



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**LAS PRÁCTICAS DOCENTES DURANTE LA IMPLEMENTACIÓN DEL
PLAN DE ESTUDIOS 2012 DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA,
EN EL CREN DE CEDRAL, SAN LUIS POTOSÍ**

T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:
ROSARIO BERENICE SILVA BANDA

TUTORA PRINCIPAL:

DRA. MARÍA TERESA REYES RUIZ – FES ARAGÓN

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DRA. HILDA BERENICE AGUAYO ROUSELL – FES ARAGÓN

DR. JUAN GARCÍA CORTÉS – FES ARAGÓN

DRA. ROSA MARÍA MARTÍNEZ MEDRANO – FES ARAGÓN

DR. RAMIRO DANIEL MACÍAS ORTIZ – FES ARAGÓN

MÉXICO, D.F.

SEPTIEMBRE, 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*“Entendemos que, para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocida. Sin embargo, es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está **en** el mundo, sino **con** el mundo. De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos estar **con** el mundo...*

... A partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, éste va dinamizando su mundo. Va dominando la realidad, humanizándola, acrecentándola con algo que él mismo crea; va temporalizando espacios geográficos, hace cultura.”

Paulo Freire

La educación como práctica de la libertad

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT):

Por destinar los recursos para realizar mis estudios de maestría.

A la Universidad Nacional Autónoma de México:

Alma Mater que me formó en los valores de verdad y justicia, a partir de su enfoque crítico y su sentido humanista. Espacio de libertad, en cuyas aulas convergen pensamientos y voces multiformes, que confrontan mi conciencia y reafirman mi vocación profesional.

A mi tutora, la Dra. María Teresa Reyes Ruiz:

Por su visión, perspicacia y juicio crítico, cualidades que me permitieron definir rutas alternas en la inmensa y sinuosa travesía hacia el conocimiento. Más aún, por la confianza depositada en mi persona y en esta propuesta, facultándome para elegir en libertad el rumbo que justo debía recorrer. Por ser la brújula que orientó mi transitar sobre este camino escarpado, donde los que fueron obstáculos en un inicio, posteriormente, se transformaron en andamios sobre los que impulsé la marcha. Para usted, todo mi reconocimiento y mi eterna gratitud.

A la Dra. Hilda Berenice Aguayo Rousell:

Por aportar a mi formación los elementos teórico-metodológicos, indispensables para introducirme y desenvolverme en el artesanal quehacer de la investigación educativa. Por enseñarme que, para apreciar e interpretar la realidad social, la tradición cualitativa es el lente preciso, y que para tomar posicionamiento desde esta perspectiva, se requiere, más que aprender las técnicas, aprehender y comprometer el discurso.

Al Dr. Juan García Cortés:

Por compartir sus vastos conocimientos en la academia, el arte y la cultura, siempre acompañado de la personalidad amable y generosa que lo caracteriza. Docente ejemplar, pero mejor ser humano, que ha sembrado, mediante la dialéctica, la semilla de la verdad filosófica. De usted he aprendido que la sabiduría es virtud suprema de quien la posee y bien común para los que se arriesgan a reflexionar y transformar su juicio.

Distingo especialmente a los doctores **Antonio Carrillo Avelar**, **Graciela González Juárez** y **Guadalupe Salinas Jiménez**, por contribuir e impulsar mi trayecto formativo durante la maestría. A los doctores **Rosa María Martínez Medrano** y **Ramiro Daniel Macías Ortiz**, por tomarse el tiempo de leer y enriquecer este documento, a través de sus oportunas observaciones y sugerencias. A cada uno de ustedes, mi más sincero agradecimiento.

Además de los ya mencionados, agradezco también a los maestros **Alberto Salinas Pérez**, **Graciela Romero García** y **Estanislado Vázquez Morales**, autoridades educativas del CREN de Cedral, S.L.P., por las facilidades otorgadas para la realización de la investigación.

Dedicatoria

A mi esposo:

A Héctor, por enseñarme que una mente lúcida, un espíritu inquieto y una voluntad férrea, son herramientas imprescindibles cuando se decide explorar el fascinante mundo del conocimiento. Tus logros motivan mis aspiraciones, tu apoyo impulsa mi desarrollo, pero es tu amor el que me provee de la fortaleza necesaria para librar mis batallas diarias. Te amo.

A mi familia:

A mi tía Nila; a mis padres, Victoria y Armando; a mis hermanos, Karen y Adrián; y a mis sobrinos, Ángel, Sofía, Valeria, Leonardo e Isaí, por conformar esa resistente red de apoyo, en la que puedo sostenerme cuando, en la adversidad, no me basto yo sola. Ustedes siempre en mis glorias y en mis derrotas.

A mis amigos del posgrado:

A Lucía, Rocío, Ana, Jesús y Esteban, porque contar con su complicidad y camaradería hizo que cursar la maestría fuese una experiencia muy semejante a mis tiempos de infancia. Hoy, como en ese entonces, ansío acudir a la escuela, no sólo para estimular el intelecto, sino también para animar mi espíritu con sus bromas, ocurrencias y anécdotas fuera de serie.

A Dios; a la vida:

*“... que me ha dado tanto...
me ha dado el sonido y el abecedario
con él las palabras que pienso y declaro...”*

(Violeta Parra)

en cada cuestionamiento, en cada supuesto, en cada cruce de idea, y en cada propuesta planteada en las páginas de este documento. Palabras que, tejidas mediante los hilos del razonamiento, me revelaron una realidad desconocida para mí. Palabras que, enunciadas en el discurso escrito, me han resignificado las relaciones aparentes del pequeño-gran universo que estudié.

Índice

| | |
|---|-----------|
| Resumen | 10 |
| Introducción | 11 |
| | |
| Capítulo 1. MARCO CONTEXTUAL | 17 |
| Introducción | 18 |
| 1.1. El normalismo mexicano: origen y desarrollo | 19 |
| 1.1.1. Los Centros Regionales de Educación Normal (CREN) | 22 |
| 1.1.2. La formación inicial de docentes en Educación Primaria | 23 |
| 1.2. La reforma curricular de Educación Normal 2012 | 25 |
| 1.2.1. El Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria | 27 |
| 1.2.1.1. Orientaciones curriculares | 27 |
| 1.2.1.2. Componentes del perfil de egreso | 28 |
| 1.2.1.3. Trayectos formativos y malla curricular | 29 |
| A manera de cierre | 30 |
| | |
| Capítulo 2. ENFOQUE TEÓRICO | 32 |
| Introducción | 33 |
| 2.1. La formación docente en las Escuelas Normales | 34 |
| 2.2. Concepción y composición de la práctica docente | 42 |
| 2.2.1. Dimensión personal | 45 |
| 2.2.2. Dimensión institucional | 46 |

| | |
|---|-----------|
| 2.2.3. Dimensión interpersonal | 46 |
| 2.2.4. Dimensión social | 47 |
| 2.2.5. Dimensión didáctica | 48 |
| 2.2.6. Dimensión valoral | 49 |
| 2.2.7. Relación pedagógica | 50 |
| 2.3. Práctica docente y currículo: entre el ser y el deber ser | 53 |
| 2.4. Problemática de la investigación | 55 |
| 2.4.1. Justificación | 58 |
| 2.4.2. Pregunta | 60 |
| 2.4.3. Propósito | 60 |
| 2.4.4. Supuesto | 60 |
| A manera de cierre | 60 |
| Capítulo 3. ENFOQUE METODOLÓGICO | 62 |
| Introducción | 63 |
| 3.1. En torno al método | 64 |
| 3.2. Escenario y sujetos de la investigación | 68 |
| 3.3. Técnicas e instrumentos | 73 |
| 3.4. Primera etapa del trabajo de campo: ingreso y exploración del escenario | 76 |
| 3.5. Segunda etapa del trabajo de campo: reingreso y estancia en el escenario | 79 |
| 3.6. Sistematización de los datos | 80 |
| 3.7. Triangulación | 94 |
| A manera de cierre | 97 |

| | |
|---|------------|
| Capítulo 4. RESULTADOS | 98 |
| Introducción | 99 |
| 4.1. La preparación para la profesión docente | 101 |
| 4.2. La práctica docente en el CREN de Cedral | 107 |
| 4.3. La implementación de la reforma curricular | 119 |
| 4.4. Las implicaciones futuras de la reforma curricular | 124 |
| A manera de cierre | 126 |
| Conclusiones | 130 |
| Bibliografía | 134 |
| Anexos | 142 |

Resumen

La presente investigación se abocó al estudio de las prácticas docentes de los profesores del Centro Regional de Educación Normal (CREN)¹ de Cedral, San Luis Potosí, durante la implementación del Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP)². El propósito fue documentar la afinidad que existe entre el ideal de práctica docente que se manifiesta en el nuevo currículo y el despliegue de ésta en el trabajo cotidiano dentro del aula. En la construcción del problema se abordó a la formación docente como categoría transversal de análisis, recuperando las tradiciones pedagógicas de la cultura normalista, para ubicar posteriormente a la práctica docente como objeto de investigación. El nuevo Plan de Estudios 2012 representó el principal referente contextual del objeto, en tanto que el referente teórico lo constituyó la propuesta de Fierro, Fortoul y Rosas (1999), respecto a las seis dimensiones que integran la práctica docente: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral. El método micro-etnográfico orientó el trabajo de campo, desde el acopio hasta el tratamiento de los datos. Los resultados arrojados constatan que en las prácticas docentes en el CREN de Cedral aún prevalece el arraigo a la tradición pedagógica normalizadora-disciplinadora de las Escuelas Normales. No obstante, también se muestran rupturas respecto a los patrones de pensamiento, comportamiento y valoración de dicha tradición, consecuencia de los cambios estructurales que está experimentando el normalismo mexicano.

Palabras clave: práctica docente, formación docente, Educación Normal, Plan de Estudios 2012 de la LEP, micro-etnografía.

¹ En lo sucesivo se empleará el acrónimo CREN para referirse al Centro Regional de Educación Normal de Cedral, San Luis Potosí.

² En posteriores menciones, la Licenciatura en Educación Primaria será citada con el acrónimo LEP.

Introducción

Como en todo proceso de generación de conocimiento, el presente trabajo se originó a partir del interés respecto a un tema de estudio particular: las prácticas docentes. La construcción del problema se elaboró sobre la base de los conocimientos empíricos de la investigadora, respecto a la labor docente que ejercen los profesores del CREN de Cedral, San Luis Potosí. La problemática fue adquiriendo un sentido formal a partir de la incorporación de elementos teórico-conceptuales, necesarios para fundamentar el discurso pedagógico que aquí se expone.

Asimismo, el estudio implicó el despliegue de acciones técnico-procedimentales, que permitieron explorar en el escenario y con los sujetos de investigación; además de posibilitar el tratamiento e interpretación de los datos obtenidos. A lo largo de este documento se detalla la ruta metodológica recorrida en el proceso investigativo, desde el origen del problema hasta la explicación de los hallazgos, a partir de una perspectiva comprensiva en torno a los personajes involucrados y los hechos educativos relacionados.

Es preciso mencionar que el interés de la investigadora por implicarse en este proceso de indagación, proviene de su pasada experiencia como profesora afiliada al subsistema de Educación Normal³, con adscripción al

³ Dentro de la Educación Normal existen diferentes modalidades, como son: Escuelas Normales Estatales, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Normales Experimentales,

CREN, en el municipio de Cedral, San Luis Potosí. De mayo de 2010 a junio de 2011 le fue designado el nombramiento de profesora interina, delegándose en ella la realización de actividades de docencia e investigación, principalmente.

Durante este periodo, y con el involucramiento en las comisiones académicas a su cargo, tuvo la oportunidad de vislumbrar en la docencia un espacio para la reflexión y el análisis. De ahí se originó la inquietud por comprender el desarrollo de las prácticas docentes de los maestros normalistas, al advertir en ellas una tendencia particular hacia la enseñanza de tipo normalizadora. Para Davini (1995) esta orientación tiene su origen histórico en la constitución del “Estado docente”, de donde se marca el disciplinamiento de profesores respecto de las normas prescriptivas emanadas del aparato estatal.

En las Escuelas Normales, como en cualquier otra organización, el acontecer cotidiano se explica a partir de su nivel de cohesión social, donde los integrantes se interrelacionan a través de prácticas con características afines, que denotan un sistema de costumbres, normas y valores específicos. En tal sentido, Hernández (2007, p. 25) explica que “el fenómeno social de la educación se encuentra en la acción diaria y permanente que tiene lugar en el seno de los grupos humanos, impregnada de relaciones múltiples, de fuerzas

Escuelas Normales Superiores, Escuelas Normales Bilingües e Interculturales, Escuelas Normales de Especialización y Centros Regionales de Educación Normal (CREN), principalmente. Todas ellas comparten la misión de formar a docentes, aunque en niveles educativos, especialidades y/o contextos socioculturales diferentes. En algunas ocasiones se hizo necesaria la referencia indistinta de CREN y Escuela Normal, puesto que al ser términos genéricos, se sitúan con pertinencia a lo largo del texto, sin incurrir en un léxico redundante.

productivas, de intercambio de experiencias, de opiniones diversas, de propuestas y cambios, de proyectos y trabajo”.

De esa totalidad compleja que comprende la Educación Normal, las prácticas docentes son una realidad concreta, síntesis de una plataforma cultural que se reproduce y legitima a sí misma; porque “la práctica docente, como práctica social, es una actividad determinante y determinada, productora de su desarrollo histórico y de su determinación actual” (Morán, 1999; citado en Hernández, 2007, p. 50).

Además, el estudio de las prácticas docentes de los profesores del CREN de Cedral, cobra pertinencia y relevancia si consideramos que éstas ejercen una influencia trascendental en la formación de los futuros profesores de Educación Básica. No sólo porque implican la enseñanza de contenidos especializados en ese nivel educativo, sino porque contribuyen de manera directa en la formación de un perfil docente determinado, en tanto que, a través de las prácticas docentes, el profesor conecta con sus estudiantes un conjunto de valores personales, sociales e institucionales.

Al inicio de la investigación surgieron varias inquietudes relacionadas con la docencia y sus agentes; entre ellas, las siguientes:

- ¿En qué consiste el rol del docente contemporáneo?
- ¿Cuáles son las responsabilidades que el Estado y la sociedad le delegan?
- ¿Cuáles son los desafíos de su profesión frente a los actuales escenarios educativos y sociales? y, sobre todo,
- ¿La formación de nuevos docentes responde a todas estas demandas?

Investigar sobre estas incógnitas implicó reflexionar en torno al rol del docente de Educación Normal y la manera en que sus saberes didáctico-pedagógicos se relacionan con la realidad educativa. En este sentido, hay dos cuestiones que se revelaron como piezas clave. La primera fue saber si actualmente los docentes están capacitados para actualizarse y renovarse con la inmediatez que exigen los escenarios educativos contemporáneos. La segunda fue conocer la manera en que sus saberes didáctico-pedagógicos contribuyen en la formación de docentes de Educación Primaria.

A partir de los referentes empíricos, respaldados en la literatura consultada, la presente investigación supone que las prácticas docentes de los profesores del CREN de Cedral son hechos cotidianos que guían, bajo tradiciones normalizadoras de enseñanza, la formación inicial de los estudiantes. Pero, además, estas prácticas adquieren un sentido particular en el contexto de la implementación del Plan de Estudios 2012, en tanto la interpretación personal del currículo, la capacitación del profesorado para instrumentarlo con eficacia y eficiencia, los recursos asignados para la consecución de los propósitos, entre otras condicionantes.

Lo anterior exige, según Hernández (2007), un análisis pormenorizado de la práctica docente, con los actores de la escena y los libretos de la obra (plan de estudios y programas); esto es, con los maestros y su pedagogía, en conjunta armonía de sus estilos y formas de enseñanza, para hacer un análisis crítico de su obra en un contexto real, que posibilite su transformación y mejoramiento. Procurando cubrir estos aspectos, el presente documento se organizó en función de cuatro capítulos, mismos que se describen brevemente a continuación:

En el primero, denominado **Marco Contextual**, se abordan los orígenes del normalismo mexicano, su desarrollo y compromiso con la formación de docentes. Se enfatiza sobre los Centros Regionales de Educación Normal, y su contribución, particularmente, en la formación de profesores en Educación Primaria. A partir de este capítulo se avizoran elementos para la problematización⁴ del objeto, en relación con sus antecedentes históricos y su realidad contemporánea. Desde un panorama actual, las prácticas docentes se analizaron en el marco de la reforma curricular de la Educación Normal, haciéndose necesario referir los aspectos más relevantes del reciente Plan de Estudios 2012 de la LEP, entre ellos: su fundamentación teórica, sus principales componentes curriculares y la metodología de operación recomendada.

El segundo capítulo, titulado **Enfoque Teórico**, concentra el aparato crítico de la tesis. En la problematización se abordó a la formación docente como categoría transversal de análisis, aludiendo con ello a las tradiciones de enseñanza de las Escuelas Normales y la manera en que este tipo de pedagogía ha determinado el perfil profesional del docente de Educación Básica. Se documentaron los referentes que definen a la práctica docente y le dan sentido formal como objeto de investigación: en el marco contextual se referenció la visión ideal de la práctica docente que expone el Plan de Estudios 2012 de la LEP; en el marco teórico se referenció la propuesta de Fierro, Fortoul y Rosas (1999), sobre las seis dimensiones (personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral) que, integradas en una relación

⁴ Para Sánchez (1993), problematizar implica un proceso complejo, a través del cual el profesor-investigador va decidiendo poco a poco lo que va a investigar. Se caracteriza por ser: 1) un periodo de desestabilización y cuestionamiento del propio investigador, 2) un proceso de clarificación del objeto de estudio y, 3) un trabajo de localización o de construcción gradual del problema de investigación.

pedagógica, conforman la práctica docente. Asimismo, se desagrega la problemática de investigación a partir de la articulación de los referentes contextuales y teóricos recuperados hasta ese momento.

En el tercer capítulo, llamado **Enfoque Metodológico**, se describe y justifica la pertinencia de emplear a la etnografía educativa, del tipo micro-etnográfica, como método de investigación. Se detalla sobre la delimitación del escenario, la selección de los sujetos, el uso de técnicas, el diseño y la aplicación de instrumentos para el acopio de datos, y sobre el proceso de organización, sistematización e interpretación de los mismos.

En el cuarto capítulo, nombrado **Resultados**, se presentan los hallazgos derivados de la interpretación de la práctica docente, conforme a la relación pedagógica que sostienen las categorías empíricas con las categorías teóricas. Dicha interpretación se muestra de acuerdo a la organización de cuatro grandes rubros: 1) la preparación para la profesión docente, 2) la práctica docente en el CREN de Cedral, 3) la implementación de la reforma curricular y, 4) las implicaciones futuras de la reforma curricular. Se explica a las prácticas docentes como la síntesis de un proceso de abstracción-concreción entre las premisas teóricas y los hechos de la realidad estudiada.

En el último apartado se plantean las conclusiones generales, en el entendido que este trabajo es una aportación parcial sobre la problemática discutida; que el problema sólo fue resuelto para los propósitos de la presente investigación, pero que las posibilidades de reconstrucción del objeto de estudio son tantas como las fundamentaciones teórico-metodológicas acogidas en los futuros procesos investigativos.

Capítulo 1

Marco Contextual

“El objeto de discurso no guarda en los limbos el orden que va a liberarlo y a permitirle encarnarse en una visible y gárrula objetividad; no se preexiste a sí mismo, retenido por cualquier obstáculo en los primeros bordes de la luz. Existe en las condiciones positivas de un haz complejo de relaciones (...) las cuales no definen su constitución interna, sino que le permite aparecer, yuxtaponerse a otros objetos, situarse con relación a ellos, definir su diferencia, su irreductibilidad y, eventualmente, su heterogeneidad, en suma, estar colocado en un campo de exterioridad.”

Michel Foucault

La formación de los objetos
En: La arqueología del saber

Introducción

A través de su historia, las instituciones de Educación Normal han experimentado distintas transformaciones, tanto en aspectos organizativos como procedimentales. Cada época ha estado marcada por necesidades sociales y educativas particulares, que exigen un reajuste de los objetivos escolares, así como de las metodologías que se aplican en la formación y en la práctica de los educadores. En la actualidad, las Escuelas Normales se están sometiendo a una serie de reformas curriculares, como respuesta a una crisis institucional sobre los alcances de este subsistema de Educación Superior, respecto a la formación y profesionalización del magisterio.

Estas reformas pretenden congregar, principalmente, a los profesores normalistas (formadores de formadores), y a los alumnos, (próximos formadores de Educación Básica), para encarar los retos presentes y futuros con mejores oportunidades de superación, como individuos y como sociedad. Sin embargo, para entender este fenómeno de transformación educativa en su complejidad, no basta abordar la situación actual; es necesario indagar sobre su devenir histórico y vislumbrar las rutas que podrían seguirse en el futuro inmediato.

En este apartado se abordan los ajustes que se han aplicado a la estructura del sistema de formación en las Escuelas Normales, desde su origen y hasta alcanzar la configuración actual. Durante este periodo, algunos de sus ideales se han concretado, mientras otros se han visto corrompidos o desalentados, en el afán por participar en el concierto mundial de la modernidad y el desarrollo social.

1.1. El normalismo mexicano: origen y desarrollo

La formación de docentes de Educación Básica ha sido una tarea central del Estado mexicano, desde sus primeros años como nación independiente. En un principio se buscaba superar la desigualdad y el rezago educativo que el régimen colonial ocasionó en algunos sectores de la sociedad. Los ideales que perseguía la educación eran el progreso y la justicia, a pesar de la diversidad del entorno social y de las dificultades inherentes al proceso de emancipación. En aquel momento, el planteamiento del Estado consistía en implementar una política instruccionalista, con el único objetivo de alfabetizar a la población, en medio de disputas políticas y cambios en el sistema de gobierno.

Adicionalmente a los conflictos políticos, durante largo tiempo había persistido la idea de que las habilidades de lectura y escritura, adquiridas en los primeros años de Educación Básica, eran suficientes para el desenvolvimiento cabal de una persona en sociedad (Galván, 1997). Aún en la actualidad, la educación formal ha carecido de importancia para un sector de la población quienes, obligados por la necesidad o la costumbre, retiran a sus hijos de las escuelas después de cursar dos o tres años de Educación Primaria. Esto ocurre principalmente en el medio rural, a pesar de las políticas que el Estado ha implementado en la materia, impidiendo que el analfabetismo sea erradicado (Narro y Moctezuma, 2012).

Poco tiempo después de la independencia de México, surge la figura de las Escuelas Normales, con lineamientos distintos a los actuales, pero con un objetivo común: la formación de docentes de Educación Básica. Desde aquellos momentos, la Educación Normalista comenzaba a desplegar un enfoque normalizador de las prácticas educativas. La Normal Lancasteriana,

construida por la iniciativa privada en el año de 1823, figura como la primera Escuela Normal del país, la cual pretendía atender gratuitamente a sus estudiantes. Esta escuela duró poco tiempo en funcionamiento, debido a la escasez de estudiantes, pero sentó las bases del sistema normalista y permitió que se crearan otras escuelas del mismo corte a lo largo y ancho del país, durante los siguientes años (Galván, 1997; Galván, 2012).

Posteriormente, las Leyes de Reforma (1859), que condujeron a la separación de la Iglesia y el Estado, sirvieron de antesala para la promulgación de la primera legislación en materia de educación. La Ley Orgánica de Instrucción Pública establecía la gratuidad y obligatoriedad de la Educación Primaria, así como el deber del Estado de instruir a los profesores encargados de su impartición (Diario Oficial de la Federación, 1867). Hasta ese momento, la instrucción de los profesores ocurría en instituciones educativas de nivel secundaria o bachillerato, donde se impartían cursos básicos de pedagogía y didáctica, como en la Escuela Nacional Preparatoria y algunas escuelas secundarias (Galván, 1997).

El mayor auge del normalismo ocurrió durante el Porfiriato, poniéndose en marcha Escuelas Normales en todo el país, tanto en el medio urbano como en el rural, bajo la guía de Gabino Barreda y siguiendo una ideología positivista importada de Europa. Este nuevo esquema de organización pretendía jugar un papel fundamental en la formación de docentes y en el progreso de la nación (Galván, 1997; Galván, 2012).

Tales políticas de Estado generan controversia en cuanto a los propósitos de la educación pero, desde el punto de vista de los estudiantes, existen argumentos a su favor. Por ejemplo, este sistema, según refiere (Ramírez-

Rosales, 2010), garantizaba la manutención de los estudiantes de zonas rurales durante su formación y, hasta hace poco tiempo, aquellos alumnos que egresaban satisfactoriamente podían acceder, de forma directa, a una plaza como maestro en una escuela pública. En este sentido, “la profesión de maestro se había hecho atractiva por su corta duración en la formación y la seguridad de que al concluir los estudios el Estado Federal o de cada entidad otorgaba una plaza” (Reyes, 2009, p. 53).

