a diez días por jornada de prácticum y en el cumplimiento de los contenidos de aprendizaje residió una de las principales preocupaciones. La participante *VK manifiesta: El día de hoy me puse de acuerdo con la maestra para la entrega de materiales de trabajo, ya que ella tiene visita cada 15 días en la telesecundaria y no podría esperar tanto*". La normalista RT comparte la misma urgencia por el inicio de la actividad con los estudiantes: *"El día de hoy comencé la clase mandando un saludo y enviando las infografías de las actividades que los alumnos realizarían, a pesar de que mandé todo el material a las 7:30 am la mayoría me respondió hasta medio día"*. Es posible observar que, en ocasiones, fue posible adaptarse y continuar con la dinámica establecida por los docentes titulares, pero en otros momentos era necesario que el normalista tomara iniciativa, innovara y buscara alternativas para cumplir con el trabajo, independientemente de las circunstancias sanitarias en que se llevaba a cabo el prácticum.

El docente que espero llegar a ser

A través de los datos fue posible conocer que los normalistas, también recuperaron la idea del docente que esperan llegar a ser. En el transcurso de los momentos de prácticum, van precisando los ingredientes que consideran fundamentales. En este período en que los desafíos fueron particulares por las condiciones imperantes, la futura docente GB reflexiona: *"me hace pensar que quiero ser una maestra comprometida con su trabajo, pero también querida por sus alumnos"*. Se observó el compromiso con la enseñanza vinculándolo al reconocimiento social del quehacer educativo donde resalta el elemento emocional. La docencia implica un intercambio, de saberes, experiencias y perspectivas. La estudiante YE comenta: *"Estoy dispuesta a prepararme cada día más, a ser una persona dedicada y tener mucho amor a su profesión, prepararme para ser la maestra que quiero llegar a ser."* La acción educativa involucra dos partes, por un lado, el estudiante y por otro, el docente, quien establece con él, un convenio básicamente ético. Los docentes en formación manifestaron la disposición al cambio y la continua actualización considerados como el recurso para contextualizar la

realidad en que llevan a cabo su quehacer. También distinguieron que el conocimiento es material fundamental de su trabajo profesional para fortalecer el logro del desarrollo armónico de los estudiantes.

Trabajo digital durante el prácticum

Con relación al prácticum digital llevado a cabo durante el aislamiento y distancia social consecuencia de la pandemia de COVID-19, los normalistas expresaron distintos puntos de vista. *MR* destaca respecto a la práctica virtual: *“El día de hoy me presenté por medio de una imagen, donde explicaba las asignaturas que estaría viendo, de igual modo por medio de diapositivas, di las indicaciones y mostré la primera actividad de matemáticas, nadie respondió”*. Mediante el comentario es posible identificar que la interacción necesaria para el desarrollo de la actividad docente, representó una dificultad en el transcurso de la práctica debido a que faltaron maneras de persuadir a los estudiantes para conectarse a Internet y permanecer enlazados. El peso del proceso recayó en las competencias del docente en formación, lo que produjo nuevas presiones hacia los futuros maestros.

La normalista *VK* comenta: *“Una de las ventajas que se tiene en teoría con las clases en línea son las facilidades de horario y que no tiene tanta presión, sin embargo, creo que es mejor tener un poco de orden para poder lograr los aprendizajes porque no tenerlo es muy malo, debido a que los alumnos se esfuerzan menos para realizar las actividades”*. La participante recupera la importancia de la estructura escolar que contribuía estableciendo criterios que permitían a los estudiantes conocer hacia donde se dirigían y lo que pretendían lograr, los períodos de trabajo, evaluación y promoción, fueron difíciles de reconocer en las nuevas condiciones. En el prácticum digital los aprendizajes esperados y las etapas confundieron a los adolescentes e incluso a padres de familia.

La evaluación del aprendizaje, por ejemplo, durante esta jornada del prácticum fue complicada, los adolescentes no aceptaron la realimentación de los normalistas, porque ante la falta de contacto físico, no los vincularon con la figura del docente. Además, los titulares

de grupo indicaron a los futuros maestros, los criterios de evaluación, como se establece enseguida: a) Los adolescentes que presentaron todos los trabajos obtuvieron la máxima calificación independientemente de la calidad, b) la calificación dependió de la cantidad de productos en el caso de los que remitieron algunos, c) los que no enviaron tareas, tuvieron hasta el último momento para conseguir la mínima calificación. El esfuerzo por el logro de los aprendizajes y la innovación metodológica en los futuros docentes perdieron sentido ante el relajamiento de los parámetros.

