



Universidad TECVirtual

Escuela de Graduados en Educación

La práctica docente como parte central del nuevo modelo educativo en una escuela primaria de México, Distrito Federal.

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza Aprendizaje.

Presenta:

María Leticia Rojas López

A01307703

Asesor tutor:

Celia González Trujillo

Asesor titular:

Dr. Manuel Flores Fahara

Monterrey, N.L.

marzo, 2013

Dedicatorias

- A mis hijos, por ser el motor que impulsa mi vida, por la fuerza que me contagian con su juventud, por todo el amor que me dan y que me hace tratar de ser mejor cada día.
- A Hugo, mi compañero de vida, gracias por la paciencia.
- A mi madre, mi mejor maestra.
- A Manolo, donde quiera que esté, por enseñarme a ser tenaz y porque sigue siendo mi mayor ejemplo.
- A mi hermana Araceli, porque los lazos que nos unen van más allá de la sangre y nos permiten compartir los éxitos y fracasos.
- A mis amigos, porque me han enseñado que la verdadera amistad es desinteresada e intemporal.
- A mis grandes compañeras de trabajo Paty y Tere por aligerarme la carga.

Agradecimientos

- Un agradecimiento muy especial al Instituto de Estudios Superiores de Monterrey una de las instituciones de mayor prestigio en México y sin duda alguna en el ámbito internacional, por hacer este sueño posible.
- Debo agradecer a las maestras que de manera solidaria participaron en este estudio, no cabe duda que la profesión de maestro implica grandes retos, pero también grandes satisfacciones.
- Agradezco a mi asesora de tesis, la Maestra Celia González Trujillo la paciencia y la calidez, que me hizo sentir acompañada en esta tarea.

La práctica docente como parte central del nuevo modelo educativo en una escuela primaria de México, Distrito Federal.

RESUMEN

El presente estudio parte de la idea que la actividad docente se puede transformar positivamente y pretende mostrar algunas de las grandes complejidades que esta profesión muestra. Inicia con una panorámica sobre la práctica docente y su formación inicial a la luz de diversos teóricos considerando algunos estudios que sobre el tema se han hecho con anterioridad, como una forma de moldear lo que se pretendió investigar, pues a pesar de que se presume que el aula es un lugar poco conocido por el sistema, no se ha llegado a intervenir de manera directa. El enfoque cualitativo empleado, permitió un acercamiento más íntimo con la realidad docente a nivel áulico y fuera de él, conocer los procesos cotidianos, las condiciones actuales en las que se desarrolla la docencia y cómo se visualizan los maestros, para ponderar aquellos elementos que permitieran entrar al aula y leer el entramado que se manifiesta en ella y así, emitir conclusiones sobre el quehacer pedagógico, que lleven a establecer un consenso sobre algunos de los saberes que los maestros deben mostrar, conservar, mejorar o transformar para perfeccionar su desempeño. Como principal hallazgo, se encontró que si bien los docentes están conscientes de la relevancia social de su profesión para la formación de seres humanos capaces de construir la sociedad a la que aspiramos y de su urgente necesidad de actualización y capacitación sobre elementos curriculares principalmente, siguen insertos en un modelo tradicional que no permite un redimensionamiento cultural, social, político, económico y cognitivo de su práctica docente.

Índice

1. Planteamiento del problema.....	1
1.1 Antecedentes.....	1
1.2 Definición del problema.....	5
1.3 Marco contextual.....	6
1.4 Preguntas de investigación.....	9
1.5 Objetivos de la investigación.....	10
1.6 Justificación.....	11
1.7 Limitaciones y delimitaciones.....	13
1.8 Beneficios esperados.....	15
2. Marco teórico.....	17
2.1 La formación docente en México.....	19
2.2 Actualización y desarrollo profesional.....	27
2.3 La práctica docente.....	34
2.4 Los saberes docentes.....	37
2.5 La nueva función del docente.....	47
3. Método.....	53
3.1 Enfoque.....	55
3.2 Método y técnicas de recolección de datos.....	58
3.3 Instrumentos para la recolección de datos.....	62
3.4 Población y muestra.....	73
3.5 Análisis de datos.....	77
4. Análisis y discusión de resultados.....	79
4.1 Análisis de resultados.....	80
4.2 Discusión de los resultados.....	85
4.3 Validez interna y externa.....	95
4.4 Alcances y limitaciones.....	96
5. Conclusiones.....	98
5.1 Recomendaciones.....	101
5.2 Sugerencias para estudios futuros.....	102
Referencias.....	103
Apéndices.....	108
Apéndice A. Carta de petición de apoyo a la institución educativa.....	108
Apéndice B. Forma de consentimiento aplicado a docentes participantes.....	110
Apéndice C. Fotografías.....	120
Apéndice D. Cuestionario de datos generales.....	124
Apéndice E. Rejilla de Observación.....	125