Esta política educativa no sólo buscaba solventar la demanda de profesores y la obligatoriedad de la Educación Primaria, sino también imponer la paz y el orden social, mediante procesos de enseñanza y contenidos de aprendizaje determinados. En distintas ocasiones, el propósito de las Escuelas Normales se ha desvirtuado al tratar de fomentar el desarrollo de un modelo particular de educador, a pesar de las diferencias que existen entre los estudiantes del medio rural, indígena y urbano, por ejemplo. Como menciona Galván (1997), en algún momento se consideró necesario desarraigar a los indígenas de la ignorancia y del atraso que representan su lengua y su cultura.

Al estallar el movimiento revolucionario que buscaba la caída del régimen de Porfirio Díaz, distintos factores sociales, como la desigualdad y los salarios bajos, empujaron a los maestros del medio rural –profesores y estudiantes normalistas–, a participar activamente, como ideólogos y líderes del movimiento (Galván, 1997). Así, durante la revolución, la presencia de los profesores normalistas se vio disminuida en las aulas de las escuelas rurales, en el afán de defender sus derechos y los del pueblo con el que se identificaban.

Al finalizar la revuelta aún se esperaba que la educación fuera una herramienta para la transformación del país, permitiendo reducir la desigualdad y revalorar la labor del docente. En esta etapa se dio pie a la creación de instituciones de carácter nacional, como la Secretaría de Educación Pública (SEP), que a la postre regularía la práctica educativa en todo el país, no sin altibajos (SEP, 2013). La propia condición económica de los profesores ha sido causa de algunas de estas variaciones, como ocurrió en los primeros años después de la revolución. En distintos momentos, los profesores han sido partícipes del descontento social, actores de los movimientos ciudadanos y han mostrado ser una herramienta para el avance de la sociedad.

1.1.1. Los Centros Regionales de Educación Normal (CREN)

La creación de la SEP, en octubre de 1921, trajo consigo la transformación de diversas instituciones, así como la conformación de nuevas instancias académicas (SEP, 2013). En el medio rural se establecieron proyectos como las Misiones Culturales, las Normales Rurales y las Escuelas Regionales Campesinas, entre otros. Además de sus funciones académicas, estos centros de estudio contribuían al sostenimiento económico de los estudiantes y, en algunos casos, de sus familias, mediante la producción agrícola y ganadera, para el autoconsumo o para la venta en tiendas cooperativas (Ibarra, 2009).

Hacia la década de 1960, con el Dr. Jaime Torres Bodet como Secretario de Educación, se impulsó una reestructuración de las Escuelas de Educación Normal, así como de los planes y programas de Educación Básica (preescolar y primaria). Los Centros Regionales de Educación Normal (CREN), de reciente creación, sustituyeron, en su mayoría, a las Escuelas Normales Rurales y

fungieron como escuelas piloto, sirviendo al mismo tiempo como experiencia para la implementación de los nuevos planes para las Escuelas Normales de todo el país (Gobierno del Estado de Jalisco, 2012).

La organización de los CREN era sustancialmente diferente pues, en lugar de permanecer internados y apoyar con trabajo al sostenimiento de la escuela, los estudiantes recibían una beca para pagar su alojamiento y, de esta forma, contribuían con la economía de la comunidad. Además, los profesores egresados de un CREN se insertaban en las escuelas primarias de la región, a diferencia de los egresados de una Escuela Normal Rural, que podían insertarse en cualquier región del país, o los egresados de una Escuela Normal Estatal, que tenían una enorme preferencia por permanecer en escuelas de zonas urbanas (Ibarra, 2009). Este carácter les dio un sentido de pertenencia y reafirmó la relación con la comunidad.

1.1.2. La formación inicial de docentes en Educación Primaria

Desde la época post-revolucionaria, el normalismo se ha transformado en varias dimensiones, como son el perfil profesional, los planes y programas de estudio, los modelos de enseñanza-aprendizaje y los indicadores de calidad educativa. En cuanto al perfil profesional, se ha aumentado el nivel de escolaridad necesario para ingresar a la Escuela Normal, dado que, anteriormente sólo se requería haber cursado Educación Básica, más, en la actualidad, se solicita contar con Educación Media Superior. Al respecto, Reyes (2009) rememora que, en 1984, el presidente Miguel de la Madrid decretó oficialmente que todos los tipos y especialidades de la Educación

Normal se elevaban al grado de licenciatura, haciéndose obligatorio haber concluido los estudios de nivel medio superior.

Sin embargo, este decreto no representó la transformación académica de los formadores de docentes, puesto que, como indica Reyes (2009), la profesión docente, como profesión de Estado, no goza de autonomía; de tal modo que estos formadores se han tornado en administradores de los contenidos determinados por el aparato estatal, a través de la SEP. Desde esta perspectiva, la brecha entre las Escuelas Normales y otras Instituciones de Educación Superior (IES), como las universidades y los tecnológicos, no ha podido cerrarse.

Dadas estas condiciones, resulta trascendental cuestionarse sobre el tipo de docencia que desarrollan los profesores normalistas, cuál es su cultura académica y la manera en que ésta contribuye a la configuración de un determinado tipo de docencia, misma que, como ya se ha referido, no corresponde al ideal académico de la enseñanza a nivel superior. En la actualidad, persisten las carencias respecto a la calidad educativa; por ejemplo, las prácticas didácticas y pedagógicas, en algunos casos siguen favoreciendo un perfil homogéneo de egresado, en contraposición al sistema universitario, que favorece la individualidad, la diversidad de visiones y de trayectorias (Figuroa, 2000).

En este sentido ha habido esfuerzos por trazar nuevos horizontes para la superación académica del normalismo; siendo las reformas curriculares decretadas en los últimos treinta años, el ejemplo más tangible de este cometido. Con dichas renovaciones se ha intentado reestructurar la cantidad y la calidad de los contenidos programáticos en los planes de estudio. Aunado a

los cambios organizativos, se han realizado modificaciones procedimentales, en los métodos de enseñanza, los principios pedagógicos y axiológicos, entre otros. Se ha intentado transitar de una tendencia a la normalización, que sólo busca reproducir ciertas pautas y perfiles predefinidos, hacía la inclusión de teorías educativas más novedosas, que dan preponderancia al aprendizaje, en el binomio enseñanza-aprendizaje.

1.2. La reforma curricular de Educación Normal 2012

Las IES se han visto en la necesidad de replantear sus planes y programas de estudio, en correspondencia con las demandas de una sociedad enrolada en una serie de cambios complejos y acelerados. Las Escuelas Normales, en tanto IES, están invitadas a formar parte de esta corriente, teniendo que reorientar su organización curricular en función de dos guías: 1) mayor participación y elevación de la calidad en las tres áreas sustantivas de las IES: investigación, docencia y difusión; y, 2) correspondencia entre la formación docente y los programas emergentes de la Educación Básica.

La reforma curricular de la Educación Normal 2012, en concordancia con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), representa un esfuerzo por ordenar, modernizar y armonizar el Sistema Educativo Nacional (Diario Oficial de la Federación, 2012). Al igual que las diferentes etapas de la RIEB, implementadas en años anteriores, esta nueva reforma de la Educación Normal está sustentada en el paradigma constructivista, el cual señala la necesidad de generar un andamiaje en el alumno para que éste sea capaz de resolver las situaciones que se presentan y construir el conocimiento, de forma dinámica.

Del mismo modo, se toma como fundamento al enfoque basado en competencias, desde una perspectiva sociocultural o socioconstructivista. Llevado al terreno del constructivismo, el concepto de competencia reafirma el objetivo de este tipo de prácticas educativas, al plantear que el profesor debe ser facilitador del aprendizaje del estudiante y éste, a su vez, debe ser capaz de moverse en diferentes terrenos, usando herramientas genéricas para resolver problemas inéditos, de forma novedosa y apoyado en experiencias previas. Según el texto de la reforma curricular:

... se entiende como competencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir (Diario Oficial de la Federación, 2012).

La reforma curricular 2012 de la Educación Normal, incluye cuatro modalidades: Licenciatura en Educación Primaria, en Educación Preescolar, en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe. Estos planes de estudio guardan una enorme semejanza en lo general, a pesar de que se plantean en diferentes entornos de acción y sugieren dotar de competencias particulares a los docentes que atienden comunidades cuya lengua materna es diferente del español.

Las licenciaturas en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe comparten un trayecto específico de interculturalidad y bilingüismo. Este trayecto tiene la finalidad de sensibilizar al docente sobre el valor de la lengua y la cultura de los pueblos originarios, coadyuvando a su preservación. El presente documento se centra en el plan

de estudios de la licenciatura que capta a un mayor número de estudiantes en las instituciones de Educación Normal del país: el de Educación Primaria.

1.2.1. El Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria

A pesar de la variedad de conceptos de plan de estudios, muchos autores reconocen que es equivalente al concepto de currículo, de una carrera o profesión, y engloba los elementos que guían este trayecto formativo, en concordancia con un proyecto educativo institucional. El plan de estudios es más que la suma de los temas que se abordan en una asignatura, y más que la suma de las asignaturas de una malla curricular.

El diseño de un plan de estudios surge de un modelo profesional ideal, que permite establecer las vías de formación más adecuadas, a partir de principios axiológicos, epistemológicos, pedagógicos, didácticos, entre otros. Para el caso particular del currículo de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), se incluyen las orientaciones, los modelos y enfoques pedagógicos, que deberán observarse en la formación de los futuros docentes. A continuación se desglosan los aspectos más relevantes.

1.2.1.1. Orientaciones curriculares

El Plan de Estudios 2012 de la LEP está conformado por tres orientaciones curriculares: 1) Enfoque basado en el aprendizaje, 2) Enfoque basado en competencias y, 3) Flexibilidad curricular, académica y

administrativa. Coincidentemente, estas orientaciones se contemplan de igual forma en la RIEB.

El enfoque basado en el aprendizaje se refiere a la preeminencia del proceso de aprendizaje sobre el de enseñanza. Esta orientación no sólo supone una inversión del binomio tradicional "enseñanza-aprendizaje", también exige del docente un esfuerzo por apartarse de las prácticas repetitivas y memorísticas, para explorar la posibilidad de significar el conocimiento en el estudiante. Se incluyen recomendaciones para trabajar diferentes formas de aprendizaje: por proyectos, basado en casos de enseñanza, basado en problemas, entre otros (Diario Oficial de la Federación, 2012).

El enfoque basado en competencias sugiere la preparación de situaciones educativas específicas, donde se pongan en juego las capacidades y habilidades de los alumnos para resolver un problema, de forma que la experiencia sea ejemplar y favorezca la resolución de problemas semejantes, en momentos y circunstancias diferentes. Finalmente, la flexibilidad curricular, académica y administrativa exige que todos los actores, dentro y fuera del aula, respondan de forma más eficaz ante situaciones inesperadas (Diario Oficial de la Federación, 2012).

1.2.1.2. Componentes del perfil de egreso

El perfil de egreso constituye la síntesis de las aspiraciones de un profesor de Educación Básica, al final de un trayecto formativo intencionado. Las cualidades del egresado incluyen conocimientos y habilidades, así como las actitudes y los valores indicados en su actuación delante de un grupo. Estas cualidades se expresan en dos grupos de competencias: genéricas y

profesionales. Entre las competencias genéricas encontramos las siguientes: uso del pensamiento crítico y creativo, aprendizaje permanente, colaboración para generar proyectos innovadores y de impacto social, sentido ético, uso de habilidades comunicativas, empleo de tecnologías de la información y la comunicación.

Por su parte, las competencias profesionales incluyen: diseño de planeaciones didácticas, generación de ambientes formativos, aplicación crítica de planes y programas de estudio, uso de TICs como herramienta de enseñanza y aprendizaje, empleo de evaluaciones para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa, favorecimiento y regulación de espacios de aprendizaje incluyentes, actuación ética, uso de recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, intervención de manera colaborativa con la comunidad escolar, como son los padres de familia, las autoridades y otros docentes (Diario Oficial de la Federación, 2012).

1.2.1.3. Trayectos formativos y malla curricular

El plan de estudios comprende un total de 291 créditos y 55 cursos, distribuidos en 8 semestres de actividades académicas. La malla curricular está conformada por cinco trayectos formativos. Cada trayecto está constituido por elementos disciplinarios que aportan teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas, coadyuvando a la formación profesional de los futuros docentes.

El trayecto Psicopedagógico incorpora elementos de la teoría pedagógica, de la psicología, la filosofía y la sociología; incluye cursos como Psicología del

Desarrollo Infantil e Historia de la Educación en México. El trayecto de Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje dispone al alumno para la práctica docente frente a grupos de Educación Primaria; se habilita en el conocimiento disciplinar y en el manejo didáctico de materias como Aritmética, Ciencias Naturales e Historia. El trayecto de Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación prepara al estudiante para el mejor aprovechamiento de los recursos tecnológicos, para el manejo de información y para la comunicación en una lengua extranjera (Inglés). El trayecto de Práctica Profesional prepara a los estudiantes para insertarse en las aulas, exponiéndolos a experiencias cercanas a la realidad de la práctica docente; una asignatura central en este trayecto es Observación y Análisis de la Práctica Docente. Finalmente, el trayecto de Cursos Optativos complementa la formación de los estudiantes con cursos variados que enriquecen su formación inicial (Diario Oficial de la Federación, 2012).

A manera de cierre

Lo expuesto hasta el momento es un esbozo general de la evolución histórica de las Escuelas Normales. A través de este recorrido se ha observado que su origen y transición ha tenido un carácter politizador, marcándose en todos los proyectos educativos del subsistema normalista una tentativa de los gobiernos en turno hacia la inserción de la nación en los proyectos “modernizadores” externos. De ahí que “la SEP siempre ha proporcionado los modelos educativos, los programas de estudio y los libros de texto a los cuales los maestros se ajustan, la mayoría de las ocasiones de manera acrítica y mecánica” (Ramírez-Rosales, 2010, p. 100). Es así como, la profesión docente, al ser una profesión de Estado, se ha sujetado a políticas conservadoras donde el acto de educar se traduce en un medio disciplinario y de control social.

Y aunque normativamente las Escuelas Normales pertenecen a las IES, aún no se consolidan como auténticas instituciones de nivel superior, debido a que, como plantea Arnaut (1998), “... la identidad profesional se orienta en un perfil de tipo técnico, donde los maestros no son los sabios, sino los que saben cómo enseñar los contenidos establecidos en los programas oficiales. Ese saber técnico es el que le distingue de otros profesionistas [...] es lo que distingue a la enseñanza normal del resto de las enseñanzas profesionales” (citado en Reyes, 2009, p. 24).

Son todas estas aportaciones los primeros cimientos en la construcción del problema de investigación. Es imprescindible conocer las condiciones sociales en las que surgen y se transforman las Escuelas Normales y cómo este entorno permite la construcción del perfil profesional del maestro, lo que se traduce en el despliegue de un determinado tipo de prácticas docentes. Hasta hoy día, estas prácticas continúan siendo exigidas hacia una transformación académica, y es en el Plan de Estudios 2012 de la LEP donde se hace explícito este propósito.

En el capítulo siguiente se abordarán con más amplitud las prácticas docentes, en tanto prácticas instituidas, producto de una cultura escolar que está signada por tradiciones de enseñanza. Considerando estos referentes, se discutirá sobre los horizontes de la educación normalista, frente a la implementación de un currículo que establece directrices respecto al ideal de enseñanza en el proceso de la formación inicial de docentes.

Capítulo 2

Enfoque Teórico

“Todo conocimiento requiere un concepto, por muy imperfecto u oscuro que éste sea. Pero el concepto es siempre, por su forma, algo universal y que sirve de regla. Así el concepto de cuerpo sirve de regla, en virtud de la unidad de lo diverso pensado a través de él, al concepto de los fenómenos exteriores. Y sólo puede constituir una regla para las intuiciones representando en los fenómenos dados la necesaria reproducción de su diversidad y, por lo tanto, la unidad sintética en la conciencia de los mismos.”

Immanuel Kant
Deducción trascendental (A)
En: Crítica de la razón pura

Introducción

Desde su origen, las Escuelas Normales han asumido la misión, por parte del Estado mexicano, de educar para la docencia, regulando al mismo tiempo las formas de pensamiento y de comportamiento de los futuros docentes. De acuerdo con Ávila (2004), estas instituciones sostienen, de manera arraigada, prácticas provenientes de administraciones rígidas, mediante el diseño de formas y evaluaciones de control por el control mismo. Esta dinámica ha contribuido considerablemente al deterioro y rezago del Sistema Educativo Mexicano (SEM), situando al normalismo en un momento de crisis y colocando en el centro de la controversia a la formación y la profesionalización del magisterio.

Es por ello que, en un intento por refrendar su compromiso académico con la Educación Superior, las Escuelas Normales se han embarcado en un proceso de reestructuración curricular de los planes y programas de estudio de algunas de sus licenciaturas, entre ellas, la de Educación Primaria. No obstante, en el desarrollo de un currículo también intervienen los conflictos y las contradicciones que experimentan los profesores, al implementarlo en la realidad de sus espacios educativos. Son ellos quienes reconceptualizan la visión ideal del currículo, a través de sus prácticas docentes en el aula.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo expone las relaciones existentes entre las prácticas docentes que efectúan los profesores de Educación Normal y el contexto de su acción: las tradiciones de formación pedagógica que las caracteriza, el nuevo plan de estudios que las rige y demás aspectos importantes en su construcción y en su significación.

2.1. La formación docente en las Escuelas Normales

Analizar las prácticas docentes de los profesores de Educación Normal implica reflexionar sobre los factores que influyen en su quehacer cotidiano. Tal es el caso de las tradiciones pedagógicas, culturales e históricas de las Escuelas Normales, así como de los fundamentos curriculares del plan de estudios, en tanto ideal de formación profesional del estudiantado y del profesorado. Es preciso documentar la relación que existe entre la propuesta ideal del currículo, en torno a la práctica docente y cómo sucede ésta en el trabajo cotidiano del profesor normalista.

Ha sido tarea de la presente investigación dar cuenta de la construcción y la problematización del objeto de estudio (prácticas docentes), teniendo como marco referencial preponderante la entrada en vigor del Plan de Estudios 2012 de la LEP, ubicando así el trabajo empírico en un tiempo y un espacio determinados, desde donde los profesores, a partir de sus prácticas, le dan sentido y forma al nuevo currículo. En torno a la problemática expresada, surgieron cuestionamientos que impulsaron la construcción del objeto de estudio; como son los siguientes:

- ¿Qué tipo de prácticas docentes desarrollan cotidianamente los profesores normalistas?
- ¿De qué manera los profesores normalistas interpretan e incorporan a su práctica docente la visión ideal del currículo recién oficializado?

La reflexión sobre estas preguntas permitió el planteamiento de algunos supuestos, tales como:

- La realidad cotidiana de las Escuelas Normales está impregnada de una cultura institucional particular, en cuyas formas de relación convergen determinadas concepciones respecto a la educación, al currículo, a la enseñanza, al aprendizaje, a la profesionalización, al trabajo interdisciplinario, a la asignación de tiempos laborales, a la diversidad de condiciones materiales, entre otros factores que inciden en la caracterización de las prácticas docentes.
- Estas prácticas son las que materializan, en el día a día, los ideales de formación propuestos en el plan de estudios entrante. No obstante, la relación entre currículo formal y práctica docente advierte ciertos desencuentros. Esto ocurre en la medida que el primero presupone un tipo de enseñanza orientada a favorecer el aprendizaje autónomo del estudiante, contrario a la distinción de las prácticas, las cuales se ciñen a una tradición docente en la que el profesor normalista es el encargado de imprimir en sus estudiantes los lineamientos para pensar y actuar.

Los supuestos anteriores condujeron el razonamiento hacia una categoría de análisis de gran impacto y trascendencia para el propósito de este trabajo: la formación. Ésta comprende un horizonte de amplio alcance, en el que se enmarcan contextualmente las prácticas docentes como un tipo de actividad que se origina y desarrolla en el seno de una cultura institucional.

La formación es, según Ferry (1990), un proceso de desarrollo personal, mediante el cual se obtienen aprendizajes, se hacen descubrimientos y se desarrollan capacidades para ejercer la profesión. La categoría “formación” permite reconocer al sujeto docente en un campo pedagógico determinado. Para Ávila (2004, p. 32) “ubicar la formación de profesores y la formación de

formadores en el campo de la pedagogía, de lo educativo, constituye un espacio que reclama conocimientos específicos, prácticas y metodologías particulares como cualquier otra profesión”.

Ferry (1990, p. 53-54) sostiene que “no se puede decir que la noción de formación toma todo su sentido sino cuando señala una acción reflexiva. Formarse es reflexionar sobre sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas”. Así entonces, formar a los docentes que en un futuro serán responsables de la formación de niños y adolescentes, representa una doble función en la que el maestro logra trascenderse, en la medida que reflexiona su ser y su hacer en el acto de educar. En otras palabras, “reflexiona con el que se está formando; se hace consciente de su finitud e incompletud, y efectúa, mediante una experiencia, un retorno sobre sí mismo, que lo lleva a reconocerse como persona y como profesional comprometido con la tarea de formar” (Ávila, 2004, p. 15).

En este tenor, es importante ubicar a la formación del magisterio dentro de un contexto sociocultural propio. Para ello se requiere el establecimiento de ejes de análisis en torno a la práctica docente, la cual se construye a sí misma con criterios definidos de pensamiento y de acción, como una tarea concreta que se conduce sobre la lógica del ambiente organizacional y pedagógico de las Escuelas Normales. En opinión de Davini (1995), es fundamental reflexionar sobre los ámbitos institucionales que “forman” a los docentes, en tanto que se constituyen en ambientes de modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias técnico-profesionales y el desarrollo de las formas de interacción socio-profesionales.

Al remontarse, nuevamente, al origen histórico de la formación de docentes, se advierte que los programas escolares están íntimamente relacionados a la conformación de las naciones modernas; haciéndose necesaria la organización de una escuela de masas, afín con los proyectos políticos, económicos y sociales de la época. Dadas estas condiciones, se convirtió en un asunto prioritario la conformación de un sistema educativo encargado de preparar a docentes con una visión de Estado.

Desde entonces, el proyecto educativo estuvo fundamentado en la filosofía positivista, “a través de las nociones de ‘orden y progreso’, de laización de la enseñanza y de organización de un sistema de instrucción pública” (Davini, 1995, p. 23). Sobre esta línea de pensamiento, Figueroa (2000) aduce que la formación que se ofrece en las Escuelas Normales se ha caracterizado por su tendencia hacia la homogeneización de las prácticas y los discursos, mismos que se apegan a modelos metodológicos únicos que la modernidad ha implantado y donde los preceptos del positivismo juegan un papel central. De ahí que la formación de docentes se reconozca por suceder en una realidad educativa donde prevalecen la racionalidad y la organización técnica.

Para ubicar este contexto se requiere profundizar sobre las tradiciones de enseñanza que predominan en la educación normalista y que, de manera concreta, se hacen manifiestas en las prácticas docentes. En sentido general, una tradición consiste, según Arévalo (2010), en la transmisión informal de bienes intangibles, como costumbres, doctrinas y otros elementos culturales, llevada a cabo de generación en generación y de persona a persona. De esta manera se conserva, con poca variación, todo un acervo de conocimientos y formas de pensamiento.

En el campo de la educación, la tradición es un constructo elaborado en el imaginario colectivo⁵, que permea distintos niveles organizativos y se integra a la cotidianidad de los actores, guiando y gobernando sus acciones de forma inconsciente, dejando la reflexión sobre el propio quehacer relegada a un segundo plano.

En el ámbito de la formación de los docentes, una tradición corresponde a "configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos" (Davini, 1995, p. 20). Desde este punto de vista, la tradición impone pautas de pensamiento y de acción que, dentro de un determinado ámbito, se consideran buenas, aceptables o correctas, sin cuestionar su sentido y su valor. Las acciones "apropiadas" se encuentran asentadas en un manual normativo no escrito, que es interiorizado desde la formación inicial y que se irá consolidando a lo largo de la vida profesional del docente.

Davini (1995) distingue tres tipos de tradiciones de formación ya consolidadas: tradición académica, tradición eficientista y tradición normalizadora-disciplinadora, las cuales surgen en un espacio y un momento histórico, como respuesta a exigencias sociales particulares. Enseguida se presenta un breve esbozo de cada una de las tradiciones que esta autora reconoce, destacando que la tradición normalizadora-disciplinadora es la que ha definido históricamente la docencia en el normalismo:

⁵ Morín concibe al imaginario colectivo como el "conjunto de mitos, formas, símbolos, tipos, motivos o figuras que existen en una sociedad en un momento dado" (citado en Cutrín, s.f. p. 14).