Barreras tecnológicas en el prácticum

Finalmente, la atención se dirigió hacia las barreras en el uso de tecnologías de la información y comunicación identificadas por los estudiantes normalistas en el prácticum digital. La informante PQ recuperó: *“en la telesecundaria el servicio de internet lo ofrece el gobierno, pero es fácil que falle. Para la señal telefónica tienes que ir a una orilla del pueblo, o tienes que subir a un cerro para poder agarrarla. Estos servicios que tiene la comunidad, no todos los habitantes pueden tener acceso a ellos porque no todos cuentan con un teléfono celular”*. El teléfono celular y el acceso a Internet fue fundamental para llevar a cabo el prácticum a distancia, la mayor parte del trabajo con los estudiantes se hizo con base en diferentes aplicaciones, las videoconferencias y videollamadas fueron el sustento de la actividad docente en el periodo pandémico. Lo anterior se apoya con lo escrito por la normalista YE que da a conocer: *“Durante la jornada se presentan la barrera de conectividad y la barrera económica, ya que muchos no tienen la posibilidad de poner megas en su teléfono a diario”*. Debido a que las condiciones económicas entre los integrantes de los grupos de prácticum son diversas, hubo factores que marcaron diferencias significativas en la interacción entre los integrantes del grupo escolar, el docente en formación y las actividades de aprendizaje.

De acuerdo con la normalista GB: *“se identificaron barreras como la falta de internet, sin embargo, la única adecuación que se realizó en cuanto a esta situación fue el método de trabajo”*. Las adecuaciones que los docentes realizan a la planeación didáctica, se relacionan con los aprendizajes o con las actividades que se propone a los estudiantes para la construcción

de nuevos conocimientos. El método que fue utilizado en el prácticum durante el periodo de confinamiento por COVID-19, empleó principalmente los medios electrónicos. La falta de cumplimiento a las tareas, la ausencia en aulas virtuales, la situación económica de algunos estudiantes en comunidades alejadas, generaron la necesidad de buscar otras formas de interacción, por lo que se implementaron guiones de actividades, visitas domiciliarias, distribución del grupo en secciones, asistencia alternada a la institución escolar, asesorías personalizadas, es decir, una metodología que favoreciera el ambiente propicio para el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

4. Discusión

Este estudio identificó características de las emociones, las reflexiones y la práctica digital de los docentes en formación en el prácticum, llevado a cabo en forma virtual durante el confinamiento por COVID-19. Los resultados demuestran que, al dar la oportunidad de expresión mediante el *Marco para la reflexión sobre la práctica* de Farrell (2019) a los estudiantes de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje en Telesecundaria. Por una parte, se abre la exposición de sentimientos y emociones, motivo de reflexión, por otra, son revelados los esfuerzos propios y de los docentes titulares de grupo por lograr los aprendizajes. Finalmente, expone la deficiencia de los recursos tecnológicos en el medio geográfico específico, lo que genera barreras para la enseñanza y aprendizaje, incluso para la comunicación y la participación de los estudiantes. Lo que aporta nuevos conocimientos respecto a los quehaceres en el prácticum de los futuros docentes, relacionados con la consolidación identitaria profesional.

Los resultados obtenidos nos llevan a pensar, que las situaciones que tuvieron lugar durante el prácticum apoyan al desarrollo de la autonomía y la responsabilidad de los docentes en formación. En palabras de Perrenoud (2010) “La postura y la competencia reflexiva ayudan a analizar los dilemas, a proponer alternativas y a asumirlas” (p. 53). Los normalistas toman decisiones en torno al ambiente de aprendizaje favorable y la metodología pertinente para el desempeño de los adolescentes en el grupo de Telesecundaria. Navarrete-Cazales y López

Hernández (2022) revelan que, la telesecundaria en México “ha brindado una oportunidad educativa a los sectores sociales que presentan más carencias” (p. 75). En consecuencia, el contexto social y geográfico de los jóvenes atendidos por los docentes en formación que cursan la licenciatura en Telesecundaria, son complejas, involucran marginación, problemas de violencia familiar, escasez de recursos económicos, por lo tanto, falta de aparatos digitales y en algunos casos la presión de su núcleo social de retirarse de la escuela virtual.