Apéndice F. Entrevista para las docentes participantes.....	126
Apéndice G. Resultados históricos ENLACE.....	131
Apéndice H. Programa Carrera Magisterial.....	132
Apéndice I. Marco para la convivencia escolar.....	134
Apéndice J. Aprender a aprender con TIC.....	137
Índice de tablas	
Tabla 1 Preguntas guía para la investigación	55
Tabla 2 Clasificación de temas en unidades de análisis.....	60
Tabla 3 Aspectos considerados en la rejilla de observación.....	68
Tabla 4 Concentrado de datos de las docentes participantes.....	75
Tabla 5 Triangulación de resultados.....	93
Figura 1 Representación gráfica de triangulación de resultados.....	78
Currículum Vitae.....	139

1. Planteamiento del problema

En el primer capítulo se abordaron los elementos que enmarcan la presente investigación: los antecedentes que sirvieron de referencia para la elección del tema central, cómo se originaron las ideas sobre las cuales se trabajó y que permitieron el planteamiento del problema como punto nodal, el marco contextual en el que se llevó a cabo la investigación y las preguntas que generaron los objetivos de la misma.

Un aspecto por demás importante, es la justificación en un intento por entender más claramente la relevancia de abordar el tema de la práctica docente y los beneficios de investigarla, así como las limitaciones que se tuvieron que enfrentar y hasta dónde se pudo delimitar la investigación.

1.1 Antecedentes

Ante los retos que la sociedad en México enfrenta actualmente, mucho se ha hablado sobre la necesidad de que los maestros reconozcan la importancia de transformar su práctica docente como condición indispensable para elevar la calidad de la educación, por lo que el papel de la docencia como eje central de los planteamientos educativos contemporáneos, hoy más que nunca adquiere especial relevancia. La premisa central es que no es posible mejorar la calidad de la educación sin mejorar prioritaria y sustancialmente la calidad profesional de quienes enseñan (Torres, 1996).

Sin embargo y a pesar de la retórica al respecto, la práctica docente desde su génesis, entendida como el tiempo de formación inicial hasta los medios para alcanzar una profesionalización de la misma, ha ocupado y continúa ocupando un lugar marginal en las políticas educativas. El tema mismo sobre qué y cómo aprenden los maestros, qué quieren

aprender, en qué necesitan capacitarse y/o actualizarse, cuáles son las modalidades más apropiadas para cada situación o contexto, etc. ha sido poco investigado y es poco aún lo que se conoce al respecto tanto a nivel general como al centro de las instituciones educativas.

La práctica pedagógica en el aula al ser entonces un asunto de gran relevancia, debe ser analizada desde sus diversas dimensiones, en tanto el docente es la clave en la enseñanza y el aprendizaje, particularmente en los ambientes menos favorecidos y sobre todo para los sectores más desprotegidos, para quienes la escuela y el maestro son a menudo, el único contacto con el conocimiento, con una educación sistemática en un espacio organizado de socialización con otros niños o jóvenes. Es así que los conocimientos, habilidades, valores y actitudes de los maestros, tienen un papel definitorio en la clase de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que pueden llegar a tener sus alumnos (Torres, 1996).

Por lo tanto, todas las acciones recurrentes, críticas y observables que los docentes realizan durante su trabajo en el aula, a partir del estilo, organización y calidad de su práctica, se traduce en procesos, calidad y resultados de aprendizaje, si bien el currículo es el referente que propone lo que se enseña y aprende, es el maestro en última instancia quien traduce ese currículo, decidiendo el qué y el cómo se enseña y aprende diariamente en las aulas, de ahí la trascendencia de conocer a profundidad todas las aristas de la práctica docente.

En los últimos años, los docentes enfrentan diversos tipos de exigencias en su quehacer pedagógico, que van desde el ámbito intelectual hasta el físico e incluso el emocional y éstas exigencias siguen en constante crecimiento, por lo que actualmente y como resultado de esto, la práctica docente es cada vez más compleja. Ya no basta tan sólo con que el maestro domine los temas o contenidos que imparte y que los transmita a los alumnos, quienes lo deben aprender tal cual se les enseñó, ya no basta con ver al salón de clase como el espacio en donde

se adquiere el conocimiento a través del experto y el alumno lo reproduce, es necesario que el maestro elabore y se apropie de mecanismos que le permitan entrar al aula para comprender e interpretar esa complejidad.

En ese mismo sentido, los docentes saben que no pueden hacerse cargo de todo el desempeño académico de los estudiantes, pero al mismo tiempo están conscientes de que sí tienen una responsabilidad y de que su labor marca la diferencia en los aprendizajes que alcanzan los alumnos, alcanzar como establece Freire (1975), una concientización como praxis de liberación que puede ser definida como la contrapartida de la educación tradicional sistemática, basada en una transmisión dictatorial del conocimiento, con un profesor todopoderoso a estudiantes absolutamente ignorantes.