- La tradición académica prioriza la formación disciplinar del profesor, dejando de lado su formación pedagógica y se ubica primordialmente en escuelas de tipo universitario, donde los encargados de impartir cátedra son egresados de la misma carrera, muchos de ellos sin recibir formación pedagógica alguna. Esta tradición lucha por alcanzar la profesionalización del docente y enaltece atributos como la ilustración o el talento, que forman parte del capital cultural de la clase alta.
- La tradición eficientista, con su espíritu reformista, trata de colocar a la escuela como un motor para el desarrollo económico. Esta tradición tiene un mayor auge en las instituciones de tipo tecnológico. Su enfoque busca dotar a las sociedades atrasadas de capital humano con habilidades técnicas necesarias para superar el subdesarrollo. En este contexto, la profesionalización docente incluye la elevación de la carrera magisterial al nivel de una carrera universitaria, pero separa las tareas de planificar y de ejecutar la enseñanza. El docente, como ejecutor, pierde toda posibilidad de reflexionar sobre su quehacer y se encarga, simplemente, de aplicar las prescripciones sugeridas.
- La tradición normalizadora-disciplinadora surge como respuesta a la necesidad del "Estado educador" de civilizar a las masas, de homogeneizarlas y disciplinarlas. Son las Escuelas Normales los centros de formación donde se materializan estos propósitos. Uno de los rasgos básicos que se destaca en la evolución histórica de esta tradición es una formación docente de carácter instrumental, ligada al "saber hacer", al manejo de materiales y rutinas escolares, con débil posicionamiento teórico y disciplinario, donde predomina una visión utilitarista de la formación; sin cuestionamientos rigurosos sobre sus enfoques,

paradigmas e intereses. El maestro prototípico de esta tradición, el buen maestro, debe ser un ejemplo moral, debe disciplinar la conducta de sus estudiantes, instruir con rigor y severidad, y su mejor calificativo es la vocación por enseñar.

Coincidente con la visión de la tradición normalizadora-disciplinadora de la Educación Normal, Kincheloe (1993) considera que la formación del profesorado se encuentra saturada de experiencias cognitivas que estimulan en el pensamiento del cuerpo docente tendencias conservadoras, individualistas, competitivas y descontextualizadas. Al respecto, existen investigaciones que sugieren que la docencia en el magisterio está caracterizada por una notable mecanización de la enseñanza. En la Colección “La Investigación Educativa en México 1992-2002”, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Sañudo, Ponce y Vergara (2003) recuperan algunos estudios que señalan las propensiones pedagógicas en las prácticas docentes del profesorado de extracción normalista:

- Ramos Carmona (1995) explica que, pese a que los maestros de escuelas secundarias están dispuestos a analizar e intervenir su práctica docente, desde la perspectiva de una educación creativa y participativa, la formación docente revela vacíos, rezagos e incapacidades. Es por ello que el docente realiza su labor como cree que debe ser, sin reflexionar mucho en los procesos y cómo los genera, ni en los resultados de sus acciones educativas.
- López Ortega (2000) señala que a los profesores de nivel superior no les interesa lo que pasa por la mente de los estudiantes; en su práctica se destacan las acciones de exposición.

- García García (2000), luego de entrevistar a decenas de docentes, concluye que no existe una cultura de la planeación en los profesores de telesecundarias; denuncia la contradicción entre el currículum “constructivista” y sus acciones pasivas y acríticas.
- Romo Arroyo (2000) argumenta que las acciones de los docentes del nivel de telesecundaria simplemente imitan los modelos y contenidos curriculares, sin las adaptaciones pertinentes a las circunstancias específicas de los estudiantes.

Estas investigaciones dan cuenta de una tendencia hacia la instrumentación de contenidos escolares, en las prácticas docentes del magisterio, sin el mayor interés de mediar sus acciones, a partir de un pensamiento reflexivo y crítico, sobre las prescripciones curriculares y sobre el posicionamiento del docente frente a lo normativo. Para Zeichner (1987), reflexionar en torno a la tarea educativa tiene un papel preponderante en la transformación personal y social, en tanto que:

La reflexión, frente al pensamiento rutinario, implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia; supone un análisis y una propuesta que orienta la acción; está guiada por la toma de conciencia crítica con respecto a cualquier conocimiento, de tal manera que se opone a la rutina y a la memorización de los contenidos de manera irreflexiva y acrítica (citado en Carmona, 2008, p. 137).

Si bien, las prácticas docentes en el normalismo se han caracterizado por su tendencia a la realización de acciones rutinarias, apegadas a los programas escolares y a las tradiciones de enseñanza, cabe subrayar que esta realidad educativa tiene sus matices. Es importante considerar que las prácticas docentes se expresan en la singularidad de los actores y de los escenarios

donde se desarrollan, por lo que es natural suponer prácticas diferenciadas en el heterogéneo universo que comprende el sistema normalista.

El estudio de las prácticas docentes implica un proceso de reconstrucción teórica, a partir del cual éstas puedan resignificarse, más allá de los preceptos que marca una tradición. Sobre esta línea, Carr (2002) sugiere para tal reelaboración, la adopción de una postura crítica, dispuesta a trascender lo ya dado, en tanto que, para él, la “práctica” no es un concepto estable y estático, aduciendo así lo siguiente:

... <practicar> siempre es actuar en el marco de una tradición [...] Pero el carácter de autoridad del que está revestida la tradición no la hace inmune a la crítica [...] Precisamente porque incluye este proceso de reconstrucción crítica, la tradición evoluciona y cambia, en vez de permanecer estática o fija (Carr, 2002, p. 97).

Es justo este sentido de crítica el que motivó la realización de la presente investigación. Se estudiaron las prácticas docentes en una Escuela Normal, en el contexto de la implementación del Plan de Estudios 2012 de la LEP, con la intención de identificar y analizar las constantes y las variantes, respecto a las tradiciones en la formación de docentes.

2.2. Concepción y composición de la práctica docente

De acuerdo a lo documentado hasta ahora, la tradición normalizadora-disciplinadora en la formación docente es la resultante de matrices de

pensamiento⁶ y acción consolidadas en el devenir histórico del normalismo, siendo en las prácticas docentes donde se materializan las imágenes sociales de una enculturación orientada hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica. Frente a estas circunstancias, es necesaria e impostergable la reivindicación de la profesión docente, entendiendo que la labor de enseñar ya no se limita únicamente a transmitir conocimientos o en reproducir mecánicas tradicionalistas de enseñanza. En términos más precisos:

La profesión docente no es una labor de obreros que sobre máquinas actúan para producir objetos [...] La práctica docente como, práctica social, es una actividad determinante y determinada, productora de su desarrollo histórico y de su determinación actual. Incluye un proceso de abstracción-concreción y una serie de conceptos teóricos estructurantes que la conforman como una totalidad concreta, como una síntesis de múltiples determinaciones que al interactuar generan procesos claros de transformación sobre sus categorías, dando lugar, por consecuencia, a la revisión de los procesos y la reestructuración del currículum (Hernández 2007, p. 50).

Desde esta perspectiva, se entiende a la práctica docente como una tarea de gran trascendencia, cuyo desempeño pleno exige una actitud profesional. No se reduce únicamente a la actividad de la enseñanza en su dimensión didáctica; requiere de una realidad pedagógica para ejercerla con disciplina,

⁶ Las matrices de pensamiento son, en opinión de Argumedo (2009, p. 81), “formas de reelaboración y sistematización conceptual de determinados modos de percibir el mundo, de idearios y aspiraciones que tienen raigambre en procesos históricos y experiencias políticas de amplios contingentes de población y se alimentan de sustratos culturales que exceden los marcos estrictamente políticos o científicos.”

vocación y sentido de servicio social. Por su parte, la práctica docente, concebida desde Fierro, Fortoul y Rosas (1999, p. 21), se entiende como:

... una praxis social, objetiva e intencionada en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los demás agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia–, así como los aspectos político–institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro.

Además, estas autoras refieren que dicha práctica trasciende la concepción técnica de quien sólo se ocupa de aplicar las estrategias de enseñanza en el salón de clases. Su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara. En este sentido, es preciso enfatizar que “el maestro, junto con sus colegas, con los padres de familia y con las autoridades educativas, tiene la posibilidad de compartir y enriquecer un proyecto educativo, de tal forma que se refleje en una mejor educación para los alumnos, sea cual sea su origen o condición socioeconómica” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 21-22).

Si se comprende a la docencia como una práctica con intención de transformar y enriquecer el proyecto educativo, vía la enseñanza, en el contexto de una realidad social, entonces, es preciso entenderla también como una práctica *sui generis*, en la que convergen una multiplicidad de factores y actores, en un momento y un espacio dados. El maestro al ser un agente social que desarrolla su labor cara a cara con los alumnos, desarrolla su trabajo en un entorno donde, según la perspectiva de Fierro, Fortoul y Rosas (1999, p. 21-22), “está expuesto cotidianamente a las condiciones de vida, características culturales, problemas económicos, familiares y sociales de los

individuos con quienes labora. Todo ello hace de su quehacer una compleja trama de relaciones de diversa naturaleza”.

Desde este punto de vista, la práctica docente contiene múltiples relaciones. Fierro, Fortoul y Rosas (1999) las han organizado en seis dimensiones: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral; cada cual distinguida por un conjunto particular de relaciones incorporadas al trabajo docente. Enseguida se sintetizan sus atributos más sobresalientes, según la perspectiva de estas autoras:

2.2.1. Dimensión personal

La práctica docente es, esencialmente, una práctica humana, donde el maestro como individuo es una referencia fundamental. Un sujeto cuyas características, ideales, motivos y proyectos le son propios; de tal modo que sus circunstancias de vida personal le imprimen una determinada orientación a su vida profesional. En esta dimensión se reconoce al maestro como un ser histórico, cuyo pasado cobra sentido en su vida cotidiana y en su trabajo en la escuela. Su historia personal y su trayectoria profesional se entrelazan en una relación dialéctica.

El análisis de la práctica docente desde esta perspectiva, supone la recuperación de las circunstancias particulares que le condujeron a la elección del magisterio como actividad profesional, así como la manera en que sus ideales y proyectos de vida conviven con su quehacer como educador. De igual forma, es importante rescatar el valor humano de las experiencias que le han sido más significativas en la docencia y de las expectativas de cara a su profesión.

2.2.2. Dimensión institucional

Dado que la práctica docente se desarrolla en el seno de una organización, la función del maestro es también una tarea colectiva construida y regulada en el espacio de la escuela, lugar del trabajo docente. Es la institución escolar, el espacio privilegiado de socialización profesional, donde entra en contacto con los saberes del oficio, las tradiciones, las costumbres y las reglas tácitas propias de la cultura magisterial. En esta dimensión se entiende a la escuela no como la mera suma de individuos y acciones aisladas, sino como una construcción cultural; una comunidad en la que convergen los intereses, las habilidades, proyectos personales y saberes, haciendo de la docencia una acción educativa común.

La escuela establece la normativa profesional del puesto de trabajo, frente a la que cada maestro toma sus propias decisiones al momento de realizar su labor educativa. La pertenencia institucional es el tamiz de la práctica docente, una labor individual imbuida de sentido colectivo. La cultura magisterial está determinada por saberes y prácticas de enseñanza, que se socializan al interior del gremio, que se asimilan y se acumulan al transitar por distintas escuelas, costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva que establecen pautas precisas de organización en la escuela y que influyen en el trabajo que cada maestro desarrolla al interior de su salón de clases.

2.2.3. Dimensión interpersonal

El quehacer docente, al estar circunscrito al marco institucional, está fundamentado en las relaciones entre las personas que participan en el

proceso educativo: alumnos, maestros, directivos, madres y padres de familia. Las relaciones interpersonales, al interior de la escuela, son de carácter complejo, en tanto que se construyen sobre la base de las diferencias individuales, dentro de un marco institucional. Además de la edad, el sexo, la escolaridad, las diferencias estriban en cuestiones menos evidentes, aunque igualmente importantes, tales como: la diversidad de metas, los intereses, las ideologías frente a la enseñanza y las preferencias políticas, entre otras.

En el análisis de la dimensión interpersonal de la práctica docente es necesario rescatar las perspectivas y los propósitos, individuales y colectivos, sobre el quehacer educativo institucional. La importancia de reflexionar sobre esta dimensión es enorme si consideramos que, por ejemplo, al hablar de “clima institucional” se hace referencia al entretrejimiento de las relaciones entre los diferentes actores educativos, dando lugar a un determinado ambiente de trabajo. Al mismo tiempo, ese ambiente influye de manera directa y significativa en la disposición y desempeño de los maestros como individuos. Se sugiere, entonces, un análisis minucioso del clima institucional que prevalece en la escuela, los espacios y estructuras de participación interna, los estilos de participación formal e informal, los tipos de problemas que se presentan y la forma en que se resuelven.

2.2.4. Dimensión social

La docencia es una actividad que se desarrolla en el contexto de un marco histórico, político, social, geográfico, cultural y económico específico, que le significa ciertas exigencias y que, a su vez, representa el espacio de incidencia más inmediato de su labor. Al estudiar la práctica docente en su dimensión social, es preciso recuperar el conjunto de relaciones que aluden a

la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo, cuyos destinatarios son diversos sectores sociales. El análisis también implica la comprensión de la demanda social que configura y determina el quehacer docente, en un momento histórico dado y en contextos geográficos y culturales particulares.

Además, interesa comprender la repercusión social de la práctica docente en el aula; es decir, conocer el conjunto de decisiones y de prácticas de los maestros, ante la diversidad de condiciones culturales y socioeconómicas de sus alumnos, que los colocan en situaciones desiguales frente a la experiencia escolar. El compromiso constitucional que asume la escuela pública con la equidad, se expresa finalmente en lo que ocurre al interior de las aulas. En torno al análisis, es necesario reflexionar sobre el sentido del quehacer docente en el momento histórico que vive y desde el ámbito particular en el que se desempeña, así como sobre las expectativas depositadas en él y las presiones que recibe por parte del sistema y de los destinatarios de sus tareas.

2.2.5. Dimensión didáctica

Esta dimensión alude al rol de maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber cultural organizado, a fin de que ellos puedan construir su propio conocimiento. La tarea específica del maestro consiste en facilitarles el acceso al conocimiento, para que se apropien de él y lo recreen, por lo que determinar la naturaleza y profundidad de los aprendizajes va más allá de los conocimientos y la información adquirida, pues conlleva, también, el desarrollo de habilidades y competencias para proveerse información, analizar, sintetizar, formar juicios, estructurar lógicamente su pensamiento y expresarlo de forma

oral o escrita, así como de darle un sentido práctico a lo aprendido en clases, en la vida cotidiana.

Sobre esta dimensión, es indispensable recuperar la manera en que el maestro se aproxima al conocimiento, para recrearlo después con sus alumnos, la manera de conducir las situaciones de enseñanza y de entender el proceso de aprendizaje de ellos. Asimismo, importa analizar los métodos de enseñanza utilizados, la forma en que organiza el trabajo con los alumnos, el grado de conocimiento que el maestro tiene de éstos, las normas que rigen el trabajo en el aula, los tipos de evaluación que se emplean, la manera en que se enfrenta los problemas académicos de los alumnos y los aprendizajes adquiridos por ellos.

2.2.6. Dimensión valoral

El referente axiológico es obligatorio en el análisis de la práctica docente, en tanto que ésta es una acción intencionalmente dirigida hacia el logro de determinados fines educativos. El proceso educativo nunca es neutral, siempre está orientado hacia la consecución de ciertos valores, que se manifiestan en distintos niveles en la práctica docente. En el trabajo docente están inscritos los valores personales, sus preferencias, sus actitudes, sus juicios de valor, los cuales guían su actuación cotidiana. En su práctica, el maestro, de manera intencional o inconsciente, comunica su forma de ver y entender el mundo, las relaciones humanas, de apreciar el conocimiento y de conducir las situaciones de enseñanza, todo ello teniendo gran trascendencia en la experiencia formativa del alumno. Así, el maestro influye de manera sustancial en la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad de sus alumnos.

La práctica educativa está tamizada por un marco valoral particular, que corresponde a las normas que rigen la convivencia escolar, así como por los valores institucionales expresados en el marco jurídico-político del sistema educativo, las cuales definen las directrices de dicho sistema. Estas orientaciones valorales, además de manifestarse en los documentos normativos, constituyen el marco más extenso en el que se incluyen los planes de estudio, siendo éstos últimos los referentes más próximos para el diseño de las situaciones de enseñanza por parte del maestro.

2.2.7. Relación pedagógica

Continuando con la línea de pensamiento de Fierro, Fortoul y Rosas (1999), todas las relaciones contenidas en las dimensiones anteriores se expresan de manera conjunta en una “relación pedagógica”, a partir de la cual se evidencia la forma en la que el maestro vive su función como educador, en el marco de la institución escolar. En este sentido, es de suma importancia comprometer, en el estudio de la práctica docente, el análisis de la relación pedagógica, dado que ésta representa la síntesis de todas las dimensiones. En el cuadro siguiente se sintetizan las características esenciales de cada una, al tiempo que se muestra a la relación pedagógica como el eje transversal de todas ellas:

Cuadro 1. DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

| | | |
|----------------------------|-------------------------|--|
| RELACIÓN PEDAGÓGICA | Dimensión personal | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Maestro – hombre individual ✓ Maestro – sujeto histórico ✓ Historia personal – trayectoria profesional ✓ Vida cotidiana – trabajo en la escuela |
| | Dimensión institucional | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestión educativa y gestión escolar ✓ Práctica docente e institución escolar: <ul style="list-style-type: none"> • Pertenencia institucional • Socialización profesional ✓ Dimensión colectiva de la práctica ✓ Institución escolar, espacio privilegiado de formación ✓ Culturas institucionales ✓ Estilos de gestión escolar ✓ Institución escolar, práctica docente e innovación |
| | Dimensión interpersonal | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Micropolítica de la escuela ✓ Clima institucional: ambientes de relaciones interpersonales ✓ Estructuras de participación ✓ Manejo de conflictos |
| | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Práctica docente – praxis social ✓ Entorno social, político, económico y cultural de la |

| | | |
|---------------------|---------------------|--|
| RELACIÓN PEDAGÓGICA | Dimensión social | <p>práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Función social del maestro ✓ Valoración social del trabajo docente ✓ Condiciones de vida de los alumnos y demandas hacia el maestro ✓ Igualdad de oportunidades educativas y el trabajo docente |
| | Dimensión didáctica | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estrategias de enseñanza ✓ Concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza ✓ Análisis de rutinas y tiempos escolares ✓ Rendimiento académico ✓ Conceptos, actitudes y procesos que promueven las formas de enseñanza utilizada |
| | Dimensión valoral | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Valores personales y práctica docente ✓ Influencia del maestro en la formación de conceptos y actitudes de los alumnos ✓ La escuela como espacio de formación de valores a través de sus estilos de gestión y de relación ✓ Referencias valorales para el quehacer de la escuela: convenciones internacionales sobre sus derechos humanos, documentos de política y normativos del sistema, planes y programas de estudio |

Fuente: Fierro, Fortoul y Rosas (1999).

Con base en la perspectiva de práctica docente desglosada en este apartado, la investigación en turno pretende conocer las condiciones en que ésta se desarrolla en el CREN de Cedral, durante la implementación del Plan de Estudios 2012 de la LEP. La intención con ello es comprender a la docencia como una práctica determinada por relaciones de diversa naturaleza, entre ellas, las derivadas de la instauración del nuevo currículo, considerando que “la propuesta de un plan de estudios tiene sentido en la dinámica que le asignan los sujetos” (Ávila, 2004, p. 77).

2.3. Práctica docente y currículo: entre el ser y el deber ser

El currículo en la acción, como señala Gimeno (1991), es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una u otra forma. Justamente, considerando que una función primordial de la práctica docente es, como se mencionó con anterioridad, mediar el encuentro entre el proyecto político educativo y sus destinatarios, a través de una labor interpersonal. Entonces, es indispensable tener claridad sobre las perspectivas de dicho proyecto en la Educación Normal.

El Plan de Estudios 2012 de la LEP, a partir de un aprendizaje centrado en el alumno, retoma al constructivismo como sustento teórico-pedagógico preponderante, para la instrumentación de dicha propuesta curricular. Al respecto, en el acuerdo 649, por el que se establece el plan de estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, se expresa lo siguiente:

El enfoque centrado en el aprendizaje implica una manera distinta de pensar y desarrollar la práctica docente; cuestiona el paradigma centrado en

la enseñanza repetitiva, de corte transmisivo-receptivo, que prioriza la adquisición de información declarativa, inerte y descontextualizada; y tiene como referente principal la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y la enseñanza, según la cual el aprendizaje consiste en un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende.

Este enfoque consiste en un acto intelectual, pero a la vez social, afectivo y de interacción en el seno de una comunidad de prácticas socioculturales. El proceso de aprendizaje tiene lugar gracias a las acciones de mediación pedagógica que involucran una actividad coordinada de intención-acción-reflexión entre los estudiantes y el docente, en torno a una diversidad de objetos de conocimiento y con intervención de determinados lenguajes e instrumentos. Además, ocurre en contextos socioculturales e históricos específicos, de los cuales no puede abstraerse, es decir, tiene un carácter situado (Diario Oficial de la Federación, 2012).

Según los propósitos de este plan de estudios, se requiere el desarrollo de una docencia que centre su interés en la promoción y en la movilización de los aprendizajes de los estudiantes; por lo que solicita buscar formas diferenciadas de trabajo, orientadas a favorecer el aprendizaje autónomo, así como el uso de estrategias de estudio que posibiliten la formación a lo largo de la vida. Se apuesta por una docencia donde el objetivo sea articular el desarrollo del conocimiento con la acción, la mayor autonomía del estudiante y más pertinencia con las diversas necesidades y demandas que enfrenta la Educación Superior. Sin embargo, como aduce Ávila (2004), el discurso curricular se transforma de acuerdo con la realidad donde se aplica, adquiriendo de éste, percepciones heterogéneas y, por lo tanto, concretado en prácticas docentes diversas.

En afinidad con Gimeno (1991), en cuanto a que plantearse el análisis de la práctica tiene sentido desde la óptica del currículo, concebido como proceso en la acción, la presente investigación se ocupó en conocer la manera en que los profesores desarrollan sus prácticas docentes en la cotidianidad de su labor educativa, frente a los lineamientos curriculares del Plan de Estudios 2012 de la LEP, con el propósito de descubrir nuevas relaciones respecto al objeto de estudio y sus implicaciones en el marco de lo curricular.

Al respecto, Mercado (2011) aduce que la práctica docente no sólo puede verse como el espacio para experimentar, para aprender a hacer, para poner en acción la teoría, para probar los diseños didácticos y pedagógicos; sino que también ha de constituirse en el contexto de la formación inicial de los futuros profesores, en un espacio para la reflexión, el análisis, la interpretación y producción de conocimiento acerca de la docencia, por la vía de la investigación.

2.4. Problemática de la investigación

Debido a la necesidad de mantener su vigencia frente a las transformaciones sociales, el normalismo mexicano ha transitado por una serie de reformas curriculares. La más reciente se oficializó el 20 de agosto de 2012, cuando se publicó en el Diario Oficial de la Federación el decreto por el cual entra en vigencia la reforma curricular de la Educación Normal. En dicho documento se dan a conocer los nuevos planes y programas de estudio de las licenciaturas en Educación Preescolar, Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, Educación Primaria y Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

De acuerdo con Viñao (2006), las reformas curriculares intentan establecer, por vía legal y administrativa, una determinada concepción del *currículum* en relación con lo que se enseña (los contenidos), cómo se enseña (la metodología) y cómo se evalúa. En esta misma línea, Gimeno (2006, p. 31), supone que “una reforma es aquello que se propone, proyecta o ejecuta como innovación o mejora en algo; que lo transforma”.

Además, para Gimeno (2006), en las reformas educativas están implicados los sujetos y sus sistemas culturales; por lo que, las transformaciones en el sistema educativo, están fuertemente determinadas por la apropiación de significados, de vivencias, origen de hábitos y rutinas, motivos de expectativas, etc. De toda esta subjetividad está imbuida la realidad donde se concretan los propósitos de la reforma curricular; es decir, es en la práctica en el aula, donde todo proyecto adquiere su significación y valor, más allá de los discursos oficiales.

“Si el currículum es puente entre la teoría y la acción, entre intenciones o proyectos y realidad, es preciso analizar, entonces, la estructura de la práctica donde queda plasmado” (Gimeno, 1991, p. 240). El análisis de la práctica docente tiene sentido, si reflexionamos que en ella se proyectan todas las determinaciones del sistema curricular; y, a la vez, en ella ocurren los procesos donde deliberan y deciden, autónomamente, profesores y alumnos. Como agentes activos, son los profesores, a través de sus prácticas docentes, quienes le dan sentido a dicha reforma, en la cotidianidad del escenario educativo.