En los diarios de trabajo emociones y sentimientos de los participantes ocupan la mayoría de las referencias, con más incidencia al principio de la jornada de práctica escolar que al final, por lo que, se intuye que son el soporte básico del desarrollo del prácticum. La motivación derivada de experiencias escolares previas o la vocación, puede afectar el desempeño de los futuros docentes durante su práctica, originando en ellos diversas emociones. (Méndez López, 2020). Los docentes en formación llevan una carga emocional al inicio de la experiencia que pesa sobre su ánimo y disposición para el trabajo con los estudiantes de las comunidades a las que son asignados. Los normalistas destinan tiempo a enfocar las emociones que emergen durante la práctica y a reconocer que en algunos momentos influyen en su interacción con los adolescentes. Edwards (2021) señala como deseable que los docentes sean hábiles en el manejo de las emociones, debido a que existen normas dentro del contexto escolar, que establecen manifestaciones de emoción acertadas. Al término de la jornada de trabajo docente, los registros en el diario disminuyeron, lo que apunta a que los jóvenes estudiantes comienzan a manejar sus emociones y no permiten que limiten su trabajo con los adolescentes en la escuela secundaria.

La elaboración del diario del trabajo desde la perspectiva holística planteada por el Marco para la reflexión sobre la práctica, Farrell (2019) favorece a la revaloración del estudiante normalista. El posicionamiento del docente en formación como persona integral, contribuye al desarrollo de su autorregulación como maestro, al considerar que sus acciones son importantes y que se encuentra en un proceso de aprendizaje y construcción identitaria. Smit (2021) afirma, “una práctica puede tener un impacto emocional profundo en un maestro en formación al inducir sentimientos de impotencia o poder frente a una clase” (p. 1). Para

algunos participantes el diario significa un medio de catarsis, ya que, al materializar las emociones, pueden reflexionar sobre ellas, modificarlas y reconstruir su práctica basándose en lo que hicieron, lo que no hicieron y las alternativas de lo que pudieron haber hecho mejor. Otra conclusión se relaciona con la figura del docente tutor o titular. De acuerdo con, McNamara (1995), Harrison (2006), Hennissen (2008), Izadinia (2015) existe una conexión emocional con el tutor, ya que auxilia al docente en formación a la integración al contexto institucional en el que se encuentra involucrado. La tutoría de los profesores durante la práctica es una forma de apoyar programas de formación docente de calidad (Mohd Fairuz, 2021). La relación con el titular mostró relevancia en la investigación, porque se constituyó como apoyo para superar la angustia, inquietud e inseguridad en las acciones de los normalistas debido a la poca experiencia que tienen en la interacción con los adolescentes, durante las sesiones de trabajo, con los padres de familia y en la comunidad al presentar proyectos de beneficio social.

Por lo que se refiere a la experiencia del trabajo digital en el prácticum, una problemática que se ha manifestado corresponde a la falta de competencias digitales en los docentes (Moreno Reyes & Mondragón Beltrán, 2021). Los estudiantes normalistas estuvieron frente a una relación compleja, atendiendo al grupo y a las tecnologías de la información en un mismo tiempo. Lo que evidencia, en varios casos, fragilidad de sus recursos didácticos. Además, este tipo de práctica involucra factores que están fuera del control de los docentes como: organización familiar cuando se cuenta con varios hijos en aula virtual, irregularidad de la señal de internet, falta de aparatos electrónicos, estilo de aprendizaje de los adolescentes, incluso suministro continuo de energía eléctrica en la comunidad. La brecha digital se ha manifestado de formas diversas y quedan expuestas en las desigualdades, principalmente durante el confinamiento por el COVID-19, debido a la necesidad de continuar con el proceso educativo mediante el uso de Internet (Kuric Kardelis & Calderón-Gómez, 2021). La brecha digital se revela entre los estudiantes que tienen acceso a los medios económicos y materiales y los que carecen de ellos. Sus efectos en la educación son una nueva demostración de las desigualdades sociales que la crisis sanitaria y social ha acarreado (Montenegro, 2020). Por eso, los participantes manifiestan la necesidad que tienen tanto docentes en formación, como

adolescentes de desenvolverse en ambientes de aprendizaje presenciales para una comunicación que beneficie la construcción de nuevos aprendizajes.