Desde allí, es evidente que los maestros desean llevar a cabo un proceso de transformación de mejora de su práctica, pero aún no está claro hacia dónde, ni cómo, ni con qué, pues favorecer entre los profesores la comprensión de la práctica docente en sus diferentes dimensiones y niveles, con la finalidad de que cuenten con elementos suficientes para diseñar, desarrollar y concluir proyectos innovadores, que los lleven a contar con mejores condiciones para desarrollar los procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento en la escuela; para reconocer, recuperar y revalorar los saberes de los profesores y para la explicitación de referentes de la práctica, como base del proceso de reflexión y compromiso de transformación tanto individual como colegiada, tendría que ser la directriz de este trabajo.

Queda claro que es necesario que el modelo educativo de nuestro país se transforme, con la intención de elevar la calidad educativa para un mundo competitivo, que demanda formar nuevas generaciones con las habilidades del siglo XXI, basadas en la formación del

pensamiento crítico y científico, pero para que esta idea se cristalice, la acción educadora entre otras, habrá que ser analizada.

En este sentido, estudios como el de García-Cabrero, Loredo y Carranza (2008), plantean que la práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos, así como la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula, los autores proponen un modelo que promueva la reflexión en los profesores, acerca de la acción docente, que impulse cambios orientados a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los que son responsables.

El modelo considera que el análisis y la evaluación de las acciones docentes debe realizarse en tres momentos, que correspondan al antes, durante y después de la intervención didáctica en las aulas, considerando a su vez, tres dimensiones para llevar a cabo esta evaluación: 1) el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; 2) la interacción educativa dentro del aula; y 3) la reflexión sobre los resultados alcanzados, puesto que estas tres dimensiones están relacionadas entre sí guardando una total interdependencia, cada una de ellas afecta y es afectada por las otras, por lo cual resulta indispensable abordarlas de manera integrada.

Este estudio busca recuperar los resultados de la investigación sobre la práctica educativa e incorpora una postura sobre la evaluación de la docencia, en la que se considera necesario vincular la evaluación y sus diferentes dimensiones con el desarrollo profesional del docente.

Un estudio más reciente de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP), pretende acercarse a la reflexión de la práctica docente con el objetivo de favorecer la evaluación del desempeño docente con miras a la mejora continua, con base en elementos (referentes) comunes sobre algunos asuntos centrales de la práctica.

Busca también motivar procesos individuales y colectivos de reflexión y evaluación, la identificación de necesidades reales y comunes de formación y sobre todo, el establecimiento de procesos para mejorar sustancialmente la práctica docente y en consecuencia a la escuela, a través de unidades de información con la finalidad de contribuir, mediante un proceso de evaluación reflexiva y colaborativa entre colectivos docentes, al desarrollo de juicios valorativos que lleven a la elaboración de un trayecto de mejora del desempeño docente.

1.2 Definición del problema

A lo largo de las últimas décadas, la formación y la práctica docente han sido abordadas desde diversos ángulos y en múltiples y variados estudios. En México a partir del Acuerdo para la Modernización Educativa de 1993 y actualmente con la Alianza por la Calidad de la Educación instituida en 2008, entre otras cosas, se estableció un programa permanente de actualización y de un sistema de estímulos para los maestros, consolidando la costumbre arraigada de que capacitar o entrenar a los docentes a partir de lecturas o cursos obligatorios, era suficiente para mejorar su práctica docente y con esto la calidad de la enseñanza y más aun, la calidad del aprendizaje.

Apunta Ornelas (1997) que en estudios realizados por Guevara Niebla y Sylvia Schmelkes se parte de la premisa que el mero incremento en la eficiencia terminal no

representa mejoras en la calidad de la educación, en otras palabras, los alumnos acreditan el ciclo escolar, pero no los conocimientos, plantean que la escuela se moviliza hacia la calidad mediante la corresponsabilidad de directivos y maestros cuando éstos comparten metas y visión y cuando participan en el análisis de resultados.

Sin embargo, la experiencia docente y la investigación sobre los procesos de enseñanza, así como los resultados de logro académico de los alumnos indican lo contrario, una mayor calidad de la educación no ocurrirá si los maestros no logran la articulación de sus saberes con las problemáticas que enfrentan de manera cotidiana en el aula y peor aún, si no han logrado el conocimiento profundo de su propia práctica como quehacer profesional, a partir de un proceso de autoreflexión y evaluación crítica como resultado de un compromiso de transformación de la misma, es así que el quehacer docente se coloca al centro del debate, con sus implicaciones y sus variables.

1.3 Marco contextual

El estudio se llevó a cabo en una Escuela Primaria oficial de tiempo completo, ubicada en la zona norte del Distrito Federal, se eligió en particular esta escuela primaria porque pertenece a la Zona Escolar 136 a cargo de la investigadora, quien desempeña la función de Supervisora de Educación Primaria, lo que permitió tener acceso a esta institución educativa y también por las características especiales que presenta, ya que labora con la modalidad de escuela de tiempo completo, es decir los alumnos ingresan a las 8:00 hrs y salen a las 16:00 hrs contando con servicio de comedor cuyo costo absorben los padres de familia de los alumnos inscritos en ella.