En la tarea de investigar las prácticas docentes en las Escuelas Normales, es propio considerar que el desarrollo de éstas se ha determinado

cultural e históricamente por sus tendencias a la homogeneización. Según Figueroa (2000), las prácticas y los discursos se apegan a modelos metodológicos únicos que la modernidad ha implantado; ejemplo de ello es el enfoque positivista; contrario a la nueva propuesta curricular constructivista, que deja entrever sus intenciones de superar la relación vertical en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Gimeno (1991), estudiar la práctica implica no sólo considerar su expresión en los usos prácticos de los estilos pedagógicos, sino disponerse a comprender los procesos de enseñanza a partir de sus múltiples determinantes culturales, reproducidos históricamente. Las tradiciones en la formación docente son un ejemplo de ello, puesto que forman parte de ese entramado cultural que, desde luego, dan sentido a la docencia.

Es aquí donde el interés por estudiar a las prácticas docentes cobra relevancia porque, como se ha señalado, éstas se han caracterizado por tradiciones que normalizan la formación docente. Sin embargo, hoy en día, dichas prácticas son llamadas hacia una transformación pedagógica, en tanto que en el Plan de Estudios 2012 de la LEP, a través de la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje, se plantea una manera distinta de pensar y desarrollar la docencia.

En este marco, las prácticas docentes pueden considerarse como la vía a través de la cual es posible compartir y enriquecer un proyecto educativo, porque, como lo señalan Díaz Barriga e Inclán (2001, p. 22), “una reforma educativa implica modificar los mecanismos de desempeño de los que están en condiciones de <actuar>, por lo tanto, de llenar de significado una reforma; los docentes”.

2.4.1. Justificación

La Educación Normal ha transitado por diferentes planes de estudio a lo largo de su historia y, en cada uno de los cambios curriculares, se ha buscado que la profesión docente se incorpore con pertinencia a los nuevos escenarios educativos que demanda una sociedad en constante transformación. No obstante, el propósito de la reforma curricular no radica únicamente en la reestructuración en el plan y los programas de estudio, o en el cambio de las funciones operativas del personal docente y administrativo. El verdadero sentido de la reforma curricular descansa en innovar las prácticas educativas de los sujetos implicados.

Para conocer y entender estos procesos de cambio, es preciso centrar el interés más allá de la estructura curricular y organizativa. Es necesario comprender la reforma a través de las miradas y las voces de los sujetos de acción; en este caso, de los profesores. Son ellos quienes tienen la posibilidad de producir un cambio genuino, a través de un proceso doblemente formativo; sobre sí mismos y sobre los que forma en las aulas, los estudiantes.

El Plan de Estudios 2012 de la LEP se elaboró en medio de una controversia, en términos de política educativa, donde una vez más es cuestionado el papel de las Escuelas Normales como IES, encargadas de brindar una sólida formación pedagógica a los futuros docentes de Educación Básica. Además era precisa esta reestructuración curricular, a fin de corresponder al perfil profesional docente que requiere la RIEB.

Sin embargo, Gimeno (2006) considera que el aparato escolar no es el resultado terminado y coherente de un proceso planificado en todos sus

detalles, sino la suma de acciones, saberes, modos de hacer y de relacionarse, de concepciones e instituciones no siempre coherentes, o que siguen un plan lógico de actuación. Es decir, el nuevo plan de estudios, en tanto decreto constitucional, no implica por sí mismo la transformación pedagógica que busca el espíritu de la reforma.

De ahí que esta investigación se interesó en conocer las prácticas docentes de los profesores normalistas, bien como una herramienta para impulsar el cambio del modelo pedagógico, o bien para continuar replicando el modelo tradicionalista que ha caracterizado a la formación docente en la Educación Normal.

Conviene mencionar que aún cuando el Plan de Estudios 2012 de la LEP tiene cobertura nacional, el logro de sus propósitos quedará sujeto a la multiplicidad de los agentes socializadores. Así, el desarrollo del currículo se conducirá en función de una diversidad contextual, a nivel institucional-organizacional y de un sistema cultural específico, expresado en las tradiciones del quehacer docente de cada centro educativo.

Luego entonces, estudiar las prácticas docentes de los profesores normalistas en la transición curricular se convierte en una tarea significativa, donde se propone comprender y explicar la docencia, en tanto la diversidad de actores y factores educativos; es decir, desde los profesores y sus prácticas en contexto (la estructura curricular, institucional y organizacional), determinando con ello relaciones de orden histórico, cultural y social muy particulares.

Considerando los elementos señalados, la presente investigación se orientó al estudio de las prácticas docentes de los profesores del CREN,

ubicado en el municipio de Cedral, en el estado de San Luis Potosí; ello, durante la implementación del Plan de Estudios 2012 de la LEP.

2.4.2. Pregunta

¿Cómo se pueden explicar las prácticas docentes de los profesores del CREN de Cedral, durante la implementación del Plan de Estudios 2012 de la LEP?

2.4.3. Propósito

Explicar las prácticas docentes de los profesores del CREN de Cedral, durante la implementación del Plan de Estudios 2012 de la LEP.

2.4.4. Supuesto

Las prácticas docentes de los profesores del CREN de Cedral mantienen un arraigo a la tradición normalizadora-disciplinadora de formación, lo que supone una contradicción pedagógica y una dificultad metodológica para transitar hacia el ideal de práctica docente, propuesto en el Plan de Estudios 2012 de la LEP.

A manera de cierre

Como se ha podido constatar a lo largo de este capítulo, la práctica docente depende de múltiples condicionantes, entre las que destacan: las tradiciones en la formación docente -producto de una cultura institucional-, el

nivel de compromiso asumido por el profesorado, ante las tareas académicas y administrativas que le son delegadas, las formas de interacción entre los miembros de la comunidad educativa, los métodos de enseñanza empleados, la interpretación subjetiva sobre el currículo formal que se instrumenta, entre otros.

Precisamente, considerando tal diversidad de relaciones que envuelve a las prácticas docentes, se retomó como enfoque teórico de referencia a las seis dimensiones constitutivas de la práctica docente, propuestas por Fierro, Fortoul y Rosas: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral. Se abordó a la formación docente como categoría transversal de problematización, recuperando así las tradiciones de formación en el normalismo. Todos estos elementos se contemplan en la comprensión y explicación de las prácticas docentes en el CREN de Cedral durante un proceso de reforma curricular, tal como se detalla en lo sucesivo.

Capítulo 3

Enfoque Metodológico

“No hay más virtud en la investigación empírica como tal que en la lectura como tal. La finalidad de la investigación empírica es resolver desacuerdos y dudas acerca de hechos, haciendo así más fructíferos los razonamientos basando sus lados más sólidamente. Los hechos disciplinan la razón; pero la razón es la avanzada en todo campo de saber.”

Wright Mills

Sobre artesanía intelectual

En: La imaginación sociológica

Introducción

El estudio de las prácticas docentes en el contexto de la reforma curricular, implica documentar la relación que existe entre la visión ideal del currículo y su concreción real en el espacio áulico. La intención de este estudio no consiste en evaluar lo positivo o negativo de la labor docente, sino describir e interpretar la práctica desde una mirada más comprensiva, donde se recupere la perspectiva de los propios maestros.

En el presente capítulo se da cuenta de la ruta metodológica que orientó el trabajo de campo, apoyándose en la etnografía en una escala micro. Fue así que se utilizó la micro-etnografía como método para resolver, desde la cotidianeidad de las aulas y desde la mirada de los profesores, la problemática que compromete la práctica docente. Sobre esta línea de acción se describe la delimitación del escenario y los sujetos de investigación, así como las etapas del trabajo de campo y las correspondientes técnicas e instrumentos para el acopio de datos; finalizando con el procedimiento para la organización, sistematización e interpretación de los mismos.

Cabe precisar que, del proceso de depuración se derivó la conformación de categorías empíricas, las cuales se analizaron e interpretaron de acuerdo con la relación pedagógica que mantienen con las seis dimensiones de la práctica docente (personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral) y que, para efectos de esta investigación, se retomaron como las principales categorías teóricas.

3.1. En torno al método

Descifrar el comportamiento de las prácticas docentes no es una labor sencilla, en tanto que, como ya se ha referido anteriormente, éstas son prácticas complejas que se constituyen por diferentes dimensiones: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral. Teniendo en cuenta dicha situación, la presente investigación centra su interés en develar la realidad de las prácticas docentes de los profesores normalistas, en un contexto de reforma curricular. Para el logro de tal propósito se requirió de la aplicación de técnicas de corte cualitativo (observación y entrevista), indicándose así el empleo de este tipo específico de metodología.

La metodología cualitativa hace referencia a “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 20). Lo mismo que la cuantitativa, la metodología cualitativa se orienta hacia la generación y desarrollo de conocimiento científico, adquiriendo con ello un compromiso con la sistematicidad y la rigurosidad en el proceso de indagación. La particularidad de este modelo de investigación radica en que su centro de análisis se encuentra en las interacciones, las actitudes, las creencias y demás experiencias de las personas, considerando la voz de éstas en la comprensión de los fenómenos investigados. Al respecto, María José Albert comparte la siguiente definición:

La metodología cualitativa se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, interesándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales. Se sirve de las palabras, de las acciones y de los documentos orales y escritos

para estudiar las situaciones sociales tal y como son construidas por los participantes. Los datos se recogen de manera natural preguntando, visitando, mirando, escuchando y no en el laboratorio u otros lugares controlados. El investigador se sitúa en el lugar natural donde ocurre el suceso. El contacto directo con los participantes y la interacción cara a cara es un rasgo distintivo predominante en este tipo de investigación sea cual sea el problema de estudio que se plantee (Albert, 2007, p. 146).

Ponderando las contribuciones anteriores, el desarrollo de esta investigación se posiciona sobre las bases de la metodología cualitativa, en tanto que se asistió de las técnicas y los procedimientos de dicha tradición metodológica, siendo el interés primordial lograr una comprensión amplia y profunda de la realidad que envuelve a las prácticas docentes, desde la mirada de los propios agentes de acción: los profesores.

Dentro de la familia de la metodología cualitativa, la etnografía surge como una modalidad de investigación que se orienta a la descripción de los eventos que suceden en un grupo, para reflexionar y comprender esa realidad social desde la perspectiva de sus miembros. Una definición central sobre este modelo de investigación es la que aporta Peter Woods:

El término etnografía deriva de la antropología y significa literalmente “descripción del modo de vida de una raza o de un grupo de individuos”. Se interesa por lo que la gente hace, o cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto desde *dentro* de las perspectivas de

los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones (Woods, 1987, p. 18).

Desde este punto de vista, la etnografía es entendida como un método de investigación, a través del cual se busca comprender la vida cotidiana de una unidad social concreta; en este caso, de la escuela. Albert (2007, p. 204) señala que “la etnografía aplicada al estudio de una unidad social educativa se le denomina etnografía educativa, siendo una descripción detallada de las áreas de la vida social de la escuela”.

Goetz y LeCompte (1988, p. 37) argumentan que la etnografía educativa “comprende los estudios antropológicos sobre enculturación y aculturación, los estudios de la sociología sobre socialización y educación institucionalizada y los estudios psicológicos acerca de la cognición y el aprendizaje sociocultural y del desarrollo del niño y el adulto”. Complementaria a esta concepción, Rockwell (1980), aduce que la etnografía de este tipo, “además de documentar la vida cotidiana en las escuelas y salones de clase, debe abarcar el análisis de los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en su generación” (Citado en Bertely, 2000, p. 32).

Es importante precisar que las investigaciones que se muestran como etnografías educativas suelen tener variantes respecto a su enfoque teórico-metodológico y a sus alcances reales. En opinión de Rockwell (1980), el tipo de etnografía que, probablemente, más ha contribuido a la comprensión de los fenómenos educativos, es la denominada micro-etnografía, la cual se centra en la observación y registro (grabado o de vida) de la interacción que se da en los eventos educativos.

En la etnografía a nivel micro se opta por concentrar el trabajo de campo en una sola institución social. Sus alcances suelen ser restringidos, en tanto que se dispone de poco tiempo y limitados recursos humanos y económicos. El principal aporte de este tipo de estudios, dice (Zubieta, s.f.), ha sido el de enriquecer el análisis de los hechos educativos con la contrastación entre lo normativo y deseable (currículo formal o manifiesto)⁷ y lo que en efecto sucede al interior del aula de clases (currículo oculto)⁸.

Por sus alcances y el medio de ejecución, el presente trabajo se desarrolla dentro de los márgenes de una investigación de tipo micro-etnográfica, ya que si bien se propone analizar las prácticas docentes de los profesores normalistas durante la implementación de una reforma curricular, de ningún modo se compromete ni la totalidad, ni una parte significativa del subsistema de Educación Normal; por lo contrario, la investigación se desplegó en un escenario pequeño, relativamente homogéneo y geográficamente delimitado.

La adopción de este tipo de etnografía educativa respondió a determinadas posibilidades de intervención y exploración, así como a los restringidos recursos disponibles, entre ellos, el tiempo para el acopio de datos, dada la concomitancia de las actividades académicas entre el Posgrado en Pedagogía, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México

⁷ Para Gimeno (2008), el currículo, en su dimensión manifiesta, se encuentra plasmado en un documento donde se concretan sus objetivos y contenidos o en un libro de texto que articula una parte y una visión del mismo.

⁸ McCutcheon (1988), concibe al currículo oculto como aquel que se caracteriza por dos condiciones: que no se pretende y que es conseguido a través de la experiencia natural, no directamente planificada por los profesores en las aulas (citado en Gimeno, 2008, p. 155).

(UNAM) y el CREN de Cedral, perteneciente a la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí (SEGE). Entre los calendarios escolares de ambas instituciones existió un breve -pero suficiente- margen temporal que permitió el arribo y la estancia en el campo.

3.2. Escenario y sujetos de la investigación

El escenario de la investigación se sitúa en el Centro Regional de Educación Normal (CREN)⁹, ubicado en el municipio de Cedral, al norte del Estado de San Luis Potosí. De acuerdo al Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED, 2010), la cabecera municipal cuenta con una población aproximada de 11,500 habitantes, donde 5,500 son hombres y 6,000 son mujeres.

Entre las principales actividades económicas están la ganadería y la agricultura; pero la presencia de instituciones educativas de nivel medio y superior como el Colegio de Bachilleres (COBACH) núm. 3, el Centro de Estudios de Bachillerato (CEB) y el Centro Regional de Educación Normal (CREN), han traído estabilidad y desarrollo a la comunidad en épocas

⁹ El personal directivo no objetó sobre la revelación de la identidad institucional, puesto que la investigadora ofreció la garantía de “no desbaratar el escenario”, al prescindir de actividades intrusivas y comentarios descalificativos sobre la institución y los sujetos de investigación. Se recurrió a la estrategia sugerida por Taylor y Bogdan (1987), donde lo conveniente es puntualizar que no se está interesado en esa organización particular ni en las personas específicas que encontramos en ella, sino en la comprensión, en este caso, de las prácticas docentes en las Escuelas Normales como un tipo general de organización. El anonimato sólo se reservó para guardar la identidad de los sujetos de investigación; estableciéndose para ello la asignación de un código, el cual también sirvió para especificar el tipo de instrumento empleado y el orden de su aplicación.

recientes, debido a la estancia de profesores y estudiantes foráneos. Es así como se ha impulsado el crecimiento económico del municipio, a la vez que se ofrecen oportunidades de educación y empleo para los jóvenes que egresan del CREN y que desean incorporarse al trabajo magisterial en la región.

Figura 1. Imágenes del CREN de Cedral, San Luis Potosí.



Fotos: propiedad de la investigadora.

El CREN de Cedral, está conformado por una planta docente de 30 profesores, adscritos a la institución con antigüedad y categoría laboral distinta; y, dado que el currículo es de reciente incorporación, éstos aplican, de manera simultánea, dos planes de estudio: el de 1997 y el de 2012. Del total, 24 profesores imparten asignaturas del Plan de Estudios 1997 de la LEP, en el segundo, tercero y cuarto grados de la licenciatura, en tanto que 14 profesores¹⁰ son titulares de las asignaturas del Plan de Estudios 2012, en el primer grado de la licenciatura.

Para los propósitos de esta investigación, se consideró, específicamente, la participación de los profesores que imparten las asignaturas del Plan de

¹⁰ 8 de estos catorce profesores, además de impartir asignaturas del Plan de Estudios 2012, también lo hacen respecto del Plan de Estudios 1997 de la LEP, en el segundo y tercer grado la licenciatura, debido a la insuficiencia de personal docente.

Estudios 2012, en el primer grado de LEP (primero y segundo semestres)¹¹, además del personal directivo del CREN.

Según lo refieren Goetz y LeCompte (1988), la selección de la colectividad sometida a estudio, debe estar fundamentada en la determinación de perfiles relevantes de la población, utilizando para ello criterios teóricos, conceptuales, empíricos y otras consideraciones atribuibles a los sujetos de interés. Por esta razón, la cobertura de las asignaturas del primero y segundo semestres de la LEP, Plan de Estudios 2012, constituyó un criterio relevante para la selección de la población.

Esta especificidad respondió al interés por estudiar las prácticas docentes en la totalidad de las asignaturas que comprende el nuevo currículo, con el propósito de ser incluyentes de los enfoques didácticos y pedagógicos en los que se fundamenta cada una y que, por ende, contribuyen en la conformación de un sentido particular de las prácticas de docentes.

En la primera etapa del trabajo de campo (11 al 14 de diciembre de 2012), se contó con la participación de 2 profesores que impartían asignaturas correspondientes al primer semestre de la licenciatura; y de la entonces jefa del área de docencia. En esta fase no fue posible cubrir la totalidad de las asignaturas del semestre en turno, puesto que se avecinaba el periodo vacacional de invierno y los profesores se encontraban envueltos en múltiples actividades escolares.

¹¹ A cada grado de la LEP le corresponden dos semestres: primer grado (primero y segundo semestres), segundo grado (tercero y cuarto semestres), tercer grado (quinto y sexto semestres) y cuarto grado (séptimo y octavo semestres). Los semestres nones operan de agosto a enero; los semestres pares, de febrero a julio.

En la segunda etapa del trabajo de campo (10 de junio al 12 de julio de 2013), dado que se dispuso de un mayor margen de tiempo, sí se logró tener una cobertura total de las asignaturas del semestre en turno. En esta fase se contó con la participación de 7 profesores, uno por cada una de las asignaturas pertenecientes al segundo semestre de la licenciatura; además de 4 miembros del personal directivo de la institución. La tabla siguiente indica las asignaturas de primero y segundos semestres del plan de estudios 2012 de la LEP:

| Cuadro 2. ASIGNATURAS PARA PRIMER GRADO DEL PLAN DE ESTUDIOS 2012 DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA | |
|---|---|
| Asignaturas Primer Semestre | Asignaturas Segundo Semestre |
| El sujeto y su formación profesional como docente. | Planeación educativa |
| Psicología del desarrollo infantil. | Bases psicológicas del aprendizaje. |
| Historia de la educación en México. | |
| Panorama actual de la educación básica en México. | Prácticas sociales del lenguaje. |
| Aritmética: su aprendizaje y enseñanza. | Álgebra: su aprendizaje y su enseñanza. |
| Desarrollo físico y salud. | Acercamiento a las ciencias naturales en la primaria. |
| Las TIC en la educación. | La tecnología informática aplicada a los centros escolares. |
| Observación y análisis de la práctica educativa. | Observación y análisis de la práctica escolar. |

Fuente: DGESE, 2013.

Nota: Véase malla curricular completa en anexo 1.

Para fines metodológicos, fue necesario establecer una categorización de los sujetos que participaron en el proceso de investigación. Es así como, en este documento, se entiende por:

- **Informantes ejecutores:** a los profesores que implementan el Plan de Estudios 2012 de la LEP. En opinión de Rodríguez, Gil y García (1996), los informantes son elementos imprescindibles, puesto que aportan la mayor parte de la información primaria sobre el problema de investigación. Además, para estos autores, son las personas a quienes con más frecuencia se observa, pregunta, solicita testimonio por escrito o se les pide documentos.

En esta ocasión, se les denominó “informantes ejecutores”, debido a que son los profesores los artífices del objeto de estudio: las prácticas docentes. Por esta razón fue necesario observar su desarrollo cotidiano en el aula, así como recuperar su testimonio y, con él, la intención que ellos le atribuyen a sus prácticas.

- **Informantes clave:** al personal directivo de la institución. Ellos, al ser líderes formales, comparten, desde otra perspectiva, su testimonio sobre las prácticas docentes de los profesores estudiados; además de proporcionar información adicional y privilegiada sobre la problemática.

Los informantes clave, según Zelditch (1962), “son individuos en posesión de conocimientos, *status* o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador” (citado en Goetz y LeCompte, 1988, p. 134). Por su parte, Taylor y Bogdan (1987) aducen que los informantes clave son figuras esenciales, particularmente,

durante la entrada al campo, debido a que son personas respetadas y conectoras del escenario, pudiendo “cobijar bajo su ala” al investigador; esto es, presentarlo ante los demás, responder por él, orientarlo sobre cómo debe actuar y hacerle saber cómo es visto por otros.

3.3. Técnicas e instrumentos

Comprender las prácticas docentes desarrolladas por los profesores que habilitan los programas del recién incorporado Plan de Estudios 2012 de la LEP en el CREN, requirió de una aproximación contextual en dos direcciones. La primera, orientada a la observación de dichas prácticas en los espacios cotidianos de acción; es decir, en las aulas. La segunda, dirigida hacia el reconocimiento de las apreciaciones que los profesores manifiestan sobre su propia práctica docente y sobre las condiciones en las que se ejecutan.

La extracción de datos, en torno a estas dos vertientes, implicó la utilización de técnicas de corte cualitativo. La primera consistió en la *observación no participante* de la práctica docente; la segunda radicó en la *entrevista* a informantes ejecutores (profesores) y a informantes clave (directivos).

Observación no participante. Autores como Peltó y Peltó (1978) y Gold (1958), plantean que “la observación no participante consiste, exclusivamente, en contemplar lo que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno” (citado en Goetz y LeCompte, 1988, p.153). De acuerdo con dicha definición, en la observación de este tipo el investigador intenta implicarse lo menos

posible en los sucesos que atestigua; situándose, con su equipamiento, en el espacio que resulte de menor intrusión.

Luego entonces, se procedió a ubicarse en la parte posterior del aula, sin pretensiones de integración grupal, más, con intenciones de camuflarse en el entorno social. Así mismo, se recurrió al empleo de una cámara de video para capturar con fidelidad los eventos sucedidos y generar, a su vez, un respaldo de los datos obtenidos. En consideración de Calzada (2010), filmar la práctica docente permite la visualización repetida de algunos segmentos del video que, por su importancia, requieren de un análisis cuidadoso, posibilitando así una descripción más detallada.

La frecuencia en las observaciones realizadas fue de carácter variable; esto dependió de los horarios diferidos entre las asignaturas consideradas, así como de la disponibilidad de los profesores para ser observados durante sus sesiones clase. A cada observación le sobrevino su correspondiente registro (véase formato en anexo 2), con el propósito de garantizar la colecta sistemática de los prácticas atestiguadas. Taylor y Bogdan (1987) coinciden en que disponer de un registro escrito, permite la recuperación fácil de los datos y la codificación de los temas.

Entrevista. Otro recurso que posibilitó la recogida de información fue la entrevista. Balcazar (2005, p. 64) la denomina como “técnica de elaboración y registro de datos mediante conversaciones, que considera a la conversación como la unidad mínima de interacción social. Es aquella destinada a comprobar los conocimientos o experiencias de una persona a detalle”.

Procurando extraer aquellos datos que permitieran comprender a profundidad las prácticas docentes, en tanto acción social multirreferenciada, se elaboraron dos formatos de entrevista: una dirigida a informantes ejecutores y otra dirigida a informantes clave (véanse formatos en anexos 3 y 4).

Los informantes ejecutores estuvieron representados por los principales sujetos de interés para esta investigación; los profesores. Los informantes clave fueron personificados por los individuos que, según Goetz y LeCompte (1988), al ser miembros institucionales de larga data, poseen información inaccesible para el investigador y son conocedores de los ideales culturales del grupo. En este caso, los informantes clave incluyen al personal directivo de la institución.

Mediante la entrevista a los informantes clave se recuperó el testimonio de sujetos con perfil particular; sujetos que, por su función institucional, disponen de información privilegiada sobre el comportamiento que caracteriza a las prácticas docentes del profesorado del CREM y sobre las disposiciones para la implementación del nuevo currículo.

Las entrevistas que se realizaron fueron del tipo *estandarizada–no presecuencializada*. Para Goetz y LeCompte (1988), este formato mantiene mucha semejanza con la estructura de un cuestionario, teniendo a la aplicación oral como variante. Es *estandarizada* porque a todos los respondientes se les plantean las mismas preguntas y cuestiones exploratorias. Es *no presecuencializada* en tanto que el orden de los cuestionamientos puede alterarse según las reacciones de quien responde.

A criterio de estas mismas autoras, la flexibilidad en el orden de las preguntas permite una actitud más natural y receptiva por parte del investigador. Este formato de entrevista tiene como cualidades añadidas la administración oral, consistente en las interrogantes y el cotejo sistematizado de los resultados.