Conclusiones

En el proceso de construcción (Zare-ee, 2014) de la identidad profesional docente, de los normalistas a través de la actividad reflexiva sobre el prácticum (Vanegas, 2019), se presenta la idea de “*seguirse preparando*” para alcanzar el concepto de un docente, con conocimientos para motivar el aprendizaje. El inicio de la carrera profesional docente está revestido de inseguridades y ansiedades, así como mecanismos que pueden considerarse como defensivos (Bedacarratx, 2012). La capacitación continua es considerada por los futuros docentes como una alternativa para llevar a cabo el trabajo docente, orientándose hacia la práctica ideal.

Los participantes se enfocan a reunir experiencias que les faciliten resolver situaciones que se presentan en la interacción con los grupos de trabajo. El compromiso con el aprendizaje de los estudiantes es una constante mencionada por los normalistas, lo que conlleva la comprensión de enfoques didácticos de planes, programas y la implementación de metodologías que atienden los intereses de los adolescentes en el contexto en que se desarrollan. Un elemento esencial para los futuros maestros lo representa la cercanía con los estudiantes, la atención al aspecto emocional y el establecimiento de vínculos que motiven el aprendizaje.

En última instancia, las acciones implementadas ante la contingencia sanitaria por COVID-19,- prácticum virtual y redacción de diarios de trabajo-, contribuyen en la formación emocional, académica e identitaria de los normalistas. Las experiencias en el prácticum les ayudan a observar de manera racional sus emociones, orientándose hacia áreas de oportunidad en la interacción con los adolescentes y la mejora de su trabajo docente. A su vez, las tecnologías de información y comunicación se ubican como recurso permanente en la realización del prácticum.

Referencias

- Alvarado., M. N. (2019). Collaborative Reflective Practice: Its Influence on Pre-service EFL Teachers' Emerging Professional Identities. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(3), 53-70. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1230321.pdf>
- Arefian, M. H. (2022). Reflections facilitate emotions and emotions filter reflections': beginning teachers' perceptions of affective reflective practices. *Researchgate*, 1-12. doi:10.1080/14623943.2022.2136647
- Bashan, B. &. (2017). Reflective journals as a research tool. The case of student teachers development of teamwork. *Cogent Education*, 4(1), 1-15. doi:<https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1374234>
- Bedacarratx, V. (2012). Futuros maestros y construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. *Revista Electrónica de investigación educativa*(14(2)), 133-149. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-bedacarratx2012.html>
- Buendía-Arias, X., André-Arenas, A., & Rosado- Mendinueta, N. (2020). Factors shaping efl preservice teachers' identity configuration. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 583-603. doi:10.17533/udea.ikala.v25n03a02
- Charmaz, K. (2006). *A Practical Guide Through Quatitative Analysis*. London: SAGE.
- Edwards, F. (2021). The Influence of Emotion on Preservice Teachers as they Learn to Assess Student Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(4), 16-34. doi:10.14221/ajte.2021v46n4.2
- Farrell, T. (2019). Standing on the Shoulders of Giants: Interpreting Reflective Practice in TESOL. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(3), 1-14. doi:<https://doi.org/10.30466/ijltr.2019.120733>
- Flores, M. &. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Gee, J. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *American educational research association*, 25, 99-125. Retrieved from <Http://www.jstor.org/stable/1167322>

- Göker, S. D. (2016). Use of Reflective Journals in Development of Teachers' Leadership and Teaching Skills. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 63-70.
- González Garzón, M. L. (2012). El Prácticum en la formación inicial de los Maestros en las nuevas titulaciones de Educación Infantil y Primaria. El punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso. Revista De educación*, 35, 131-154. doi:<https://doi.org/10.58265/pulso.5050>
- Harrison, J. D. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and teacher education*, 22, 1055-1067. doi:10.1016/j.tate.2006.04.021
- Hennissen, P. C. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational reserch review*(3), 168-186. doi:10.1016/j.edurev.20008.01.001
- Huerta Ramón, R. (2018). El proyecto mujeres maestras del Perú. Estudio de caso sobre identidades docentes. *Educación*, XXVII(52), 46-62. doi:10.18800/educacion.201801.003
- Insuasty, E. &. (2010). Exploración de la enseñanza reflexiva en la práctica docente a través de la escritura informada de diarios de discusiones grupales mediante blogs. *PROFILE*, 12(2), 87-105. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/1692/169215620006.pdf>
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1-10. doi:<https://doi.org/10.1016/J.TATE.2015.08.003>
- Kuric Kardelis, S., & Calderón-Gómez, D. &. (2021). Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para afrontar sus estudios durante el confinamiento. *Revista de la Sociología de la Educación*, 14(1), 63-84. doi:[dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18265](https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18265)
- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), pp. 16-37. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>
- Mayoraga Fernández, M. S. (2017). Grado de satisfacción y utilidad profesional de las prácticas externas del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España). *Perfiles Educativos*, XXXIX(157), 140-158. Retrieved from <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/0185-2698-peredu-39-157-00140.pdf>