El nivel socioeconómico puede considerarse como medio, por su ubicación y por el nivel de escolaridad de los padres de familia, pues la mayoría son profesionistas, según el registro del Sistema Integral de Información Escolar de Primaria (SIIEP), que genera la base de datos de los alumnos de nivel primaria de la Secretaría de Educación Pública.

Cuenta con un total de 18 grupos, tres de cada grado de primero a sexto, la muestra incluyó a cinco profesoras frente a grupo, las cuales fueron seleccionadas a partir de su aceptación de participar en el estudio y por la diversidad de grados que atienden.

La escuela en la cual se llevó a cabo el estudio, es el plantel integrante de la Zona 136 que atiende al mayor número de alumnos que el resto de las escuelas que la conforman, tiene mucha demanda por su céntrica ubicación dentro de una colonia de aspecto agradable y buen desarrollo económico, además de que el horario que maneja es un gran atractivo para los padres de familia.

El tiempo de permanencia diaria de los alumnos en el plantel es de ocho horas diarias, lo que supondría un mayor aprovechamiento del tiempo efectivo de clase, una práctica docente innovadora de gran calidad y por supuesto, mejores logros académicos de los estudiantes.

En cuanto a infraestructura, recursos materiales y de equipamiento técnico, la escuela presenta cambios muy favorables, lo que es un atractivo más para que los padres busquen inscribir a sus hijos y para que los maestros deseen incorporarse a ella como centro de trabajo.

Desde el ciclo escolar 2005-2006 el plantel se incorporó al Programa Escuelas de Calidad (PEC), el cual implementa un modelo de autogestión que tiene el propósito de impulsar la organización interna de directores, maestros y padres de familia para que decidan colectivamente a través de un ejercicio de planeación estratégica, lo que es necesario hacer para mejorar la gestión de la escuela en asuntos pedagógicos, organizativos, administrativos y

de participación social, bajo el supuesto de que si los actores escolares transforman sus prácticas y relaciones, entonces habrá condiciones para mejorar el aprendizaje y los resultados educativos de todos sus alumnos (SEP, 2010).

A través de este programa, el plantel ha recibido importantes apoyos económicos, mismos que debe ejercer para el fortalecimiento académico a través del desarrollo de habilidades y competencias para el fortalecimiento del liderazgo directivo, la formación continua de los docentes y directivos, la compra de equipo técnico, libros, útiles, materiales escolares y didácticos para la gestión de los aprendizajes, el desarrollo de habilidades digitales para el uso y aprovechamiento de las Tecnologías de Información y Comunicación en la educación (TIC), el mantenimiento de espacios educativos, la adquisición de mobiliario, la adquisición de equipo tecnológico para el uso de las tecnologías de información y comunicación en la educación y en general todos los componentes que promuevan acciones para la generación de ambientes de aprendizaje para la mejora del logro académico.

Con lo anterior, se podría suponer que los docentes al tener todas las condiciones materiales favorables para obtener el mejoramiento permanente de los resultados educativos de sus alumnos, alcanzarían logros importantes. La realidad difiere enormemente, pues en términos generales la escuela presenta bajos resultados académicos, lo muestran evaluaciones externas como las pruebas de Evaluación Nacional de Logro Académico (ENLACE), Olimpiada del Conocimiento (ver Apéndice G) y algunas otras evaluaciones que la Zona Escolar promueve.

1.4 Preguntas de investigación

Para la definición de las preguntas que guiaron la presente investigación, se partió de lo que se necesitaba conocer acerca de la temática general “la práctica docente en el aula”, estableciendo para este fin cuestionamientos guía. La inquietud de investigar sobre este tema, se generó de la propia experiencia personal en el campo de la docencia y del contacto directo cotidiano con docentes frente a grupo, asimismo se consideró cuáles serían los instrumentos que se requerían para la recolección de los datos necesarios y las fuentes de donde se obtendrían dichos datos.

Los cuestionamientos que fueron tomados como guía para la elaboración de las preguntas de investigación del presente estudio, giraron en torno a la manera cotidiana en que ocurre la enseñanza al interior de un aula en una escuela primaria urbana, a la forma en que los profesores de una escuela primaria urbana describen su propia práctica y finalmente, a la manera en que actualmente enseñan los profesores de educación primaria en una escuela urbana.

Pregunta general. Posterior a las ideas que motivaron el estudio, se convirtieron en preguntas generales formuladas para designar la más apropiada, es así que se definió como pregunta general:

¿Cómo se desarrolla actualmente la práctica docente en una escuela primaria urbana del Distrito Federal?

Preguntas de la Investigación. Una vez que se estableció la pregunta general que delimitó la directriz del estudio, se consideraron algunas preguntas auxiliares de apoyo para la búsqueda de información.