3.4. Primera etapa del trabajo de campo: ingreso y exploración del escenario

Una vez delimitados el escenario, los sujetos, las técnicas y los instrumentos de investigación, se procedió a gestionar por correo electrónico, con el director del CREN, los permisos para el ingreso a la institución y para la realización de la investigación de campo.

De acuerdo con Becker (1970), “se les denomina <porteros> a las personas que, al ser responsables de la organización, conceden el permiso para ingresar al escenario. Se trata de convencer al portero de que uno no es una persona amenazante y que no dañará su institución de ningún modo” (citado en Taylor y Bogdan, 1987, p. 37). Durante esta formalización, no se presentó ningún tipo de objeción; únicamente se solicitó la exposición escrita del protocolo de investigación, enfatizando sobre el propósito de la misma.

La autorización de los profesores para su participación en el estudio la negoció personalmente el director escolar. Fue él quien concertó con cada uno la posibilidad de contribuir con los fines de la investigación. Esta gestión se estableció a través de los lineamientos de un escrito emitido por la investigadora, donde se planteó la intención del estudio, así como la petición abierta para la colaboración del profesorado en esta labor y la puntualización

sobre las formas en que consistiría su participación. Sin aparentes réplicas, los candidatos aceptaron cooperar en el proyecto.

Dadas las condiciones favorables en las que se estableció la gestión de los permisos, se produjo lo que en opinión de Taylor y Bogdan (1987), es el escenario ideal para la investigación, en tanto que se tuvo un fácil acceso a la institución, se creó una buena relación inmediata con los informantes, posibilitando con ello la colecta de datos directamente relacionados con los intereses de la investigación. Una vez concedidas las autorizaciones del personal directivo y del personal docente, se dio paso a la realización del trabajo de campo.

En la semana del 11 al 14 de diciembre del 2012, se llevó a cabo una visita al CREN, con el objetivo de hacer una exploración del escenario de investigación, o lo que en investigación cualitativa se le conoce como “vagabundeo”.

Goetz y LeCompte (1988) señalan que el vagabundeo consiste en el reconocimiento del terreno y la familiarización con los participantes. Añaden que este procedimiento inicial aporta datos de base, permitiendo crear una descripción del fenómeno o del proceso concreto que se está estudiando, así como elaborar un esquema de acción, a partir de la definición de estrategias para la recolecta y el análisis de los datos. Asimismo, el vagabundeo faculta para la identificación de los informantes mediante la obtención de sus perfiles generales.

En esta primera etapa del trabajo de campo, la investigadora estableció un acercamiento con 2 profesores que impartían asignaturas correspondientes

al nuevo plan de estudios, en el primer semestre de la licenciatura. Del mismo modo se produjo contacto con la entonces jefa del área de docencia, considerándola otra fuente valiosa de información.

Se realizaron observaciones de la práctica docente de los 2 profesores antes referidos, a cada uno en 2 sesiones de clase; sumando un total de 4 registros. Para la elaboración de esta actividad se dispuso de una cámara de video que grabó las actividades dentro del espacio áulico. Simultáneamente, los hechos atestiguados fueron anotados en el registro de observación correspondiente.

Por otra parte, se entrevistó a la jefa del área de docencia de la institución, con la finalidad de recuperar sus impresiones sobre las prácticas docentes de los dos profesores considerados en esta etapa de la investigación y sobre las del profesorado en general, destacando las implicaciones del nuevo currículo en su trabajo cotidiano.

En esta actividad se empleó una grabadora de voz que registró la conversación. El diálogo se estableció a partir de una guía de entrevista, misma que, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), constituye una lista de temas generales que deben abordarse con el informante clave. En este caso, los cuestionamientos estuvieron relacionados con las características de las prácticas docentes en el CREN, la implementación del Plan de Estudios 2012 y con las actitudes de los docentes frente a la reforma curricular.

Al levantamiento de datos sobrevino un proceso de organización y sistematización de los mismos. En este procedimiento sólo se recuperaron las acciones más recurrentes en las prácticas docentes durante las cuatro

observaciones registradas, así como los puntos nodales que se identificaron en la entrevista realizada a la informante clave. De este análisis derivaron categorías preliminares, las cuales se emplearon en el diseño de los instrumentos aplicados en la siguiente etapa de la investigación de campo.

3.5. Segunda etapa del trabajo de campo: reingreso y estancia en el escenario

En las semanas del 10 de junio al 12 de julio de 2013 se realizó la siguiente etapa de investigación. En esta fase se dispuso de la participación de un mayor número de sujetos y de un margen de tiempo más amplio para realizar el trabajo de campo.

La lógica del procedimiento fue muy similar a la etapa anterior, con la diferencia de que ya se disponía de referentes sobre la práctica docente de los profesores que desarrollaban el nuevo plan de estudios, producto de la entrada previa al escenario. Es preciso mencionar que los formatos de entrevista empleados en esta etapa ya tenían una estructura más sólida, pues las preguntas comprendidas en el instrumento se diseñaron con base en las categorías preliminares, derivadas de la etapa exploratoria.

Se realizaron observaciones de la práctica docente de 7 profesores, considerando a un profesor por cada una de las 7 asignaturas pertenecientes al segundo semestre de la LEP. De esta actividad, se sumó un total de 19 registros, con sus correspondientes videograbaciones. Además, a estos profesores (informantes ejecutores) también se les aplicó una entrevista (véase guión de entrevista en anexo 3), para complementar la información y

comprender a la práctica docente más allá de lo registrado a partir de la observación.

Si bien se realizaron observaciones de la práctica docente a los 7 profesores ya mencionados, las entrevistas aplicadas fueron sólo 5, pues 2 de ellos no colaboraron en esta actividad, al referir que no disponían de tiempo suficiente para ser entrevistados.

Por otro lado, también se aplicaron entrevistas a los informantes clave (véase guión de entrevista en anexo 4). Este grupo de personas estuvo conformado por 4 funcionarios: el director de la institución, el subdirector académico, la subdirectora administrativa y el jefe del área de docencia. La pertinencia de su colaboración radica en que, como ya se ha citado, poseen una perspectiva diferente o complementaria a la de los informantes ejecutores y a la de la propia investigadora, permitiendo hacer una contrastación de los datos obtenidos.

3.6. Sistematización de los datos

Una vez recolectados los datos, la siguiente labor consistió en la organización, la sistematización y el análisis de éstos, con el propósito de construir categorías empíricas, considerando que “el análisis de datos es el proceso de organizar estas piezas de información, identificando sistemáticamente sus características propias (temas, conceptos, creencias, etc.) e interpretándolos” (Knobel y Lankhear, 2001, p. 74).

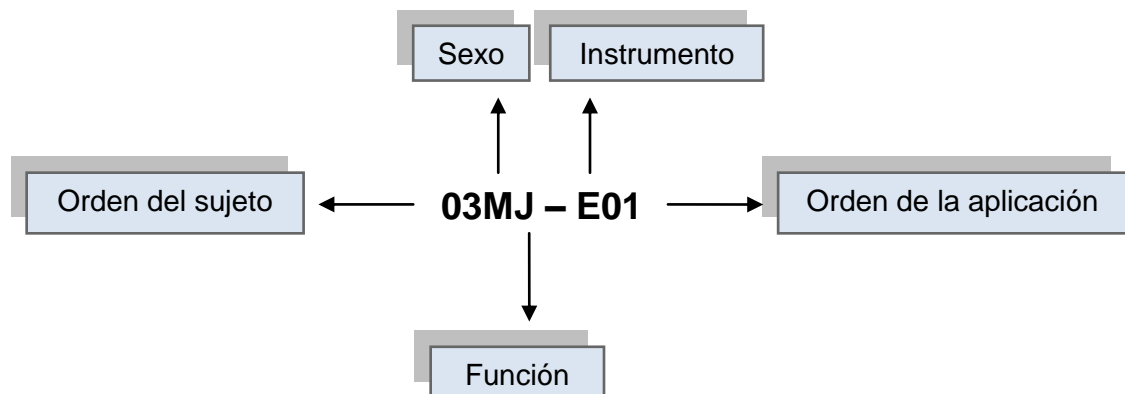
Según lo refieren Coffey y Atkinson (2003), muchos análisis cualitativos comienzan con la identificación de temas y patrones clave, a través de un

proceso de codificación, consistente en la asignación de etiquetas o membretes a los datos, basados en nuestros conceptos. La intención es condensar el grueso de nuestros datos en unidades analizables, creando categorías con ellos o a partir de ellos.

Desde esta perspectiva, la codificación no sólo consiste en el proceso mecánico de etiquetar los datos (aunque necesario); implica, además, un riguroso proceso de análisis para la creación de categorías. La codificación, como señalan Coffey y Atkinson (2003, p. 35), “busca ir más allá de los datos, que se piense de manera creativa con ellos, se les formulen preguntas y se generen teorías o marcos conceptuales”.

Consistente con la lógica de lo simple a lo complejo que conlleva este proceso metodológico, la codificación se inició con el ordenamiento mecánico de los instrumentos aplicados, mediante la asignación de un código que, además de permitir la identificación de los sujetos, registrase el tipo y la secuencia de dichos instrumentos. El código tuvo la siguiente estructura:

Figura 2. Diagrama de codificación de instrumentos



Fuente: elaboración propia.

Donde:

- El primer bloque alfanumérico, indica:

Número: orden progresivo de los sujetos.

| |
|-----|
| 01 |
| 02 |
| 03 |
| ... |

Primera literal: sexo del sujeto.

| | |
|-----|----------|
| M → | (mujer) |
| H → | (hombre) |

Segunda literal: función que desempeña en la institución.

| | |
|-----|----------------|
| D → | (director) |
| S → | (subdirector) |
| J → | (jefe de área) |
| P → | (profesor) |

- El segundo bloque alfanumérico, indica:

Literal: instrumento utilizado.

| | |
|-----|---------------------------|
| R → | (registro de observación) |
| V → | (videograbación) |
| E → | (entrevista) |

Número: orden progresivo en la aplicación del instrumento.

| |
|-----|
| 01 |
| 02 |
| 03 |
| ... |

Una vez etiquetados todos los instrumentos aplicados, la parte mecánica de la codificación continuó con la transcripción de los datos emitidos oralmente, generados de las entrevistas. De acuerdo con Knobel y Lankhear (2001, p. 73-74), este análisis “se enfoca en identificar respuestas analíticas apropiadas a un rango amplio de propósitos de investigación, y que exige sean analizados los datos hablados [...] La preparación de los datos hablados para el análisis, por costumbre involucra escribir éstos en un texto, <ejemplo: las transcripciones>”.

De esta manera, la transcripción de las conversaciones sostenidas con los informantes ejecutores y con los informantes clave, se hizo una tarea imprescindible para disponer de un paquete de datos, a los que posteriormente se les dio tratamiento.

En una siguiente etapa sobrevino el proceso analítico de la codificación, mismo que comenzó con la organización del paquete de datos. El tratamiento involucró, por una parte, el vaciado de los datos respecto a las secciones comprendidas en los dos guiones de entrevista empleados: de informantes ejecutores y de informantes clave. En ambos guiones, las secciones incluyen, a su vez, un listado de preguntas específicas (véanse formatos en anexos 3 y 4).

Después del vaciado de datos, se identificaron, a partir de ellos, las recurrencias de las respuestas emitidas, dando lugar a la generación de categorías empíricas. Dicha categorización se determinó con base en el criterio de mayor relevancia, considerando las respuestas similares o afines. Por ejemplo:

De las entrevistas a informantes ejecutores:

↳ Sección 2: Percepción de la profesión docente

↳ Pregunta 3: ¿Qué lo motivó a ser docente?

En este rubro, las respuestas más relevantes fueron:

- ✓ Economía escasa
- ✓ Tradición familiar
- ✓ Reconocimiento

Estas tres respuestas constituyen las categorías empíricas extraídas del proceso de depuración de los datos. De acuerdo con los profesores entrevistados, tales respuestas expresan los principales motivos que orientaron la elección de la profesión docente. El mismo procedimiento se utilizó para organizar y sistematizar las entrevistas aplicadas a los informantes clave.

Una vez determinadas las categorías empíricas en los dos tipos de entrevistas (informantes ejecutores e informantes clave), se procedió a establecer su relación con las categorías teóricas, las cuales están representadas por las seis dimensiones de la práctica docente que proponen Fierro, Fortoul y Rosas (personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral), y que ya han sido descritas en el capítulo previo.

Retomando el ejemplo anterior, la vinculación entre las categorías empíricas y las categorías teóricas se estableció según la correspondencia de de las primeras con las segundas; tal como se muestra en las relaciones del ejemplo siguiente:

| Categoría Empírica | Categoría Teórica |
|----------------------|--------------------|
| Economía escasa → | Dimensión social |
| Tradición familiar → | Dimensión personal |
| Reconocimiento → | Dimensión social |

Conforme a esta lógica de procedimiento se estableció la vinculación entre las categorías empíricas y teóricas, para las 9 entrevistas aplicadas en total (5 a informantes ejecutores, 4 a informantes clave). La síntesis de este ejercicio se muestra a continuación, en los cuadros 3 y 4:

| Cuadro 3. SÍNTESIS DE LAS CATEGORÍAS DERIVADAS DE LAS ENTREVISTAS A INFORMANTES EJECUTORES | | | |
|---|---|--|---|
| Secciones | Preguntas | Categorías Empíricas | Categorías Teóricas (dimensiones de la práctica docente) |
| 1. Perfil profesional | 1. ¿Cuál es su formación profesional? | • Nivel maestría → | • D. Institucional |
| | 2. ¿Cuánto tiempo tiene de trabajar en el sistema de Educación Normal? | • Intervalo de 4 a 24 años → | • D. Personal |
| | | • Educación primaria (iniciación laboral) → | • D. Institucional |
| 2. Percepción de la profesión docente | 3. ¿Qué lo motivó a ser docente? | • Economía escasa → | • D. Social |
| | | • Tradición familiar → | • D. Personal |
| | | • Reconocimiento → | • D. Social |
| | 4. ¿Qué le representa la profesión docente? | • Responsabilidad → | • D. Valoral |
| | | • Trascendencia → | • D. Social |
| | | • Profesionalización → | • D. Institucional |
| 3. Percepción de la propia práctica docente | 5. ¿Qué opinión tiene de su práctica docente? | • Formación deficiente } → | • D. Institucional |
| | | • Gestión excesiva } | |
| | 6. ¿Cuáles son los elementos didáctico-pedagógicos de mayor importancia en el ejercicio de su práctica docente? | • Mediación pedagógica } → | • D. Didáctica |
| | | • Planeación } • Evaluación } | |
| 4. Percepción de la reforma curricular | 7. ¿Qué opinión tiene acerca del cambio curricular en el Plan de Estudios de la LEP? | • Transformación académica } → | • D. Institucional |
| | | • Capacitación insuficiente } • Material escaso } | |
| | 8. ¿Cuáles son los materiales de apoyo dispuestos para el desarrollo de su asignatura? | • Lecturas digitales → | • D. Institucional |

| Cuadro 3. Continuación | | | |
|--|--|---|--|
| 5. Percepción de la reforma curricular | 9. ¿Se han establecido cursos de actualización, talleres, conferencias o algún otro tipo de actividades académicas para favorecer el adecuado desarrollo de su programa? | <ul style="list-style-type: none"> • Conferencias • Cursos cortos • Encuentros académicos | <ul style="list-style-type: none"> • D. Institucional • D. Interpersonal |
| | 10. Además de los provistos por la institución, ¿de qué otros recursos se ha valido para optimizar su desempeño docente? | <ul style="list-style-type: none"> • Bibliografía complementaria • Materiales didácticos • Plataformas virtuales | <ul style="list-style-type: none"> • D. Didáctica |
| 6. Impacto de la reforma curricular en la práctica docente | 11. ¿Qué implicaciones didáctico-pedagógicas ha tenido en su práctica docente la habilitación del programa que actualmente imparte? | • Movilización de Recursos → | • D. Interpersonal |
| | | • Contenidos transversales → | • D. Didáctica |
| 7. Balance de la reforma curricular | 12. Desde su perspectiva, ¿cuáles han sido las fortalezas y las áreas de oportunidad al instrumentar el Plan de Estudios 2012 de la LEP? | • Disposición académica → | • D. Personal |
| | | • Recursos limitados → | • D. Institucional |

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 4. SÍNTESIS DE LAS CATEGORÍAS DERIVADAS DE LAS ENTREVISTAS A INFORMANTES CLAVE

| Secciones | Preguntas | Categorías Empíricas | Categorías Teóricas (dimensiones de la práctica docente) |
|---|--|---|---|
| 1. Perfil profesional | 1. ¿Cuál es su formación profesional? | • Nivel maestría (en general) → | • D. Institucional |
| | 2. Actualmente, ¿qué función desempeña en la institución? | • Dirección • Subdirección • Jefatura de área } → | • D. Institucional |
| | 3. ¿Cuánto tiempo tiene desempeñándose en funciones directivas? | • Intervalo de 2 meses a 8 años → | • D. Personal |
| 2. Percepción de las prácticas docentes en el CREN | 4. ¿Cómo describiría las prácticas docentes desarrolladas por el personal académico de esta institución? | • Tradicionalistas • Formación deficiente } → | • D. Institucional |
| 3. Criterios para designar la impartición de asignaturas | 5. ¿Con base en qué criterios se asignan las cargas académicas? | • Encuesta de preferencias → | • D. Interpersonal |
| | | • Perfil profesional → | • D. Institucional |
| 4. Impacto de la práctica docente en la formación inicial de maestros | 6. ¿Cuáles son los aspectos de la práctica docente que favorecen y cuáles los que limitan la formación del estudiantado? | • Teoría - práctica • Transversalidad • Apoyo académico } → | • D. Didáctica |
| | | • Recursos limitados → • Clases rutinarias → | • D. Institucional • D. Didáctica |
| 5. Percepción de la reforma curricular | 7. ¿Qué opinión tiene acerca del cambio curricular del Plan de Estudios 2012 de la LEP? | • Transformación académica • Deficiencias operativas } → | • D. Institucional |

| Cuadro 4. Continuación | | | |
|---|---|---|--|
| 6. Percepción de la reforma curricular | 8. ¿Cuáles son los materiales de apoyo asignados al personal docente para el desarrollo de sus asignaturas? | • Lecturas digitales → | • D. Institucional |
| | 9. ¿Se han dispuesto cursos de actualización, talleres, conferencias u otras actividades académicas para el adecuado desarrollo de las asignaturas? | • Capacitación insuficiente → | • D. Institucional |
| 7. Impacto de la reforma curricular en la práctica docente. | 10. A nivel didáctico-pedagógico, ¿qué implicaciones ha tenido la implementación del plan de estudios en el desempeño de la práctica docente? | • Trabajo colegiado → | • D. Interpersonal |
| | | • Competencias profesionales → | • D. Didáctica |
| | 11. ¿Los profesores han tenido que proveerse de recursos para optimizar su desempeño docente?, ¿cuáles han sido? | • Bibliografía complementaria • Recursos audiovisuales • Material didáctico } → | • D. Didáctica |
| | 12. ¿Qué diferencias observa en las prácticas docentes, posterior a la implementación del plan de estudios? | • Movilización de recursos • Trabajo colaborativo → | • D. Personal • D. Interpersonal |
| 8. Expectativas sobre la práctica docente | 13. ¿Cuáles son sus expectativas respecto a las prácticas docentes en el CREN? | • Profesionalización → • Formación integral → • Trabajo colaborativo → | • D. Institucional • D. Valoral • D. Interpersonal |

Fuente: elaboración propia.

Otra parte de la codificación analítica involucró la organización y la sistematización de los datos generados a partir de los registros de observación y las videograbaciones en clase. El empleo de estos instrumentos arrojó cuantiosa información que debía ordenarse y analizarse. De ahí que, como aducen Coffey y Atkinson (2003), fue necesario formular determinadas preguntas sobre el dato empírico.

Las interrogantes, en torno al dato empírico, se plantearon en función de las relaciones atribuibles a cada una de las seis dimensiones de la práctica docente (categorías teóricas), pudiendo así determinar sus respectivas categorías empíricas. En este caso, nuevamente, se consideró como criterio de selección, la mayor relevancia en las respuestas similares o afines. Por ejemplo:

De las observaciones de la práctica docente:

↳ Relativo a la categoría teórica “Dimensión Didáctica”

↳ Se plantaron las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los aprendizajes que se promueven en los alumnos?
2. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza empleadas?
3. ¿Qué tipo de rutinas acostumbran durante el desarrollo de las clases?
4. ¿Cuáles son los recursos didáctico-pedagógicos utilizados?
5. ¿Qué tipo de interacciones fomenta el docente entre sus alumnos?
6. ¿De qué manera se vinculan los conocimientos teóricos con la práctica educativa en la escuela primaria?
7. ¿Cómo se evalúan los aprendizajes alcanzados?

De acuerdo con este orden, las respuestas más relevantes fueron:

1. Procedimentales, conceptuales y actitudinales
2. Exposición y análisis de textos
3. Pase de lista y organización en equipos
4. Presentaciones electrónicas, lecturas digitales, intercambio de experiencias docentes, planeación educativa y evaluación
5. Trabajo colaborativo
6. Análisis y reflexión de las experiencias docentes e intervención educativa
7. Retroalimentación y trabajo final

Las respuestas anteriores son, por lo tanto, las categorías empíricas generadas del proceso de depuración de los datos, las cuales revelan el tipo de relaciones pedagógicas involucradas en la dimensión didáctica (categoría teórica), en la mayor parte de las prácticas docentes observadas.

Conforme a este procedimiento, se generaron el resto de las categorías empíricas, en correspondencia a las seis categorías teóricas (dimensiones de la práctica docente). Desde esta lógica, se organizaron y sistematizaron los datos para total de los 19 registros de observación y sus correspondientes videograbaciones. La síntesis de este ejercicio se presenta en el cuadro posterior:

Cuadro 5. ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS DERIVADAS DE LA OBSERVACIÓN DE LAS PRÁCTICA DOCENTES

| Categoría teórica | Peguntas sobre la práctica observada | Categoría empírica |
|-------------------------|--|---|
| Dimensión Personal | ¿De qué manera se relaciona la vida personal con la trayectoria profesional del docente? | <ul style="list-style-type: none"> • Tradición en la formación docente |
| Dimensión Institucional | ¿Qué tipo de cultura escolar prevalece en el aula de clases? | <ul style="list-style-type: none"> • Prácticas rutinarias • Trato formal • Actividades programadas |
| | ¿Cuál es la relación entre la práctica del docente y la institución escolar? | <ul style="list-style-type: none"> • Prácticas normadas • Enfoque pragmático |
| | ¿Cómo se caracterizan los procesos de gestión escolar del profesor? | <ul style="list-style-type: none"> • Permisos en primarias • Carencia de material bibliográfico • Solicitud de equipo de cómputo |
| | ¿Cuáles son las prácticas innovadoras que instaura el profesor? | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de textos • Video-documentales |
| Dimensión Interpersonal | ¿Cómo es el ambiente de trabajo en el aula de clases? | <ul style="list-style-type: none"> • Relación de confianza • Trato cordial |
| | ¿De qué manera se integran profesor y alumnos? | <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo pedagógico • Intervenciones organizadas |
| | ¿Qué tipo de problemas se presentan en el aula de clases? | <ul style="list-style-type: none"> • Organización conflictiva • Tiempo insuficiente |
| | ¿De qué manera se resuelven los conflictos? | <ul style="list-style-type: none"> • Negociación de horarios • Establecimiento de límites |
| Dimensión social | ¿Qué función social del maestro se expresa en su práctica docente? | <ul style="list-style-type: none"> • Servicio a la comunidad. |
| | ¿Cuál es la valoración que la comunidad escolar le da al trabajo docente? | <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad social |

| Cuadro 5. Continuación. | | |
|-------------------------|---|---|
| Categoría teórica | Preguntas sobre la práctica observada | Categoría empírica |
| Dimensión didáctica | ¿Cuáles son los aprendizajes que se promueven en los alumnos? | <ul style="list-style-type: none"> • Procedimentales • Conceptuales • Actitudinales |
| | ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza empleadas? | <ul style="list-style-type: none"> • Exposición • Análisis de textos |
| | ¿Qué tipo de rutinas se acostumbran durante el desarrollo de las clases? | <ul style="list-style-type: none"> • Pase de lista • Organización en equipo |
| | ¿Cuáles son los recursos didácticos-pedagógicos utilizados? | <ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones electrónicas • Lecturas digitales • Intercambio de experiencias docentes • Planeación educativa • Evaluación |
| | ¿Qué tipo de interacciones fomenta el docente entre sus alumnos? | <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo |
| | ¿De qué manera se vinculan los conocimientos teóricos con la práctica educativa en la escuela primaria? | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis y reflexión de experiencias docentes • Intervención educativa |
| | ¿Cómo se evalúan los aprendizajes alcanzados? | <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación • Trabajo final |
| Dimensión valoral | ¿Qué valores se fomentan través de la práctica docente? | <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad social • Respeto |
| | ¿Cuáles son las actitudes que determinan la relación profesor-alumnos? | <ul style="list-style-type: none"> • Solidaridad • Confianza • Cordialidad |

Fuente: elaboración propia.