- McNamara, D. (1995). The influence of student teachers' tutor and mentors upon their classroom practice: an exploratory study. *Teaching and Teacher education*, 11(1), 51-61. doi:0742-051X(94)00014-X
- Méndez López, M. G. (2020). Emotions Attributions of ELT Pre-service Teachers and Their Effects on Teaching Practice. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 15-28. doi:10.15446/profile.v22n1.78613
- Mohd Fairuz, J. M. (2021). Quality of mentoring of mentor teachers: Perspective of the trainee teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 10(2), 632-640. doi:10.11591/ijere.v10i2.21035
- Montenegro, S. R. (2020). Percepciones docentes sobre los efectos de la brecha digital en la educación básica durante el Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 317-333. doi:10.15366/riejs2020.9.3.017
- Moreno Reyes, H., & Mondragón Beltrán, E. &. (2021). Análisis de las experiencias de enseñanza y aprendizaje digitales aplicadas durante la pandemia de COVID-19 en el nivel superior desde el enfoque de las buenas prácticas educativas. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 12(e1257), 1-22. doi:: 10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1257.
- Navarrete-Cazales, Z. &. (2022). La Telesecundaria en México. *Perfiles educativos*, 44(178), 63-78. doi:10.22201/issue.24486167e.2022.17860073
- O'Connell, T. S. (2011). The case of reflective journals: is the jury still out? *Reflective Practice*, 12(1), 47-59. doi: DOI: 10.1080/14623943.2011.541093
- Pérez Ferra, M. &. (2018). Análisis del discurso de los estudiantes de magisterios sobre la contribución del prácticum al desarrollo de su identidad profesional docente. *Educativo Siglo XXI*, 36(2), 331-352. doi:10.6018/j/333091
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. (N. Riambau, Trans.) Barcelona: GRAÓ/Colofón.
- Pillen, M. B. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660-678. doi:DOI: 10.1080/13540602.2013.827455
- Playsted, S. (2019). Reflective practice to guide teacher learning: A Practitioner's journey with beginner adults english language learners. *Irianian Journal of Language teaching research*, 7(3), 37-51. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1230325.pdf>

- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage.
- SEP. (1999). *Observación y práctica*. CONALITEG.
- SEP. (2003). *Taller de Diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I y II*. México D. F: CONALITEG.
- SEP. (2010). *La Telesecundaria en México: Un breve recorrido histórico por sus datos y sus relatos*. México D.F: Dirección General de Materiales Educativos. Retrieved from <https://docslib.org/doc/12326338/breve-historia-de-la-telesecundaria-en-m%C3%A9xico>
- SEP. (2021). *Licenciatura en enseñanza y aprendizaje en educación secundaria*. CDMX: CONALITEG. Retrieved from <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
- SEP. (2022). *Acercamiento a las prácticas educativas y comunitarias*. Ciudad de México: CONALITEG. Retrieved from [/www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/TS/TS603.pdf](http://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/TS/TS603.pdf)
- Shön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. United States of America.
- Smit, R. R. (2021). Emotional experiences of secondary pre-service teachers conducting practical work in a science lab course: individual differences and predictin of teacher efficaci. *Disciplinary and Interdisciplinary*, 3(5), 1-17. doi:10.1186/s43031-021-00034-x
- Sudirman, A. V. (2021). Harnessing the Power of Reflective Journal Writing in Global Contexts: A Systematic Literature Review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(12), 174-194. doi:10.26803/ijlter.20.12.11
- Tejada-Fernández, J. y. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia del conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revisa de curriculum y formación del profesorado*, 17(3), 91-109. Retrieved from <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ART4.pdf>
- Vanegas, O. C. (2019). Identidad profesional docente reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 58(1), 115-138. doi:10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780
- Walkintong, J. (2005). Becoming a teacher: encouraging developmento of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 33(3), 53-64. doi:10.1080/1359866052000341124

Zare-ee, A. &. (2014). Professional identity construction issues in becoming an english teacher. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 98, 1991-1995. doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.633