¿Cómo es la enseñanza en el aula de la escuela primaria urbana?

¿De qué manera los profesores de la escuela primaria urbana describen su propia práctica?

¿Qué elementos requieren los maestros frente a grupo para describir su práctica como inicio de un proceso de transformación?

¿Cuáles son los saberes docentes que los maestros requieren preservar o innovar para transformar su práctica?

1.5 Objetivos de la Investigación

Hernández, Fernández y Baptista (2006), establecen que los objetivos de investigación expresan la intención principal del estudio en una o varias oraciones, con esta consigna, la intención del estudio se enfocó en explorar y comprender conceptos e ideas sobre la práctica docente de tal forma que se diseñaron los siguientes objetivos:

Objetivo general.

Conocer la forma en que se desarrolla actualmente la práctica docente en una escuela primaria oficial ubicada en el Distrito Federal.

Objetivos específicos.

Examinar la enseñanza en el aula de una escuela primaria urbana.

Conocer la manera en que los profesores de una escuela primaria urbana describen su propia práctica.

Entender los elementos que los maestros frente a grupo requieren para describir su práctica como inicio de un proceso de transformación.

Identificar los saberes docentes que los maestros requieren preservar o innovar para transformar su práctica.

Supuestos que sirvieron de base

Como resultado de las reformas curriculares, es claro que la labor docente no puede permanecer sin cambios y el desempeño del maestro adquiere especial relevancia, sin embargo, es muy difícil saber a ciencia cierta lo que sucede al interior del aula, partimos de los supuestos que los maestros hacen efectivas las funciones que tienen encomendadas y asumen la responsabilidad de desarrollar en sus alumnos, las competencias que individual y socialmente se le exigen para que puedan desempeñarse satisfactoriamente en la diversidad de situaciones que les presenta una sociedad en constante transformación, en torno a esta idea, se plantearon los siguientes supuestos:

- Que la práctica docente en la actualidad se ha ido transformando favorablemente.
- Que los docentes han transformado su práctica tradicional, generando ambientes más propicios para el aprendizaje con significado en atención al enfoque por competencias que plantea la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).
- Que los maestros tienen el pleno dominio de sus saberes construidos desde su formación inicial y que los han ido acrecentando a través de la experiencia.
- Que los docentes pueden describir su propia práctica a través de un proceso reflexivo.

1.6 Justificación

Durante los últimos años, se ha hablado mucho de la necesidad de elevar la calidad de la educación básica en México como respuesta a demandas de diversos tipos y considerando que una condición indispensable para mejorar la educación parte de la formación y el desempeño de los docentes, éstos sin duda son factores clave para la mejora de la calidad de la

enseñanza, por lo que no son elementos aislados que pueden abordarse de manera independiente, por el contrario, están afectados por el funcionamiento de diversas instituciones y por las condiciones sociales, culturales y laborales en las que los maestros ejercen su labor profesional, de ahí la importancia de realizar un estudio cualitativo como este, que aborde la complejidad de la práctica docente desde las voces de sus actores principales: los maestros frente a grupo.

Los cambios de planes y programas de estudio en el Sistema Educativo Nacional, se han llevado a cabo sin una consulta seria de los maestros en servicio acerca de su quehacer pedagógico real, quienes tienen su propia percepción relativa a la transformación en la práctica docente, en consecuencia, es indispensable que sean los propios maestros quienes expliciten a partir de sus reflexiones, los aspectos que consideran deben preservar y aquellos que necesitan renovar, con la intención de llegar a mejorar aprendizajes y condiciones de estudio para todos los actores del hecho educativo, primero conocer y comprender una problemática, para después intentar transformarla.

En las últimas reformas a la educación básica, el tema de evaluación había quedado como asignatura pendiente; en la actual Reforma Integral de la Educación Básica, SEP (2009), aun cuando se está atendiendo este aspecto, se requiere consolidar procesos de evaluación significativa no sólo para conocer y verificar los aprendizajes de los alumnos, también para el propio maestro se hacen necesarios, procesos de comprobación y demostración de la efectividad de la práctica docente, saber lo que pasa dentro del aula y cómo pasa, promover que los maestros se autoevalúen, coevalúen y se dejen heteroevaluar de manera constructiva, respetuosa y justa, con el fin de apoyar y generar en caso necesario la transformación de su práctica.

Por tal motivo, este estudio pretendió ser un proceso de acercamiento sistemático de la práctica docente para conocer la forma en la que actualmente ésta se desarrolla y en la medida de lo posible, contribuir a establecer una cultura de evaluación para la mejora continua en las maestras participantes.

1.7 Limitaciones y delimitaciones

1.7.1 Limitaciones. Una primer limitante del estudio fue la resistencia natural hasta cierto punto, que muchos maestros presentan en relación a evaluar críticamente su práctica docente, pues históricamente por un lado, los docentes son vistos por una buena parte de la sociedad, como los profesionistas que acumulan una gran cantidad de conocimientos de diversas disciplinas, por otro, los docentes no están acostumbrados a ser cuestionados sobre la forma en la que imparten su clase y sentirse observados les genera cierta molestia, aunado a que cuando la persona que los observa realiza algún registro, esto aumenta su grado de ansiedad por conocer el resultado de la observación.