3.7. Triangulación

Para comprender la importancia que implica la triangulación en el análisis de la información, conviene partir de la siguiente consideración:

“La etnografía es ecléctica en sus métodos de recogida de datos y en sus procedimientos de análisis. En este sentido los etnógrafos utilizan numerosas técnicas [...] así, los datos obtenidos con una pueden utilizarse para comprobar la exactitud de los que se han recogido con otra [...], el etnógrafo determina la exactitud de sus conclusiones efectuando triangulaciones con varias fuentes de datos” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 36).

Teniendo en cuenta esta idea y procurando que la investigación derivase en resultados lo más precisos posibles, se elaboró un procedimiento de triangulación en dos niveles de construcción:

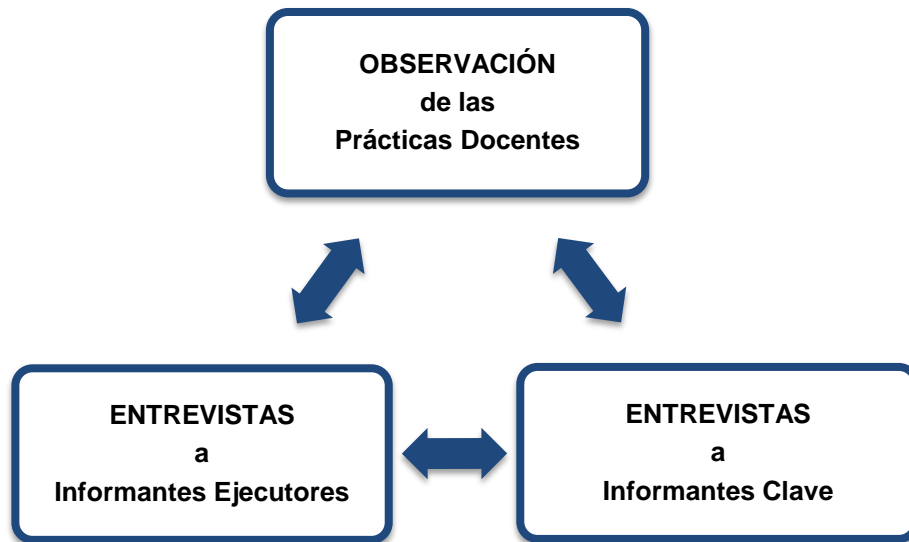
Primer nivel: Se contrastaron los datos derivados de la aplicación de los tres tipos de instrumentos:

1. Entrevistas a informantes ejecutores
2. Entrevistas a informantes clave
3. Observación de las prácticas docentes (registros y videograbación)

El propósito fue contrastar los datos obtenidos de las observaciones (investigadora), con los datos orales proporcionados por los profesores (informantes ejecutores), y por los directivos (informantes clave).

El siguiente diagrama muestra la manera en que se relacionan las diferentes fuentes de datos en el proceso de triangulación:

Figura 3. Diagrama del proceso de triangulación, primer nivel

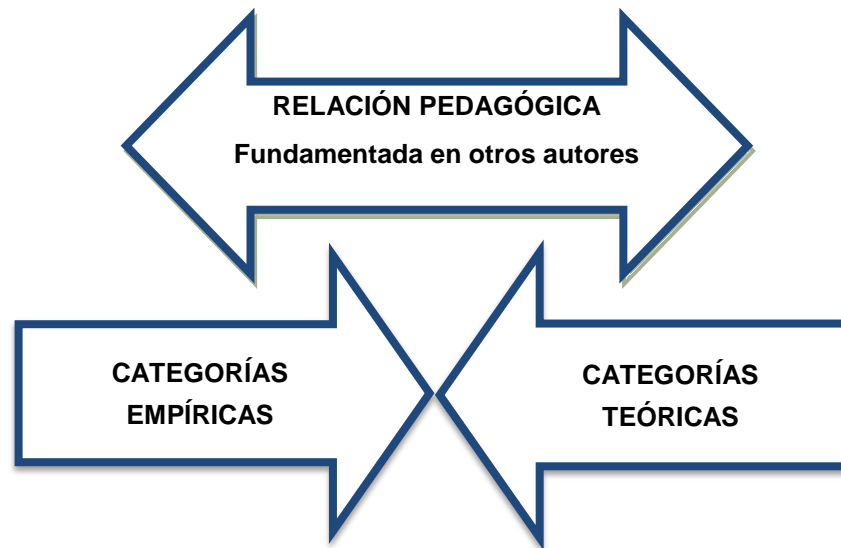


Fuente: elaboración propia.

Segundo nivel: Se estableció una relación pedagógica entre las categorías empíricas, derivadas del proceso de sistematización de los datos, y las categorías teóricas, conformadas por las seis dimensiones de la práctica docente (personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral). Esta relación pedagógica se fundamentó con las aportaciones de otros teóricos del, o en torno al objeto de investigación.

El procedimiento para la triangulación de este nivel se muestra en el siguiente diagrama:

Figura 4. Diagrama del proceso de triangulación, segundo nivel



Fuente: elaboración propia.

Taylor y Bogdan (1987, p. 92) refieren que la triangulación se concibe como “un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de controlar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes”. Desde esta perspectiva, la tarea de realizar los procedimientos de triangulación se sustentó en la necesidad de obtener un mayor grado de confiabilidad en los resultados, al contrastar diferentes fuentes de datos y superar con ello las impresiones iniciales.

Además, al considerar que la triangulación, según Goetz y LeCompte (1988), ayuda a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un sólo investigador –como en el presente estudio-, entonces con mayor razón fue indispensable efectuar este procedimiento, a fin de resguardar el nivel de certidumbre.

A manera de cierre

Las aportaciones contextuales y teóricas recuperadas en este trabajo han permitido exponer a la práctica docente como un problemática que es oportuno investigar. De ahí que el recorrido metodológico que se desarrolla en este capítulo estuviese motivado en el deseo de conocer la práctica docente del profesorado normalista; una práctica que está determinada por múltiples relaciones, entre las cuales se encuentra la transición curricular.

En este estudio interpretativo se procuró reconstruir la práctica docente desde la mirada de los profesores, frente a la implementación del Plan de Estudios 2012 de la LEP. Los resultados arrojados constatan el arraigo que aún prevalece respecto a las tradiciones en la formación docente de las Escuelas Normales, pero, por otro lado, se muestran rupturas respecto a estos patrones de pensamiento, comportamiento y valoración, producto de los cambios estructurales que está experimentando el normalismo mexicano. Los detalles de estos hallazgos se exponen en el siguiente capítulo.

Capítulo 4

Resultados

“El enemigo, el antagonista de la rutina, es la reflexión. Únicamente ella puede impedir que los hábitos se sucedan de esta forma inmutable, rígida, hierática; sólo ella puede tenerlos en suspenso, mantenerlos en estado de flexibilidad, de maleabilidad que les permita variar, evolucionar, adaptarse a la diversidad de circunstancias y de medios. Restringir la parte de reflexión en la enseñanza es, en la misma medida, volcarla al inmovilismo.”

Emile Durkheim

La historia de la enseñanza secundaria

En: La historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas

Introducción

La práctica docente es una tarea social e intencionada que encierra una gran complejidad, la cual se ve influida por las acciones de múltiples actores, así como por diversos factores del entorno (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999), y cuyas relaciones pueden rastrearse más allá de los límites del aula de clases, tanto en el espacio como en el tiempo. En vista de tal situación, se planteó la descomposición de la práctica docente en sus elementos constitutivos, con la finalidad de alcanzar una mayor comprensión, recuperando al mismo tiempo las aportaciones teóricas de otros investigadores en torno al objeto de investigación.

En el presente estudio se adoptan, como categorías teóricas, las seis dimensiones de la práctica docente que proponen Fierro, Fortoul y Rosas (1999): personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral. Esta categorización representa una herramienta de suma utilidad para desentrañar la intrincada red de relaciones que existe entre los actores y los factores involucrados en el desempeño de la práctica docente.

En este capítulo se exponen los resultados de la sistematización y la interpretación de la información obtenida a partir de las entrevistas aplicadas a informantes ejecutores e informantes clave, así como de los registros de observación de la práctica docente, al interior de las aulas de clases. Siempre que es posible se recuperan los hechos más trascendentales, desde la interpretación de la investigadora, en voz de los propios profesores, sujetos de la investigación.

En una gran parte de los casos, las respuestas aportadas por los informantes clave eran concordantes con las respuestas de los propios docentes y con las observaciones directas en el aula de clases. Para los fines de la interpretación, se omiten del análisis aquellas respuestas que son redundantes, se contrastan los casos donde no existe concordancia y se remarcan las respuestas que aportan información complementaria, entre los distintos instrumentos.

Los resultados se agrupan en apartados para su interpretación, de acuerdo con el esquema de organización de los instrumentos aplicados, expuesto en el capítulo anterior:

1. Entrevista a informantes ejecutores (cuadro 3)
2. Entrevista a informantes clave (cuadro 4)
3. Observación de las prácticas docentes (cuadro 5); registros y videograbaciones

Dichos apartados corresponden a cuatro momentos claramente distinguibles:

1. La preparación para la profesión docente
2. La práctica docente en el CREN de Cedral
3. La implementación de la reforma curricular
4. Las implicaciones futuras de la reforma curricular

Cabe mencionar que el contenido de los apartados 2 (la práctica docente en el CREN de Cedral) y 4 (las implicaciones futuras de la reforma curricular), es particularmente relevante, por lo que se enriquece con anotaciones

puntuales de la propia investigadora, realizadas durante las sesiones de observación de la práctica docente y extractos recuperados de las videograbaciones asociadas. El afán de esta última actividad consistió en revelar detalles concretos de la práctica docente, que pueden escapar a la percepción de los profesores sobre su propio desempeño.

4.1. La preparación para la profesión docente

Entre los informantes ejecutores consultados, los cuales imparten clases en el primer año de la LEP, la proporción de hombres y mujeres es semejante. En el área de la educación, la cuota de género difícilmente representa un problema. La participación de las mujeres es especialmente numerosa aquí, llegando a superar el número de hombres de forma común. En cambio, sus trayectos formativos pueden ser muy disimiles, al igual que sus motivaciones y sus expectativas acerca del trabajo docente, resultado de eventos en la historia personal de cada uno de ellos. En el siguiente extracto se aprecia la forma en que nació el interés por la docencia en una de las profesoras, cuyo padre también fue profesor.

"... tengo muy claro a mi papá trabajando en la Educación Primaria, que tenía materiales que a mí me llamaban mucho la atención. Por ejemplo, el franelógrafo y una especie de títeres, que eran los que él usaba en la escuela primaria, [...] él llegaba de la escuela primaria y en las tardes nos ponía, a mi hermana mayor y a mí, a acomodar las letras del abecedario en el franelógrafo y cantábamos algunas cancioncitas infantiles con los títeres, con Pin Pon, y entonces a mí me empezó a llamar la atención esto de la docencia." (02MP-E01)

El gremio que conforman los profesores de las Escuelas Normales tiene un fuerte arraigo con la profesión docente, como se aprecia en el extracto anterior, desde temprana edad y producto de una tradición familiar. Otro ejemplo de arraigo ocurre entre profesores egresados de la LEP, algunos de los cuales, incluso, fueron formados en la mismo CREN de Cedral, donde ahora imparten clases.

Las dimensiones personal e institucional son las principales guías en la construcción del perfil profesional de los profesores. En el capítulo previo, cuadro 3, sección 1, se concentran las categorías empíricas y teóricas que se rescatan como las más importantes en la configuración del perfil profesional de los profesores.

Esta trayectoria de formación es, por una parte, una búsqueda que el sujeto emprende para alcanzar su realización; pero también es un proceso orientado por las necesidades institucionales, que imponen estándares para los participantes en este contexto, impulsando el desarrollo mutuo. En este apartado, el papel de las instituciones es conciso, y consiste en la estipulación de los grados académicos necesarios para ocupar una plaza como docente, contribuyendo con el propósito de alentar el desarrollo profesional, tanto de sus afiliados como de sus aspirantes.

Por otra parte, y de manera recíproca, los docentes deben, según el nuevo perfil profesional que se exige a la Educación Normal, estar comprometidos a mantener una formación continua, y a conseguir los grados académicos requeridos. Al respecto, Mireles (2007) sostiene que, si bien, el interés creciente de los profesores por realizar estudios de posgrado está motivado por el afán de prepararse continuamente para perfeccionar su tarea

docente, este interés también está asociado con el privilegio que se le ha otorgado en las recientes décadas a la formación permanente y el consecuente aumento de estímulos a los trabajadores académicos.

En el CREN de Cedral, al igual que ocurre en otros centros de enseñanza semejantes, la plantilla docente se ve exigida a contar con el grado de maestría o de doctorado, debido al perfil profesional requerido por el plan de estudios. Por esta razón, muchos profesores han optado por incorporarse a los programas de posgrado que ofrecen instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Santander (UNISAN), o la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). Varios profesores se encuentran cursando actualmente sus estudios de posgrado: especialidad, maestría o doctorado; incluso, algunos profesores cuentan con segundos estudios de licenciatura, de posgrado o ambos, en curso o finalizados, como se aprecia en el siguiente testimonio:

"... cuento con la Licenciatura en Educación Primaria del CREN, una Licenciatura en Educación Media Superior, con especialidad en Pedagogía, por la Normal Superior Moisés Sáenz Garza, de Monterrey, Nuevo León, una maestría en Educación Básica, por parte del Instituto de Investigación de San Luis Potosí y terminé, también, una maestría en Desarrollo Docente, por parte de la UPN". (09HJ-E01)

En el terreno de la experiencia profesional, dentro del perfil profesional, la dimensión personal tiene una mayor preponderancia, seguida de las dimensiones institucional y social. La mayor parte de los profesores, cuya formación inicial es de Licenciado en Educación Primaria, tuvieron su primer contacto con la docencia en una escuela primaria, acorde con su formación académica. Posteriormente, se incorporaron con una plaza de medio tiempo

que les servía para complementar sus ingresos, antes de obtener la plaza de tiempo completo en el CREN y dejar definitivamente la Educación Básica, o bien, mientras realizaban sus estudios de posgrado, de manera simultánea.

Otros profesores, cuya formación inicial se dio en el ámbito universitario, fueron admitidos para complementar la plantilla docente del CREN en áreas específicas, como son el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), o la enseñanza de las matemáticas. Para estos profesores se presentaron otros retos, como la adaptación a la docencia y a la forma de trabajo de la Escuela Normal. Davini (1995), plantea que el perfil de los profesores de extracción universitaria, se asocia nítidamente a la tradición académica, haciendo que su docencia se oriente a dos cuestiones básicas: 1) el conocimiento sólido de la materia que enseñan representa lo esencial en la formación y acción de los docentes y, 2) para ellos la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y obstaculiza la formación de los docentes.

Sin embargo, más allá de estas racionalidades, los docentes con formación ajena al normalismo, reconocen que se encuentran en desventaja para poder desarrollarse plenamente en la Escuela Normal; es por ello que recurren al estudio de un posgrado relacionado a la educación o la pedagogía. El siguiente extracto da cuenta de las dificultades de integración profesional al subsistema normalista, de los egresados de otro subsistema de Educación Superior. Este es un ejemplo de cómo se actualiza el perfil profesional de los docentes durante su integración al CREN:

"... empecé en el año 2006, empecé conforme mi perfil me lo fue dando. Mi oportunidad se dio cuando llegaron de moda [...] las Enciclomedias. En aquel tiempo, en el año 2006, me tocó capacitar al personal docente aquí de la institución. Yo llegué cubriendo aquí a una ingeniera [en el área de

sistemas]. [...] empecé con talleres de Enciclomedia, después dando cursos de informática [a los profesores], después a los grupos, también empecé a darles cursos de informática, talleres de actualización de lo que estaba sucediendo, en aquel entonces, con Enciclomedia. [...] Entonces pasaron los años, hice mi maestría y después me incorporé con una oportunidad que hubo aquí en la institución e hice mi examen de oposición, cubriendo ese perfil de la maestra, porque renunció a su plaza, se la llevó, y entonces quedó esa vacante y desde entonces cubro a la ingeniera; desde el año 2010, ya con mi plaza" (04MP-E01)

Cada uno de los profesores entrevistados ha seguido una trayectoria formativa y profesional particular, tratando en todo momento de subsanar las carencias que reconocen en su práctica docente, sin importar su origen académico, su experiencia o el nivel de la plaza que ocupan. Pese al empeño de los profesores, sus esfuerzos podrían resultar infructuosos si no se encaminan adecuadamente. Por lo tanto la profesionalización, además de ser un proceso continuo, debe ser capaz de incorporar principios didácticos y pedagógicos novedosos, para desprenderse de los modelos predefinidos, rígidos y monótonos.

La percepción sobre la profesión docente incluye aspectos de las motivaciones para dedicarse a esta labor y sobre la representación de los docentes acerca de su profesión. Las dimensiones personal y social inciden directamente en las motivaciones para convertirse en docente, mientras que la representación de la profesión docente está cargada hacia la dimensión valoral. Los resultados acerca de las motivaciones son muy variados, pero se pueden clasificar en tres segmentos principales, que son: familia, economía y reconocimiento (ver capítulo previo, cuadro 3, sección 2).

La influencia familiar es una respuesta habitual, principalmente para los hijos de profesores, los cuales tienen la posibilidad de heredar la plaza que deja alguno de sus padres al jubilarse. De acuerdo a Ramírez-Rosales (2010), la ocupación de puestos de profesores en las Escuelas Normales es un proceso endogámico, ya que las plazas vacantes se heredan, en lugar de pasar por un proceso de selección.

Por su parte, la economía local es impulsada por los centros escolares y, quizá, la docencia es la fuente de empleo más importante y la que ofrece los mejores salarios en la región. No es extraño que sea la aspiración laboral de muchos habitantes del municipio de Cedral y de los municipios adyacentes. En este tenor, Calatayud y Mereshián (2005) señalan que la elección de la docencia, en algunos casos, está determinada por las posibilidades económico-sociales que ofrece. Asociado a estas circunstancias, el siguiente extracto ejemplifica las motivaciones de un profesor para ingresar a la docencia:

"... al principio era la única opción que teníamos en esta región. Yo soy originario de Cedral y era el único espacio donde podíamos formarnos [...]; también por lo económico, porque estaba más cerca y todo eso, decidimos entrar en la docencia..." (03HP-E01)

Finalmente, el reconocimiento social es otra de las motivaciones típicas para ser profesor, puesto que se tiene la percepción de que esta profesión es noble, desinteresada y que contribuye en muchos aspectos al desarrollo de la comunidad. Hernández (2007, p. 38) argumenta que "el maestro, por sus cualidades de servicio y apego a su vocación, cumple la más fiel de todas las profesiones al llevar consigo la ineludible tarea de contribuir al desarrollo de las personas...".

La profesión docente representa una enorme responsabilidad para los profesores del CREN; algunos de ellos reconocen en su labor un compromiso con la sociedad, por lo que ven en la profesionalización constante y en la autocrítica una oportunidad para mejorar su práctica frente a grupo. En el siguiente testimonio se recupera la visión de un profesor acerca de la necesidad de mantener una profesionalización constante:

"... la profesión docente [...] es muy importante cultivarla, día con día, buscar las actualizaciones necesarias, que vayas requiriendo, dependiendo también de las funciones o responsabilidades que vas desempeñando. Es algo de lo que tenemos que estar siempre al pendiente, de que tenemos que irnos profesionalizando". (03HP-E01)

Los hallazgos documentados hasta el momento son producto de la interpretación de los datos generados de las entrevistas a informantes ejecutores y a informantes clave, y que, para fines prácticos, fueron organizados y sintetizados en el capítulo anterior, en los cuadros 3 y 4.

4.2. La práctica docente en el CREN de Cedral

De los registros de observación de la práctica docente se rescataron los aspectos más relevantes, mediante la formulación de preguntas catalizadoras (ver capítulo previo, cuadro 5). Algunas de las características que se advierten aquí se asocian comúnmente con la tradición normalizadora-disciplinadora en la formación de profesores. En este apartado se abordaron, con mayor énfasis, las dimensiones didáctica, institucional, valoral e interpersonal, las cuales se revelan como las más significativas en el ejercicio de la docencia.

En cuanto a la dimensión didáctica encontramos que las estrategias que presentan una mayor prevalencia son la exposición, por parte del profesor o de los alumnos, así como el análisis de textos. Otras estrategias comunes son la elaboración de proyectos transversales, conjuntando diferentes asignaturas y, en menor medida, la resolución de problemas particulares. Entre los principales recursos didácticos, empleados por los profesores para apoyar sus estrategias didácticas, encontramos a las presentaciones electrónicas, las lecturas en formato electrónico, las videograbaciones y las plataformas digitales de trabajo.

Distintos profesores concuerdan en señalar estos elementos como habituales en su práctica docente, los cuales también fueron atestiguados por la investigadora. A continuación se presenta el extracto de una sesión de observación (registro y videograbación), en la cual se reconocen algunas de las estrategias ya mencionadas:

Ubicados en el aula, el profesor inicia su clase, de tipo expositiva, apoyado de una lectura (leída previamente por el grupo), de una presentación electrónica y de algunos recursos tomados de internet (01HP-R01):

"... En la Educación Superior y en el caso de formación docente, la unidad didáctica de enseñanza por excelencia, sigue siendo el texto. Una diversidad de textos: académicos, investigaciones, ensayos, reportes, informes, [...]. Bien, la actividad a la que nos vamos a referir hoy, es a la lectura de Frida Díaz Barriga, que en algún momento me dijeron que la habían leído [...]. Me voy a permitir yo, exponerles, platicarles el texto de Frida Díaz Barriga; sólo de ustedes pido dos cosas: 1) que si realmente van a trabajar en su computadora, sea el registro de notas de lo que alcancen a ver y a escuchar, y a entender, sobre todo, y si no, notas en el cuaderno. Me gustaría mucho que hicieran preguntas [pausa larga]. Evidentemente, que [...] la

estrategia más indicada es la exposición y por tanto una actitud de espera y de escucha de ustedes [...]" (01HP-V01)

Las dinámicas expositivas aún son prácticas recurrentes en diversos espacios educativos. A pesar de que ellas tienen cierto valor didáctico, precisan de un dominio importante de los contenidos, así como de ciertas habilidades de comunicación por parte del docente, que le permitan mantener despierta la atención de los estudiantes y establecer un diálogo con ellos. En el caso que se presenta arriba, el dominio teórico y conceptual del profesor es óptimo y, aunque corresponde a un tipo de enseñanza que se pretende superar en el planteamiento de la reforma curricular actual, es un ejemplo de docencia que no se puede desdeñar. Más aún, por el enfoque que poseen determinadas asignaturas, las estrategias expositivas pueden ser una herramienta didáctica muy favorable.

Los recursos tecnológicos operan de manera trivial en la dinámica de las sesiones de clase. A pesar del auge que tienen los equipos tecnológicos entre los docentes y los estudiantes, su valor didáctico y pedagógico permanece en reserva, pues no parecen favorecer un aprendizaje significativo. En este sentido, Hernández (s.f., p. 1) destaca que “los recursos tecnológicos en la enseñanza por sí mismos no garantizan el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje; sólo la aplicación de métodos y técnicas educativas adecuadas son las que favorecen la motivación en los estudiantes, la comprensión conceptual, el desarrollo de capacidades y habilidades, y la construcción de conocimiento”.