La falta de elementos para llevar a cabo una autoreflexión que los lleve a valorar y reconocer sus propios saberes, así como la falta de referentes para evaluar objetivamente su quehacer cotidiano, fue una limitante más para el estudio, en realidad no existe una cultura de evaluación entre muchos docentes y menos aún de una autocrítica objetiva.

Otra limitante se presentó en relación a que la innovación en la práctica docente no es algo tan simple que se pueda dar por decreto, es necesario primero que los mismos docentes reconozcan la importancia de transformar su propio quehacer pedagógico a partir de la reflexión crítica de su labor, que los lleve a apropiarse de una formación académica específica

sobre los enfoques, fundamentos y contenidos que los nuevos programas de estudio de educación básica proponen, entre otras cosas, que les faciliten comprender y aplicar la nueva propuesta curricular así como estrategias didácticas y metodológicas para la planeación y evaluación que simplifique su implementación y aterrizaje en el aula y que permitan el desarrollo de competencias en los alumnos.

Finalmente, realizar un trabajo profundo de análisis y evaluación crítica requiere de tiempo, mismo que en muchas ocasiones no disponen los maestros por la variedad de actividades que realizan de manera cotidiana, tal vez este aspecto es la limitante más fuerte que se debió enfrentar al realizar esta investigación.

1.7.2 Delimitaciones. El estudio se delimitó sólo a un grupo de cinco maestras de diferentes grados de una escuela primaria ubicada en la delegación Gustavo A. Madero en el Distrito Federal en la colonia Industrial; las cinco profesoras son maestras tituladas con estudios de normal básica y aunque todas cuentan con una gran experiencia en el campo de la docencia, desafortunadamente ninguna ha tomado algún curso o diplomado sobre la RIEB, lo que delimitó mucho sus respuestas sobre el tema.

Las entrevistas se llevaron a cabo dentro de la jornada de labores, buscando algunos momentos en los cuales las maestras no tuvieran que estar frente a su grupo, para que se encontraran relajadas y tranquilas, sin embargo esto no siempre fue posible, ya que la mayor parte del tiempo tenían actividades programadas o eran constantemente interrumpidas para atender algún asunto relacionado con sus alumnos; a pesar de que se estableció un cronograma de actividades que consideraba las fechas y horarios de las entrevistas y de las observaciones, esto no siempre se pudo llevar al pie de la letra, pues en ocasiones alguna de las docentes

participantes contó con licencia médica o faltó a sus labores por algún motivo personal, teniendo que hacer los ajustes necesarios. Las constantes inasistencias de las maestras fue uno de los aspectos de mayor impacto significativo.

Se solicitó a la Directora del plantel un espacio para llevar a cabo las entrevistas, de tal forma que se tuviera un ambiente favorable para propiciar que las docentes se expresaran de manera natural, pero en ocasiones esto se complicó por el ruido excesivo que se percibe durante la jornada de labores en todo el plantel, pues al ser tan grande la matrícula hay un constante movimiento de los grupos que bajan a la clase de Educación Física, los cambios de los maestros de Inglés que se trasladan de un grupo a otro, el uso del Aula Digital, el servicio de comedor, avisos que se dan a través del sonido de la escuela, etc.

1.8 Beneficios esperados

Ante los retos que afronta la sociedad mexicana de cara al siglo XXI, que demanda la formación de ciudadanos mejor preparados y con valores éticos, la profesionalización de los maestros adquiere especial relevancia, ya que son los docentes los que tienen la tarea fundamental de llevar a cabo las reformas curriculares en el aula, por lo tanto la mejora continua de sus capacidades, la actualización de sus conocimientos, el dominio de sus saberes y la transformación de su práctica pedagógica, contribuirá en gran medida, a responder a las exigencias que el mundo moderno y globalizado presenta a la educación.

El presente estudio es una propuesta que tiene como eje fundamental el papel del maestro y uno de los grandes beneficios que se considera se puede alcanzar con su desarrollo, es contribuir a que las maestras participantes y en general todo aquel docente que desee establecer el compromiso de asumir una transformación de su quehacer pedagógico, tenga

posibilidad de identificar necesidades reales de formación y, sobre todo, ayude a establecer procesos de mejora continua de la práctica docente, provocando que el aula se abra de manera significativa para que sea un asunto central en la planeación pedagógica que se hace en la escuela y que los docentes incorporen, dentro de su horizonte de trabajo, la transformación responsable de su práctica, al reconocer que su labor marca una diferencia significativa en los aprendizajes de los alumnos.