Las actividades que se realizan dentro del espacio áulico se pueden catalogar como estructuradas, puesto que manejan un esquema que tiende a la rigidez y puede considerarse como rutinario. Las clases se desarrollan en

una secuencia predecible, fomentada por los docentes, el personal administrativo y aún por los propios alumnos. En este tenor, Imbernón (2007) aduce que no es un asunto sencillo modificar ciertas rutinas establecidas en los procesos de formación inicial, consecuencia de la falta de formación pedagógica de algunos profesores formadores y/o de la falta de una práctica referencial que permita un proceso de reflexión sobre la enseñanza. El siguiente extracto de una sesión de observación (registro y videograbación) de la práctica docente, ejemplifica parte de esta realidad escolar:

Inicia la sesión con el pase de lista. Durante esta actividad se percibe cierta indisciplina entre los estudiantes. Posteriormente, el profesor da indicaciones para desarrollar las actividades durante la clase. Aprovecha este espacio para informar al grupo algunas disposiciones sobre su evaluación. (03HP-R03)

"Vamos a ponernos de acuerdo, esta es la última clase, bueno, la penúltima clase, porque el día jueves les vamos a aplicar un examen. Llegamos a un acuerdo y se tomó la decisión de que se aplique un examen. Entonces van a tener un examen de las TIC, y un examen de planeación, el jueves. El viernes van a tener otros 3 exámenes, no me acuerdo ahorita del nombre, pero de lo que me acuerdo es de que el área de planeación acordó que ese día se les va a aplicar un examen [...]. El día de hoy vamos a trabajar rescatando algunos de los aspectos de las clases que fueron realizando en la semana de práctica, de dos o tres compañeros que me gustaría escuchar su opinión, y también vamos a rescatar algunos análisis del plan de clases relacionado con la secuencia formativa, con el inicio, desarrollo y cierre, de acuerdo a la tablita que les dimos." (03HP-V03)

A partir de este extracto se aprecia que el ingreso al aula y el curso de la clase está determinado por algunas rutinas. En la Escuela Normal es una práctica común el desarrollo de actividades escolares apegadas a contenidos

preestablecidos y secuencias didácticas estructuradas, así como también lo es la aplicación de exámenes como medio de evaluación. Conforme transcurre su formación como docentes, los estudiantes se habitúan a este tipo de prácticas, haciéndolas experiencias cotidianas que dan continuidad al rasgo disciplinador del perfil normalista.

Las rutinas, según Puerto, González y Cano (2007), se constituyen en rituales propios de la escuela donde, a través de circulares oficiales, se especifica sobre el uso de espacios, el tipo de tareas que se dejan, la interacción en la sesión y en los descansos, las distancias corporales impuestas, el tipo de selección que se hace de los saberes, las maneras de implementar el discurso pedagógico, las formas discursivas de nombrar, caracterizar o referirse a los otros y las maneras de evaluar, que son todas estas prácticas habituales de la escuela. La repetición continua de todas estas situaciones prepara al sujeto para esperar un patrón de situación; pues tal como lo refiere Díaz Quero (2006), las rutinas escolares predicen el curso de los acontecimientos en el aula, al contener pautas de actuaciones concretas y estandarizadas (Citado en Silva, 2010, p. 86).

Es preciso señalar que la ritualización tiene una connotación ambivalente en el terreno de lo educativo: por un lado las rutinas son actos de valor simbólico que encauzan las actividades escolares cotidianas, pero, por otro lado, su significado no siempre convoca por igual a todos actores, por lo que un patrón de acción en el aula no garantiza la conformación de un sentido verdaderamente educativo. Al respecto, Rockwell y Mercado (1999, p. 32-33) plantean que “los rituales son necesarios para organizar el encuentro diario entre maestros y alumnos [...] De esta manera se facilita la organización del grupo y se retoman consensos sobre cómo proceder durante el día [...] La

ritualización puede garantizar cierto éxito aparente, pero no siempre conduce a un proceso real de aprendizaje del contenido académico”.

La promoción de los distintos contenidos de aprendizaje depende de la asignatura en cuestión, pero también se ven influidos por la condición particular de cada profesor. Mientras en algunos casos se favorece el aprendizaje conceptual, en otros se favorece el aprendizaje procedimental. En el CREN de Cedral, aún en los casos donde se da preferencia al aprendizaje conceptual, tanto estudiantes como profesores, recurren al establecimiento de un vínculo con la práctica, que les permita abordar situaciones cotidianas particulares.

Este tema ha sido un punto central en las discusiones sobre las diferencias entre Educación Normal y formación universitaria. En la primera, el aprendizaje procedimental¹² es una tarea fundamental, debido a la preeminencia de los contenidos y de las normas de enseñanza, los cuales son establecidos y regidos por la SEP. La tarea de enseñanza-aprendizaje está guiada por las necesidades dadas a partir de la implementación de los planes y programas de Educación Básica, expuestos en la RIEB.

En el caso de la formación universitaria, el fomento de los aprendizajes conceptuales¹³ es predominante, pero no está exento de críticas. La tendencia a la reflexión, a la idealización o a la generalización, es un factor que aleja a los

¹² “El aprendizaje de procedimientos y procesos está relacionado al <saber hacer> [...] se requiere por lo general realizar una secuencia de pasos, o secuencia de acciones para lo cual se requiere la adquisición de habilidades y destrezas necesarias, los elementos que intervienen y cómo trabajarlos” (Morales, García, Campos y Astroza, 2013, p. 5).

¹³ El aprendizaje de contenido de tipo conceptual, de acuerdo con Morales et al (2013, p. 4), “implica objetivos dirigidos al conocimiento, memorización de datos y hechos, relación de elementos y sus partes, discriminar, listar, comparar, etc.”

profesionistas, formados dentro del sistema universitario, de los problemas concretos a los que se enfrentan en situaciones laborales reales, dentro y fuera del ámbito docente.

Ninguna profesión puede considerarse empírica o teórica en su totalidad; cada profesión encuentra su balance o su carga específica entre práctica y teoría, que le confiere una cualidad propia; asimismo, cada profesionista manifiesta particularidades en su desempeño. El docente debe ser capaz de hallar aquella combinación óptima para su labor educativa, pero con plena conciencia de las implicaciones que su elección pudiera tener.

La tradición disciplinadora, que se fomenta en las escuelas primarias, se difunde entre los alumnos desde las aulas de las Escuelas Normales. Una de las medidas de control más recurrente radica en supervisar que los profesores se encuentren impartiendo clase en los horarios que les corresponde y que, en la medida de lo posible, los alumnos no permanezcan fuera de los salones, en caso de tener clase. En este caso, es la figura del prefecto la encargada de aplicar las medidas disciplinarias pertinentes, entre profesores y alumnos.

Valadez (2008) explica que, ante la complejidad organizacional de las escuelas, donde los estudiantes se mueven de un salón a otro, y/o donde los profesores van de aula en aula, se hace menester contar con la figura del prefecto, ocupado de vigilar la disciplina, coordinar la atención de los grupos cuando el maestro no asiste a sus labores, además de cuidar que los alumnos no falten a sus clases estando dentro del plantel.

A parte de estas tareas, la función de la prefectura cobra una relevancia particular porque, en algunos casos, subraya Valadez (2008), los prefectos

llegan a conocer muy de cerca a cada alumno y sus posibles problemáticas; por lo que mantienen contacto casi permanente con el personal académico y directivo.

Estas prácticas de control disciplinar están cargadas de símbolos abstractos que marcan una tendencia hacia la modelización del docente. Para Davini (1995) “modelizar” implica concebir al docente como responsable de ser modelo social. Para esta autora, la lógica de formación docente se expresa en un discurso prescriptivo que indica el “deber ser” del profesor, donde se destaca la imagen del “buen docente”, más allá de su actividad académica.

La dimensión valoral cobra una enorme relevancia para los profesores del CREN, en su calidad de formadores de docentes de Educación Básica, debido a los alcances de su actuación ante terceros. La labor docente representa una responsabilidad social muy grande, un compromiso para el mejoramiento de las condiciones de la comunidad, además de una ocasión para servir a la sociedad. De este modo, la enseñanza es, en opinión de Hernández (2007), una labor intencionada, concentrada en el ser humano y orientada hacia el devenir de la sociedad.

En este sentido, las dimensiones personal y social también se manifiestan, puesto que esta tarea les representa una oportunidad para trascender, para dejar un poco de sí en los alumnos y para alcanzar la realización personal. En el docente en servicio se revelan, simultáneamente, distintas dimensiones en su práctica profesional, debido a las finalidades (personales y colectivas) que se persiguen, así como de la valoración que se tiene de su profesión (ver capítulo anterior, cuadro 3, sección 3).

Por esta razón, para entender la práctica es necesario comprender que las acciones humanas están enmarcadas en un entorno social y, a la vez, en un ámbito individual, dotado de voluntad, intereses, inclinaciones y saberes (Aguayo, 2008). El siguiente extracto muestra el aprecio hacia la profesión docente, en opinión de uno de los profesores del CREN:

"... para mi [la docencia] es una profesión muy valiosa, enorme, de trascendencia social, de trascendencia cultural en la formación. O sea, lo que se hace en ausencia se reproduce aritméticamente por muchas generaciones, y de ahí pues lo delicado de esta función". (01MP-E01)

Otra profesora comenta al respecto:

"... es como una semilla que se germina, para que dé frutos. Entonces, es bonito ser parte de todo eso que va a resurgir en algún futuro, no sé. La formación docente es como dejar algo, dejarles a los alumnos algo de nosotros, de nuestra esencia, no solamente un programa o un plan de estudios, sino también nuestras propias convicciones...". (04MP-E01)

A pesar del aprecio con que cuenta la profesión docente, los aspectos formales e informales de su práctica manifiestan algunas carencias. En cuanto a los aspectos informales, las responsabilidades de gestión o la participación en comisiones pueden alejar a los profesores de las aulas, rompiendo la continuidad de su trabajo. La falta de tiempo es un inconveniente para que se desempeñen plenamente frente a grupo, desde el desarrollo de las planeaciones hasta la evaluación de los productos elaborados por los estudiantes. A continuación se muestra la autocrítica de un profesor sobre su desempeño:

"... yo creo que mi práctica docente es una especie de altibajos porque, últimamente, me veo muy implicado en tareas de gestión, entonces no me queda materialmente mucho tiempo para investigar, para leer, para documentarme a fondo, como me gustaría. Entonces, hay momentos en los que, a veces, hasta a improvisar llego y cuando dispongo de tiempo de lectura pues [...] por lo menos procuro aportar información". (01MP-E01)

Rockwell y Mercado (1999, p. 52) apuntan que "... el trabajo real del maestro [...], rebasa en mucho la función de enseñanza que le corresponde tradicional y oficialmente". Su labor involucra una diversidad de tareas que le son encomendadas, tales como: actividades administrativas, acciones operativas para el adecuado funcionamiento escolar, el tiempo destinado a su propia formación y a la planeación educativa, entre muchas otras. En esta cuestión, las dimensiones institucional, interpersonal y didáctica se conjugan para, por una parte, limitar el margen de acción de los profesores y, por otra parte, ofrecer alternativas para recuperar las horas de trabajo en el aula.

Por su parte, los aspectos formales se asocian con la planeación, estructuración y evaluación de las sesiones de clase, con el dominio del campo disciplinar, la formación de hábitos y el fomento al autoaprendizaje. Además, se resalta la importancia del trabajo transversal, donde se puedan ligar los propósitos de diversas asignaturas con el fin de realizar proyectos conjuntos. Para el personal directivo del CREN son claras estas carencias, y recalcan la necesidad de mejorar las condiciones laborales y fortalecer la profesionalización de la plantilla docente. En palabras de uno de los directivos:

"Nos hace falta todavía seguirnos formando. Yo veo que la actualización permanente es necesaria, hemos tratado de impulsar, desarrollar que cada maestro estuviera en cada semestre, que no diera [clase] en otro semestre

[...]. Lamentablemente, no podemos porque el personal es poco, porque no hay aumento de personal, entonces tenemos que partirnos en dos o en tres materias y en uno o dos semestres". (08HS-E01)

Por otro lado, la selección de los profesores que impartirán las asignaturas del semestre es una tarea delicada, debido a sus implicaciones pedagógicas, la cual se realiza a partir de dos criterios básicos: 1) la formación profesional y, 2) una encuesta sobre las preferencias de cada profesor, entre la diversidad de cursos que se imparten en el semestre.

Las posibilidades de desarrollo de los docentes, en una asignatura particular, son evaluadas en función de su perfil profesional, pero no siempre se dispone de las asignaturas para las cuales ellos están mejor calificados. Las preferencias personales son un elemento de juicio cuando no se cuenta con suficientes profesores, o cuyos perfiles profesionales no son afines a una asignatura. De acuerdo a Ramírez-Rosales (2010), este fenómeno es producto de la práctica instituida de "heredar las plazas" en las Escuelas Normales, lo que ha conformado un mosaico multiprofesional en los perfiles de los docentes. En palabras de uno de los informantes clave:

"... los maestros eligen tres asignaturas que quisieran trabajar. Dan opciones del 1 al 3. Y es por voluntad, lo que ellos consideren que pudieran trabajar. Teniendo ya la encuesta, se hace un primer ejercicio, donde se ubican a los maestros que tienen en primera opción, una de las asignaturas y se cotejan con algunas que ya han impartido, que pertenezcan a la misma línea o a su perfil. Y en el segundo momento, si vemos que no se completa con los maestros que tienen la primera opción, pues se hace una revisión sobre qué asignatura pudieran trabajar, en función de su experiencia y de su formación." (09HJ-E01)

Por otra parte, la información de las observaciones, obtenida directamente al interior de las aulas de clase, es congruente en lo general con la información proporcionada por los informantes ejecutores y por los informantes clave. No obstante, el principal aporte de estos registros fue que permitieron abundar en tres dimensiones de la práctica docente: institucional, interpersonal y didáctica.

En cuanto a la dimensión institucional, es notoria la tendencia de los profesores hacia las prácticas normadas y rutinarias, donde raramente se permiten salir del protocolo y es común que establezcan un trato formal con los estudiantes. Esta observación es la principal evidencia empírica del arraigo en una tradición normalizadora, por parte de los profesores del CREN.

La dimensión interpersonal se manifiesta en dos niveles distintos: entre pares, o entre profesores y alumnos. En todo momento, los profesores recurren a sus pares o a sus alumnos, de manera colaborativa, para resolver conflictos de tiempo o para organizar de manera óptima el desarrollo de las actividades al interior del aula. Por una parte, esta movilización es resultado del sistema de organización y de control de la disciplina en el CREN, que les impide tener horas muertas, y, por otra parte, es producto de la necesidad de cubrir las actividades programadas, en forma y tiempo. Esta dimensión también se aprecia en la organización de visitas o viajes de campo, donde se realizan actividades colectivas, que cubren los propósitos de diferentes asignaturas, simultáneamente.

En cuanto a la dimensión didáctica, se recuperan los tipos de aprendizaje que, de manera más común, se promueven en las prácticas docentes: los procedimentales; sin embargo, también se pueden reconocer otros aprendizajes de tipo conceptual y actitudinal. Estos últimos, particularmente,

les posibilitan a los estudiantes reflexionar sobre su papel como futuros docentes de Educación Primaria.

Dentro de la misma dimensión didáctica, se encuentran las estrategias de enseñanza. Las más utilizadas son la exposición y la lectura, producto de la cultura institucional donde se han desarrollado los docentes por muchos años, algunos de ellos formados en el mismo CREN. En las tres dimensiones anteriores se aprecia la tendencia normalizadora que imprime la institución educativa, pero también se puede reconocer el nivel de interiorización o de asimilación de esta cultura por parte de los profesores y de los estudiantes.

No todas las personas involucradas en el proceso de formación de docentes se sienten identificadas con el modelo que se está implementando actualmente. El éxito del reciente plan de estudios, o de otros posteriores, no proviene exclusivamente de su elaboración interna, de la congruencia o de la pertinencia de sus postulados, sino también de la empatía que genere entre los docentes y del esfuerzo conjunto de los actores para que logre trascender efectivamente en la formación de los estudiantes normalistas.

4.3. La implementación de la reforma curricular

El cambio curricular se manifiesta en diferentes dimensiones de la práctica docente, entre las cuales destacan la institucional, la social y la interpersonal, principalmente (ver capítulo previo, cuadros 3 y 4). Al respecto, existen opiniones contrastantes entre los distintos actores involucrados en la implementación del plan de estudios. Para algunos esta reforma traerá repercusiones positivas, tanto en la formación de los alumnos, como en el desempeño de los profesores. En opinión de los directivos del CREN, existe

congruencia entre los objetivos de la reforma y los planes y programas de Educación Primaria, así como un mayor espacio para la autogestión, una mayor convergencia entre las actividades de las diferentes asignaturas y una mayor vinculación de los estudiantes con la realidad educativa.

Por otra parte, las carencias que advierten los profesores son considerables. La falta de materiales impresos y de capacitación profesional pareciera ser un factor limitante en la implementación de la reforma. La siguiente reflexión ilustra la percepción que los profesores tienen de la reforma curricular:

"Está bien, [...] lo que ha faltado mucho es operar la capacitación con los profesores de las Escuelas Normales. Deja mucho que desear eso. El cambio en la estructura curricular es muy bueno, en su diseño, pero el punto total ahorita es la capacitación y formación de los profesores de las Normales, para que se le hiciera impactante. Es decir, yo no veo que esté generando mucha movilidad académica este plan, entre los docentes." (01HP-E01)

Sin embargo, estas limitaciones están provocando una movilización de los profesores, que puede resultar muy positiva. Fortalecer esta capacidad implica que los participantes tengan una profunda comprensión sobre qué y cómo hacer, desde su cotidianidad, para contribuir en la mejora de la calidad de la educación. En palabras de una profesora, esta situación se evidencia de la siguiente manera:

"En cuanto a las materias de tecnologías, viene muy poquito [material] en la bibliografía, es muy poco el apoyo, no vienen sugerencias de [...] actividades. El año pasado tuvimos un congreso, una reunión de trabajo en el estado de Nuevo León, y estuve compartiendo con mis compañeros de

asignatura esa situación; entonces caímos en la conclusión de que nos dejaron solos crear el propio programa. Realmente el programa te dice las ideas o los temas, los contenidos, pero no te viene un desarrollo, y las actividades sugeridas carecen de mucho sentido. Entonces, ahí es donde uno tiene que, todavía, innovar y aplicar estrategias.” (04MP-E01)

Los materiales que se han entregado a los profesores consisten básicamente en textos digitales, algunos videos y documentales. Se presentan pocos textos impresos, a los cuales están muy acostumbrados los profesores de la Normal. Ellos mismos consideran que este tipo de recursos son indispensables para el trabajo en el aula; en algunos casos, incluso llegan a recurrir a materiales pertenecientes a la reforma curricular anterior, la de 1997. En el siguiente extracto se muestra el aprecio de los docentes hacia los textos impresos y la imposibilidad que tienen para compilarlos ellos mismos, en algunas ocasiones:

“... yo creo que si hace falta poner más a disposición de las Normales los materiales, porque nos los dan en archivo electrónico y [son] los capítulos de los textos. Entonces, yo creo que deberíamos tener las obras completas y tener la oportunidad de tenerlos en la sala multimedia y ponérselos a disposición de los estudiantes [...]. Para la primera unidad de aprendizaje nosotros hicimos una antología, para asegurar la lectura. A mí en lo particular, me gusta, yo siento que se dañan menos los ojos, siento que hay más posibilidades de interactuar con el texto, de poner notitas al margen, de citar algunas reflexiones, hasta hacer algunos dibujitos, referentes a esquematizar algunas cosas. A mí me gusta la antología. Pero para la segunda y tercera unidad, [...] los tiempos se nos vinieron encima y, de pronto, ya no pudimos armar las antologías y nos fuimos con los archivos electrónicos. Hay también unos videos, unos videos me gustaron mucho y los estuvimos viendo con los muchachos. Por ejemplo, un video de Denisse Dresser, sobre la calidad de la

educación, uno de Federico Malpica, también hablando de la calidad en la educación, los resultados de los exámenes y todo eso". (02MP-E01)

En cuanto a la capacitación también se aprecian carencias, tanto en cobertura como en pertinencia. Los elementos de la capacitación se transfieren en cascada, de persona en persona, donde los representantes de cada asignatura son los encargados de comunicar los temas vistos en las capacitaciones, entre todos los profesores que imparten la misma asignatura en el CREN. En opinión de Navarro y Verdisco (2001), la capacitación en cascada ha resultado poco efectiva debido a que tanto la tarea de enseñar, como la de enseñar a enseñar, requieren para su aprendizaje de estrategias mucho más complejas y de tiempos mucho más largos que los posibles en cada una de las “olas” de la “cascada” (citado en SEP, 2012, párrafo 13), suscitándose en el proceso la pérdida de valiosa información.

Durante esta transición curricular ha sido una novedad que los docentes se involucren con el uso de herramientas informáticas para compartir documentos electrónicos, así como para producir materiales en internet. Esta movilización ha resultado ser un hecho inusitado, que fomenta actitudes deseables en los futuros educadores. De igual forma, han recuperado documentos complementarios, tomados de la RIEB, la cual sirvió como antecedente para la reforma de Normales, mientras que otros realizaron búsquedas particulares de lecturas y otros materiales escritos. El siguiente testimonio ejemplifica esta situación:

“Me gustó mucho la Reforma Integral de la Educación Básica [...], porque me ayudó a vislumbrar las tendencias que sí se enfatizaban en la reforma en primaria, inclusive tendencias a nivel internacional, sobre los tópicos que se iban manejando, sobre las competencias, sobre evaluación,

*sobre la orientación de los campos formativos en la educación primaria.”
(01HP-E01)*

En opinión de informantes ejecutores e informantes clave, otro punto desfavorable es la reducción del tiempo de práctica que los alumnos tienen frente a grupo, en escuelas primarias, tal como se afirma en este caso:

“... hay mucha carga académica, que está bien, pero [...] luego esto trae como implicación que la estancia que se llevaba de séptimo a octavo [semestres] en la primaria, si va a reducirse.” (06HD-E01)

Los factores adversos, que escapan a la previsión de la institución, pueden ser revertidos mediante el trabajo colectivo (dimensión interpersonal), derivando en la potenciación de los resultados obtenidos. Por una parte, existen los proyectos conjuntos entre distintas asignaturas impartidas durante el semestre, lo que requiere de la coordinación de profesores y alumnos para cumplir los objetivos trazados. Rockwell y Mercado (1999, p. 57) consideran que es conveniente “crear y reforzar una red de comunicación horizontal entre maestros de base, que no dependa de la iniciativa de jerarquías superiores [...], establecer y ampliar tiempos y espacios institucionales para el intercambio voluntario y autónomo entre maestros, en torno a las formas y contenidos de su trabajo”.

Por otra parte, también en el aula de clases, cada profesor debe establecer un diálogo pedagógico con sus alumnos, que favorezca el intercambio de ideas y la generación de conocimiento. En relación con este asunto, se recupera el siguiente extracto de una sesión de observación de práctica docente:

"La profesora los motiva a que recuperen las situaciones vividas en su práctica, para que las relacionen con las teorías del aprendizaje. Ella les explica a los alumnos, cómo los principios teóricos pueden relacionarse y emplearse en la aplicación de las TIC's". (04MP-R01)

El ejemplo anterior muestra que los maestros tienen un considerable margen de decisión y acción, respecto a su práctica en el aula; son ellos quienes seleccionan los recursos pedagógicos, continúan prácticas consolidadas e inician nuevas formas de enseñar (Mercado y Rockwell, 1999).

4.4. Las implicaciones futuras de la reforma curricular

Las implicaciones didáctico-pedagógicas que se perciben de la reforma consisten en la reestructuración de algunos esquemas de trabajo, la movilización de recursos y la revaloración de las prácticas anteriores. La reflexión sobre la propia práctica es un requisito indispensable para adaptarse a las nuevas condiciones.

El trabajo transversal y la integración de conocimientos de diferentes materias permitirán avanzar en la consecución de los objetivos de esta reforma, aunque la cantidad de horas de práctica en las escuelas primarias se ha reducido considerablemente. El personal directivo apuesta por el trabajo de calidad en las escuelas primarias, mientras la presencia se vuelve menos constante. Al respecto, el siguiente testimonio:

"Sí, aquí de todos modos hay una diferencia con respecto a este plan [de estudios], porque en el plan 97 (anterior) era séptimo y octavo semestre, ya en condiciones reales para sus prácticas docentes y ahora va a ser hasta el octavo semestre [...], ahora nada más va a ser en octavo semestre. Bueno,

pues por lo menos no se descuidó un buen tiempo, en teoría, de la información preliminar, muy preliminar, que hay, creo que son tres meses de estar en la escuela primaria". (06HD-E01)

Las principales fortalezas que se advierten a partir de la implementación de esta reforma, son el uso de la creatividad y la disposición de los profesores para ofrecer alternativas a los medios convencionales de enseñanza y evaluación. Mientras que, entre las debilidades de la reforma, se revela una falta de organización, carencia de materiales didácticos, impresos y multimedia, además de una inadecuada capacitación para la implementación del plan de estudios.

Todas estas circunstancias determinan la transformación real de las prácticas docentes. Para Rockwell y Mercado (1999, p. 51) “las transformaciones responden a consideraciones políticas; toda una gama de iniciativas oficiales que influyen en la realidad escolar: la asignación de recursos, la atención diferencial a distintos sectores, la inclusión o exclusión de determinados temas curriculares, las convocatorias y las formas de trabajo de los cursos de mejoramiento profesional”.

En opinión de algunos docentes, la implementación de la reforma es una oportunidad para mejorar la formación de profesores de Educación Primaria, aunque se dejan de considerar elementos importantes de las reformas anteriores. Como ejemplo, los profesores refieren que la capacitación está dejando mucho que desear, a pesar de que la implementación de la reforma aún está en marcha y quedan varios detalles por afinar.