2. Marco teórico

En este segundo capítulo, se consideraron una serie de elementos teórico-conceptuales que sirvieron de base, para contrastar lo manifestado por las maestras participantes en el presente estudio sobre la práctica docente y con esto, dar respuesta a la pregunta medular de investigación centrada en conocer la forma en la que se desarrolla actualmente la práctica docente en una escuela primaria urbana del Distrito Federal, asimismo para responder a las siguientes interrogantes, ¿cómo es la enseñanza en el aula de la escuela primaria urbana?, ¿de qué manera los profesores de una escuela primaria urbana describen su propia práctica?, ¿qué elementos requieren los maestros frente a grupo para describir su práctica como inicio de un proceso de transformación? y ¿cuáles son los saberes docentes que los maestros requieren preservar o innovar para transformar su práctica?

Con esta intención, primero se buscó información detallada sobre la formación docente en México y su devenir histórico; un segundo tema tiene que ver con la actualización y el desarrollo profesional, la forma en que los maestros en servicio afrontan estas necesidades y si hay una respuesta institucional para ello; la práctica docente es otro de los temas sobre los que se investigó pues al ser el tema nodal de la investigación, se requería conocer algunos conceptos que a la luz de lo que plantean diversos teóricos pudieran contrastarse con las respuestas de las maestras participantes sobre su propia práctica, por último, se indagó sobre los conocimientos, el saber hacer, las competencias y habilidades que movilizan a diario los maestros en las aulas y en las escuelas para realizar sus distintas tareas, entendidos estos como saberes, la forma en que se adquieren y su naturaleza

Desde hace años, en muchos países se han impulsado transformaciones en sus sistemas educativos, las cuales tienen como propósito principal, promover reformas que mejoren la calidad y equidad educativa, México no es la excepción, a partir de 2004 se inicia la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) la cual se generaliza en los tres niveles que la conforman preescolar, primaria y secundaria durante el ciclo 2011, dicho movimiento abarca varios rubros que incluyen una reforma curricular integral, el desarrollo de medios educativos, el desarrollo de planes y programas, el mejoramiento de la infraestructura, la actualización y capacitación de los docentes en servicio y la formación de maestros entre los más importantes.

La reforma educativa implantada en nuestro país, concibe al proceso educativo con una visión integral, que debe atender por igual a las dimensiones afectivas y cognitivas de los estudiantes, plantea también un modelo constructivo de aprendizaje lejos de la reproducción fiel de los mensajes, en la que sea el propio estudiante quien asuma una posición activa dentro del proceso, manteniendo escenarios favorables para la colaboración, el trabajo en equipo, la colaboración y la comunicación efectiva (SEP 2011), el trabajo que realizan los maestros debe responder a estas características.

Un factor imprescindible para la implementación de cualquier reforma curricular es la práctica docente, ya que es a través de ella que se incorporan los cambios necesarios para mejorar y hacer posible la ejecución del currículum en las aulas.

En este sentido, la profesión docente resulta cada vez más compleja, pues ya no basta con transmitir conocimientos impartiendo una cátedra, los maestros hoy en día, requieren poseer y desarrollar otras competencias o saberes, vinculadas con la capacidad para generar el diseño de experiencias de aprendizaje para involucrar a los alumnos en esta dinámica, para utilizar críticamente nuevas tecnologías y para organizar su propia formación a lo largo de su

vida profesional, por tanto, hoy más que nunca la preparación inicial de los docentes cobra vital importancia, así como lo que los maestros aprenden en su práctica diaria, sea porque tienen la capacidad de ir ajustando su enseñanza a las exigencias de la clase o porque comparan su práctica con un modelo que han interiorizado y hacia el cual tienden conscientemente (Latapí, 2003).

Esto se refleja en la investigación de Vergara Fregoso (2005), la cual aporta conocimiento sobre la práctica docente pues se abordan los significados que sobre ella tienen los maestros de educación primaria y las acciones que realizan como docentes, describe cómo un proceso de formación que gira en torno a que los maestros recuperen, sistematicen y reflexionen sobre su hacer, influye en los significados que ellos tienen, porque paralelamente construyen o modifican significados acerca de la práctica pedagógica.

2.1 La formación docente en México

A lo largo de la historia de nuestro país, la formación de maestros ha sido uno de los temas medulares de la legislación educativa, contar con una institución pública para la preparación de profesores de enseñanza primaria, fue uno de los objetivos durante el porfiriato, lo que se vio cristalizado en 1887, en aquella época se llamaba Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria. En 1924, Lauro Aguirre encabezó una radical transformación, asumió la dirección del plantel para convertirlo a partir de 1925 en la Escuela Nacional de Maestros; durante sus inicios, la carrera de profesor se cursaba en dos años consecutivos a la secundaria y posteriormente se amplió a tres años (Calvo, 1989).

En ese momento la normal se convirtió en un inmenso centro profesional en el que se graduaban maestros rurales, maestros misioneros, educadoras, maestros de primarias urbanas

y maestros para diversas actividades técnicas, además atendía los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Fueron de tal trascendencia esos cambios que otras instituciones formadoras de docentes adoptaron sus planes de estudio y otras modalidades educativas con las que se lograba dar atención a las necesidades de sus respectivas localidades (Calvo, 1989).