En tanto, el desafío para los estudiantes, ante los acelerados cambios que se presentan en nuestra sociedad, consiste en un verdadero compromiso con

su formación, aprovechando los recursos del entorno y trabajando en equipo. La actualización constante también es un requisito que deben llenar los egresados de las Escuelas Normales.

A manera de cierre

El tratamiento de los datos, obtenidos mediante diversos instrumentos, permitió profundizar en el discurso de los propios actores, abordando las distintas dimensiones de la práctica docente.

La **dimensión personal** está presente en casi todos los aspectos de la práctica docente, pero es especialmente relevante durante la formación del profesor, en la elección de carrera, y en la configuración de su trayectoria profesional. Esta dimensión contiene muchas de las motivaciones de los profesores para ingresar y permanecer en la docencia, incluyendo los medios económicos para el sostenimiento familiar. La docencia es una profesión que permite a los profesores vivir decorosamente, después de obtener una plaza de tiempo completo, a diferencia de otras profesiones y oficios que se pueden desarrollar en esta región del país. El magisterio proporciona estabilidad y otorga la posibilidad de escalar en las áreas académica y administrativa.

En la **dimensión institucional** se aprecian distintas condiciones, que pueden pasar inadvertidas para los propios profesores. Por ejemplo, las prácticas rutinarias, la normalización de la enseñanza y, en ocasiones, el control de la disciplina son elementos cotidianos en el CREN de Cedral, que proceden de una tradición educativa institucional y que encuentra eco en las prácticas que se desarrollan en las escuelas primarias. Hay una tendencia de los estudiantes hacia la reproducción de estas pautas desde su formación

profesional, así como durante sus jornadas de práctica en las escuelas primarias.

Esta situación se apreció a partir de las observaciones que se realizaron en las sesiones clase, donde, como parte de las actividades en equipo, los estudiantes exponían sus experiencias durante las jornadas de práctica docente en las escuelas primarias, manifestando algunas de las técnicas utilizadas para procurar el orden y la disciplina en sus correspondientes grupos. Las TIC están abriéndose camino como complemento en los espacios de aprendizaje, pero siguiendo las mismas pautas preestablecidas. La reestructuración de los planes y programas de estudio están provocando cambios en algunos procesos institucionales, pero no se puede dejar atrás una forma arraigada de *ser* o *hacer* en el corto plazo.

Con la implementación del Plan de Estudios 2012 de la LEP, la **dimensión interpersonal** se ve sometida a mayores exigencias, pues el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo cobran una mayor relevancia. El reconocimiento del alumno como un sujeto activo del aprendizaje, en lugar de un sujeto pasivo, resignifica el papel de la comunicación y del diálogo; pero también se plantean otras posibilidades organizativas. La negociación en el aula de clases brinda una oportunidad a los estudiantes de opinar y participar de una manera más activa en el proceso educativo.

La carga de la **dimensión social** se reparte entre dos visiones encontradas: la responsabilidad del sujeto con la profesión y la apreciación social de la labor docente. Por una parte, el profesor, según lo marca la tradición normalizadora-disciplinadora, debe ser acreedor de la dignidad que envuelve su profesión, debe ser responsable de sus actos, puesto que tiene la

obligación de guiar los pasos de muchos docentes en formación. En contraposición, la sociedad somete a un escrutinio constante al profesional de la educación, pero también reconoce la importancia de este trabajo y ofrece una cuota de gratitud constante.

La **dimensión didáctica** es una de las más relevantes en la práctica docente y requiere abordarse con mayor profundidad. En primer lugar, cabe destacar que los aprendizajes no se encuentran únicamente en el plano de lo conceptual; también se enseñan los procedimientos y las actitudes deseables en el área y nivel académico para el cual se está formando el futuro docente. El trabajo en las escuelas primarias requiere cierta sensibilidad, de parte del profesor, sobre las necesidades particulares de cada niño, de acuerdo con el grado de desarrollo que presenta, así como de las dificultades de aprendizaje o problemas físicos que pudieran tener.

En cuanto a la forma de presentar los contenidos, es una práctica recurrente el empleo de la exposición como medio de enseñanza, ya sea por parte de profesor o de los estudiantes. A pesar de las críticas que supone este tipo de práctica, no deja de ser una alternativa que, conforme el dominio de los contenidos, bien puede aproximar a los alumnos a sus primeras experiencias con la enseñanza frente al grupo.

La principal transformación que ha sufrido esta dimensión, en los últimos años, consiste en la incorporación de medios digitales, presentaciones electrónicas, videos y otros materiales audiovisuales. El trabajo en equipo es un recurso didáctico que favorece el desarrollo de habilidades interpersonales muy útiles en el desempeño profesional del docente, mientras que el

intercambio de experiencias es una fuente de retroalimentación muy importante.

Finalmente, la **dimensión valoral** permite a los profesores establecer las vías adecuadas para la comunicación entre pares, así como entre profesores y alumnos. El establecimiento de actitudes de confianza, cordialidad y respeto hacia los alumnos son la base para establecer una relación fructífera. Estos elementos preparan a los futuros docentes de Educación Primaria para el trabajo colaborativo, la organización y la planeación, y les da un soporte firme para idear una adecuada intervención educativa.

Conclusiones

La implementación del Plan de Estudios 2012 de la LEP, la cual ha iniciado recientemente y aún continúa en proceso, se revela como una política educativa trascendental por los alcances de su aplicación a nivel nacional. El propósito primordial de esta reforma consiste en mejorar la calidad de la educación, al igual que sucede con otras reformas de corte educativo, pero considerando, en este caso, el proceso de formación inicial de los futuros docentes de Educación Primaria.

La manera en que se plantea conseguir esta meta es a través de la redefinición de las orientaciones curriculares, los componentes del perfil de egreso, así como de la articulación de los trayectos formativos expresados en la malla curricular propuesta. Cabe resaltar que este plan de estudios no señala únicamente los contenidos escolares y los lineamientos genéricos para su instrumentación, también muestra un interés por los procesos formativos en el acontecer real de los espacios educativos.

Al proponer el desarrollo de una práctica docente sustentada en una concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje (Diario Oficial de la Federación 2012), el Estado, a través del decreto de reforma curricular, reconoce la necesidad de trascender las formas de enseñanza dominantes en la actualidad, delegando al docente un papel de formador más reflexivo y propositivo.

No obstante, en el espectro de las prácticas vigentes aún resalta la normalización del comportamiento y la homogeneización ideológica (Davini, 1995), como los fundamentos axiológicos más determinantes, por muchas generaciones, en el proceso de formación de docentes en las Escuelas Normales.

Cabe esperar que el proceso de transición hacia un nuevo tipo de práctica docente, se verá restringido en su ejecución, debido a la existencia de un modelo de enseñanza fuertemente arraigado en las prácticas tradicionalistas de los docentes agremiados dentro de este subsistema educativo. Rebasar este paradigma pedagógico tradicionalista, exige un esfuerzo mayúsculo, para analizar y reflexionar acerca de la práctica docente y su importancia social, a fin de reencausarla.

Por lo tanto, se vuelve prioritaria la crítica acerca de la labor educativa, que deberían realizar los mismos profesores normalistas; reflexión sobre sus aciertos y desaciertos, pero sin perder de vista el desarrollo histórico de su función y su contribución en la formación de profesores de Educación Básica. Este tipo de reflexión no se demanda de forma explícita en el texto de la reforma, ni se da como un prerrequisito estatutario para ejercer la labor docente, tanto en épocas de estabilidad como en épocas de transformación como la actual.

Para algunos docentes, cuestionar su propio desempeño equivale a demeritar o desacreditar sus cualidades para la enseñanza, partiendo de la idea del modelo ejemplar de enseñante al que ellos pueden aspirar. Los mismos profesores reconocen esta distancia entre sus propias prácticas

docentes y las de ese ideal al que aspiran, como una deficiencia más que como una diferencia natural.

Es precisamente en la tarea de normalizar la educación, donde los docentes de Educación Normal han encontrado su identidad y su vocación de servicio. Esta labor ha dado forma a sus particulares esquemas de pensamiento y de acción. Constituye también un sistema de valores inherente a su filiación, que forma parte de su cultura institucional y gobierna, de manera inconsciente, sus prácticas docentes.

En estos términos, reducir la distancia entre lo ideal y lo real, continúa siendo una asignatura pendiente, más no imposible. La práctica docente se ha ligado típicamente a los preceptos rígidos de las tradiciones conservadoras, lo cual no significa que siempre será así. Pese a que las supuestas deficiencias en la implementación de la reforma han minado el desarrollo óptimo de la docencia, también han ocasionado que, más allá de obstaculizar el proceso de transformación, sean una oportunidad reivindicar la profesión docente.

Inmersos en este proceso de cambio, algunos profesores han resentido las inconsistencias plasmadas en el currículo, en cuanto a los programas de estudio y la pertinencia de éstos para la formación de docentes de Educación Primaria. Así mismo, muestran inconformidad respecto a la falta de capacitación; lo que les impide comprender plenamente la fundamentación didáctico-pedagógica del nuevo plan de estudios y, por lo tanto, los limita para su adecuada operación.

Algunas de las situaciones señaladas son resultado de la excesiva centralización del subsistema normalista, que impide la oportuna canalización

de recursos y restringe la participación activa de los docentes en la consecución de los propósitos curriculares expresados; situación que, por consecuencia, obstaculiza que la formación de nuevos docentes responda a las demandas que la sociedad y el mismo Estado han manifestado. Pero existen otras formas de colaboración, que contribuyen de manera importante para alcanzar las metas comunes de esta reforma.

Las deficiencias en la reforma han generado una movilización inusitada en el profesorado, a través de un mayor dinamismo en las prácticas rutinarias y de una actitud más flexible en su modelo normalizador-disciplinador. Superar este modelo es quizá uno de los mayores desafíos de la profesión docente frente a escenarios sociales que demandan cambios en la forma de concebir y promover la educación.

La brecha aún es demasiado grande para sortearla en un solo movimiento. A cambio de una propuesta enérgica y revolucionaria, los profesores de las Escuelas Normales están dando pasos cortos y seguros, y se van contagiando de las novedades que se están presentando en otros entornos. Se descubren a sí mismos como actores y ya no sólo como espectadores en la implementación del Plan de Estudios 2012 de la LEP.

Bibliografía

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: Mc Graw-Hill/Interamericana de España.
- Aguayo, H. (2008). *Las prácticas escolares de los educadores físicos*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México - México, D.F.
- Arévalo, J. M. (2010). El patrimonio como representación colectiva. La intangibilidad de los bienes culturales. [Versión electrónica]. *Gaceta de Antropología*, 26(1), 1-14.
- Argumedo, A. (2009). Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.
- Ávila, M. (2004). *Formación de profesores. Estructura curricular y práctica docente*. Toluca: ISCEEM.
- Balcazar, P. (2005). *Investigación cualitativa*. Toluca: UAEMEX.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

- Calatayud, P. y Mereshián, N. (2005). Elección de la profesión docente: contextos, alternativas y estrategias. Recuperado febrero 15, 2014, de: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/encuentros2005/calatayudl.pdf>
- Calzada, B. (2010). La videograbación de la práctica docente, una estrategia para el desarrollo de la docencia reflexiva. En *II Congreso Internacional de Didactiqués*, (págs. 1-7). Gerona, España.
- Carmona, M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 13, 125-146.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Contus.
- Cutrin, C. (s.f.). Mito y el cine – La mujer fatal. Recuperado 19 de abril, 2014 de: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/images/trabajos/6467_20928.pdf
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DGESPE (2013). Reforma Curricular de la Educación Normal. Recuperado 20 de enero, 2013, de: <http://ed.dgespe.sep.gob.mx/consultarc/file.php/1/documento.base.31.julio.2011.pdf>.

Diario Oficial de la Federación (1867). Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal. Recuperado 16 de enero, 2013, de: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/02.htm>.

_____ (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Recuperado 27 de marzo, 2013, de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf.

Díaz Barriga, A. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. [Versión electrónica] *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25, 17-41.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós.

Figueroa, L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. [Versión electrónica]. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 30(1), 117-142.

Galván, L. (1997). La formación de maestros en México: entre la tradición y la modernidad. [Versión electrónica]. *Revista Educación y Pedagogía*, núm. 17, 51-76.

_____ (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). [Versión electrónica]. *Revista História da Educação*, 16(38), 43-62.

Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

_____ (2006). *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.

_____ (2008). *El currículum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?* En: A. Pérez y J. Gimeno. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Gobierno del Estado de Jalisco, (2012). Centro Regional de Educación Normal: Antecedentes. Recuperado 27 de marzo, 2013, de: [http://portalsej.jalisco.gob.mx/centro-regional-educacion normal/antecedentes](http://portalsej.jalisco.gob.mx/centro-regional-educacion-normal/antecedentes).

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Hernández, F. (2007). *Principios y práctica de la profesión docente*. México: Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo

Bonilla".

Hernández, G. (s.f). Experiencias en el uso de recursos tecnológicos de apoyo a la docencia. Recuperado febrero 8, 2014, de: http://dcb.fic.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia_70.pdf

Ibarra, A. (2009). Reconceptualización y resignificación de la práctica docente indígena y rural: una propuesta de formación. Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México - Estado de México, México.

Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo del profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

INAFED (2010). Sistema nacional de información municipal. Recuperado 20 de enero, 2014, de: <http://www.snim.rami.gob.mx/>

Kincheloe, J. (1993). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.

Knobel, M. y Lankshear, C. (2001). *Maneras de ver: el análisis de datos en investigación cualitativa*. Morelia: IMCED.

Mercado, E. (2011). Investigar la práctica: desafíos para la formación inicial de los docentes. En: *II Congreso Internacional de Investigación Educativa, 1-3 de febrero de 2011* (págs. 1-11). San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

- Mireles, I. (2007). La profesionalización docente. Motivos de formación y actualización docente. En *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, 5-9 de noviembre 2007*. Mérida, Yucatán, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Morales, E., García, F., Campos, R. y Astroza, C. (2013). Desarrollo de competencias, a través de objetos de aprendizaje. [Versión electrónica]. *RED. Revista de Educación a Distancia*, núm. 36, 1-19.
- Narro, J. y Moctezuma, D. (2012). Analfabetismo en México: una deuda social. [Versión electrónica]. *Realidad, datos y espacio. Revista internacional de Estadística y Geografía*, 3(3), 5-17.
- Puerto, A., González, F. y Cano, M. (2007). Marcas y gestos de los cuerpos de los jóvenes. Una interpretación en la Escuela Normal Superior “María Montessori”. En: Martínez, E. y Aguirre, E. (Eds.). *Investigación de los Saberes Pedagógicos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ramírez-Rosales, V. (2010). El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores. [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 98-113.
- Reyes, M. (2009). *Representaciones sociales de la práctica educativa de los docentes de la educación normal*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México - México, D.F.
- Rockwell, E. (1980). *La relación entre etnografía y teoría de la investigación educativa*. México: Cinvestav-IPN.

Rokwell, E. y Mercado, R. (1999). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. CINVESTAV: México.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.

Sañudo, L.; Ponce, V. & Vergara, M. (2003). El estado de la investigación sobre la práctica y las acciones educativas en la década de los noventa. En: Piña, J., Furlan, A. y Sañudo, L. (Coords.). *La Investigación Educativa en México 1992-2002, vol. 2*. México: COMIE.

Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. [Versión electrónica]. *Perfiles Educativos*, núm. 1, 1-25.

SEP (2012). Formación docente. Desafíos de la política educativa. Recuperado 09 de septiembre, 2012, de: http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad8/4drcs_cd8.htm.

SEP (2013). Historia de la SEP: Creación de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado 27 de marzo, 2013, de: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Historia_de_la_SEP#.UVKdXFdWIUI.

Silva, M. (2010). *La cultura de la informalidad en el campo educativo: caso tareas dirigidas*. Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Caracas, Venezuela.

- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona: Paidós.
- Valdez, I. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara*. (Informe de estudio). México: Mar-Eva.
- Viñao, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: Condicionantes, limitaciones, posibilidades. En: Gimeno, J. (Comp.). *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Zubieta, L. (s.f.). Etnografía y política educativa. *Redacademia*. Recuperado enero 28, 2014, de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce10_07pole.pdf

Anexos

Anexo 1

MALLA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS 2012 DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

| 1° Semestre | 2° Semestre | 3° Semestre | 4° Semestre | 5° Semestre | 6° Semestre | 7° Semestre | 8° Semestre |
|--|--|---|---|---|--|--|--------------------------------|
| El sujeto y su formación profesional como docente 4/4.5 | Planeación educativa 4/4.5 | Adecuación curricular 4/4.5 | Teoría pedagógica 4/4.5 | Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5 | Filosofía de la educación 4/4.5 | Planeación y gestión educativa 4/4.5 | Trabajo de titulación 4/3.6 |
| Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5 | Bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5 | Ambientes de aprendizaje 4/4.5 | Evaluación para el aprendizaje 4/4.5 | Atención a la diversidad 4/4.5 | Diagnóstico e intervención socioeducativa 4/4.5 | Atención educativa para la inclusión 4/4.5 | |
| Historia de la educación en México 4/4.5 | | Educación histórica en el aula 4/4.5 | Educación histórica en diversos contextos 4/4.5 | Educación física 4/4.5 | Formación cívica y ética 4/4.5 | Formación ciudadana 4/4.5 | |
| Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5 | Prácticas sociales del lenguaje 6/6.75 | Procesos de alfabetización inicial 6/6.75 | Estrategias didácticas con propósitos comunicativos 6/6.75 | Producción de textos escritos 6/6.75 | Educación geográfica 4/4.5 | Aprendizaje y enseñanza de la geografía 4/4.5 | Práctica profesional 20/6.4 |
| Aritmética: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75 | Álgebra: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75 | Geometría: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75 | Procesamiento de información estadística 6/6.75 | Educación artística (música, expresión corporal y danza) 4/4.5 | Educación artística (artes visuales y teatro) 4/4.5 | | |
| Desarrollo físico y salud 4/4.5 | Acercamiento a las ciencias naturales en la primaria 6/6.75 | Ciencias naturales 6/6.75 | Optativo 4/4.5 | Optativo 4/4.5 | Optativo 4/4.5 | Optativo 4/4.5 | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|--|--|--|--------------------------------|--------------|
| Las TIC en la educación 4/4.5 | La tecnología informática aplicada a los centros escolares 4/4.5 | Inglés A1 4/4.5 | Inglés A2 4/4.5 | Inglés B1- 4/4.5 | Inglés B1 4/4.5 | Inglés B2- 4/4.5 | |
| Observación y análisis de la práctica educativa 6/6.75 | Observación y análisis de la práctica escolar 6/6.75 | Iniciación al trabajo docente 6/6.75 | Estrategias de trabajo docente 6/6.75 | Trabajo docente e innovación 6/6.75 | Proyectos de intervención socioeducativa 6/6.75 | Práctica profesional 6/6.75 | |
| 36 hrs. | 36 hrs. | 40 hrs. | 38 hrs. | 36 hrs. | 34 hrs. | 30 hrs. | 24 hrs. |
| | | | | | | 274 horas | 291 créditos |

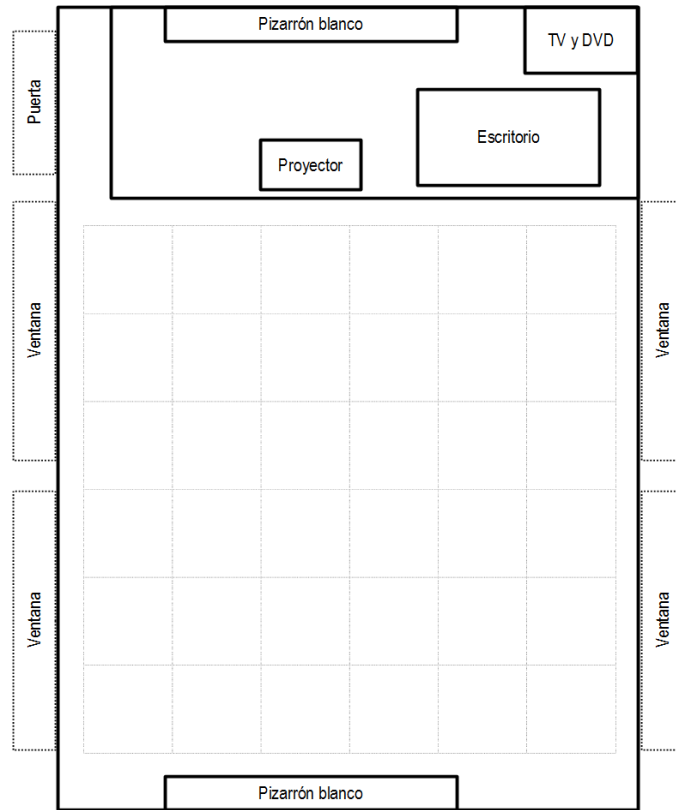
| | |
|--|--|
| | Psicopedagógico |
| | Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje |
| | Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación |
| | Práctica Profesional |
| | Optativos |

Anexo 2

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

| | | | | | |
|---------------------------|--|-----------------|--|------------------|--|
| I. DATOS GENERALES | | | | | |
| Fecha: | | Hora de inicio: | | Hora de término: | |
| Código del Docente: | | Asignatura: | | | |
| Escuela: | | | | | |
| Grado: | | Turno: | | | |

II. DISTRIBUCIÓN DEL ESPACIO AÚLICO (mobiliario y material)



| III. DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN | |
|---|---------------|
| Hora | Hechos |
| | |

| IV. COMENTARIOS | |
|------------------------|--|
| | |

Anexo 3

GUIÓN DE ENTREVISTA A INFORMANTES EJECUTORES

| Secciones | Preguntas |
|--|--|
| 1.-Perfil profesional | 1.-¿Cuál es su formación profesional? |
| | 2.-¿Cuánto tiempo tiene de trabajar en el sistema de Educación Normal? |
| 2.-Percepción de la profesión docente | 3.-¿Qué lo motivó a ser docente? |
| | 4.-¿Qué le representa la profesión docente? |
| 3.-Percepción de la propia práctica docente | 5.-¿Qué opinión tiene de su práctica docente? |
| | 6.-¿Cuáles son los elementos didáctico-pedagógicos de mayor importancia en el ejercicio de su práctica docente? |
| 4.-Percepción de la reforma curricular | 7.-¿Qué opinión tiene acerca del cambio curricular en el Plan de Estudios de la LEP? |
| | 8.-¿Cuáles son los materiales de apoyo dispuestos para el desarrollo de su asignatura? |
| | 9.-¿Se han establecido cursos de actualización, talleres, conferencias o algún otro tipo de actividades académicas para favorecer el adecuado desarrollo de su programa? |
| | 10.-Además de los provistos por la institución, ¿de qué otros recursos se ha valido para optimizar su desempeño docente? |
| 5.-Impacto de la reforma curricular en la práctica docente | 11.-¿Qué implicaciones didáctico-pedagógicas ha tenido en su práctica docente la habilitación del programa que actualmente imparte? |

6.-Balance de la
reforma curricular

12.-Desde su perspectiva, ¿cuáles han sido las
fortalezas y las áreas de oportunidad al instrumentar
el Plan de Estudios 2012 de la LEP?

Anexo 4

GUIÓN DE ENTREVISTA A INFORMANTES CLAVE

| Secciones | Preguntas |
|---|---|
| 1.-Perfil profesional | 1.-¿Cuál es su formación profesional? 2.-Actualmente, ¿qué función desempeña en la institución? 3.-¿Cuánto tiempo tiene desempeñándose en funciones directivas? |
| 2.-Percepción de las prácticas docentes en el CREN | 4.-¿Cómo describiría las prácticas docentes desarrolladas por el personal académico de esta institución? |
| 3.-Criterios para designar la impartición de asignaturas | 5.-¿Con base en qué criterios se asignan las cargas académicas? |
| 4.-Impacto de la práctica docente en la formación inicial de maestros | 6.-¿Cuáles son los aspectos de la práctica docente que favorecen y cuáles los que limitan la formación del estudiantado? |
| 5.-Percepción de la reforma curricular | 7.-¿Qué opinión tiene acerca del cambio curricular del Plan de Estudios 2012 de la LEP? 8.-¿Cuáles son los materiales de apoyo asignados al personal docente para el desarrollo de sus asignaturas? 9.-¿Se han dispuesto cursos de actualización, talleres, conferencias u otras actividades académicas para el |

| | |
|---|---|
| | adecuado desarrollo de las asignaturas? |
| 6.-Impacto de la reforma curricular en la práctica docente. | 10.-A nivel didáctico-pedagógico, ¿qué implicaciones ha tenido la implementación del plan de estudios en el desempeño de la práctica docente? |
| | 11.-¿Los profesores han tenido que proveerse de recursos para optimizar su desempeño docente?, ¿cuáles han sido? |
| | 12.-¿Qué diferencias observa en las prácticas docentes, posterior a la implementación del plan de estudios? |
| 7.Expectativas sobre la práctica docente | 13.-¿Cuáles son sus expectativas respecto a las prácticas docentes en el CREN? |