En el transcurso de su historia, las Escuelas Normales han tenido diferentes planes de estudio, en 1969 el tiempo de formación se incrementó a cuatro años aunque se seguía cursando al término de la secundaria. Con el Plan 1975 Reestructurado, los maestros egresaban con cédula profesional que los acreditaba como profesionistas y además con un certificado de estudios de bachillerato, fue hasta 1984 cuando se le otorgó el grado de licenciatura y por tanto se estableció como requisito el bachillerato, desde esa fecha las Escuelas Normales incorporan a su estructura la investigación y la extensión educativa (Martínez y Camacho, 1996).

La formación docente ha evolucionado a través del tiempo, llegando incluso a franquear épocas de crisis, una de las más importantes se presentó durante la década de los 70's con el auge de la tecnología educativa, esta tuvo gran impacto en la formación de profesores, aunque también provocó tendencias opuestas, por lo que en este proceso se involucraron diferentes disciplinas dentro de este campo como la psicología genética, el psicoanálisis, la psicología de grupo, la psicología humanista, las teorías pedagógicas, las experiencias educativas, los enfoques didácticos, en especial el análisis sociológico interesado en realizar una crítica ideológica de la tecnología educativa que impactaba en ese momento en la formación de docentes.

Sin embargo, en los últimos veinte años han aparecido voces que reclaman la función docente tradicional y se proclama el cambio del rol de los profesores. Estos nuevos roles están

determinados desde la reflexión, el análisis pedagógico e inclusive desde instancias político sociales (Ducoing y Landesmann, 1999).

Al igual que han existido reformas curriculares para los distintos niveles de educación básica, las escuelas normales como instituciones formadoras de maestros, también han tenido cambios en su plan y programas de estudio, desafortunadamente estas reformas han estado un tanto desfasadas con los requerimientos que en la práctica actual un egresado de la escuela normal debe enfrentar. Con el advenimiento de la reforma curricular del 97, quedó redefinido un nuevo modelo de formación docente, lo que además, exigió a los maestros de las normales a emprender un cambio en las formas de entender y realizar su trabajo. Esto ha generado múltiples interrogantes en ámbitos donde, las expectativas de transformación coexisten con viejas resistencias, demandas incumplidas, desconciertos y tradiciones arraigadas en los escenarios normalistas.

La formación del magisterio es quizá la parte más débil del sistema educativo, aunado a cómo la figura docente, especialmente de los niveles básicos se ha ido devaluando, la baja calidad de la educación se sintetiza, tal vez de manera más aguda, en las escuelas normales. En la historia del sistema educativo mexicano la educación normal es la que más reformas, cambios o adecuaciones ha sufrido, sin que hasta la fecha se haya encontrado un perfil claro de la profesión (Ornelas, 1996).

Como menciona Latapí (2003)

En una visión a largo plazo, la formación de los maestros no sólo es asunto central para mejorar la educación sino constituye el mecanismo fundamental para re oxigenar el sistema educativo: los nuevos maestros no son sólo sustitutos de los que mueren o jubilan, son la vía por la que el sistema renueva sus prácticas, cuestiona sus tradiciones, acepta nuevas visiones teóricas, se abre al conocimiento y se revitaliza (p. 8).

Uno de los aspectos dentro de la formación inicial al que se le ha dado poca importancia y que tendría que ser parte de los requisitos de ingreso a las escuelas normales, es la llamada “vocación”, Latapí (2003) la describe como al conjunto de cualidades, creencias, valores y disposiciones anímicas que conforman la aptitud para el magisterio. Estudios clásicos como el de Calvo (1989) y Camacho (1996), realizados en la Escuela Nacional de Maestros abordan el tema sobre la educación normal en relación a la vocación y mencionan que la mayoría de los estudiantes normalistas refirieron haber elegido la carrera por las ventajas materiales y prácticas que ésta les ofrecía, primero por ser una carrera corta que les otorgaba el certificado de bachillerato, la cédula profesional que los acreditaba como maestro de primaria, además que les aseguraba una plaza federal con sueldo y prestaciones de por vida.

Otra de las razones para elegir la opción de ingreso a la formación inicial de maestro, se relaciona con la decisión de sus padres, la mayoría de las veces siguiendo una tradición familiar, y sólo una reducida parte estudiaba “por vocación al magisterio”. Al cuestionar a los maestros en formación si pensaban permanecer en el magisterio a largo plazo, un 35% aproximadamente opinó que pensaban abandonarlo y 27.3% que planeaban combinarlo con el estudio y ejercicio de otra profesión (Calvo, 1989).

Por otra parte Ruiz (2012), considera que la vocación ocupa un lugar preponderante dentro de la formación docente, pero ésta puede ser construida y debe reflejarse en el conjunto de habilidades y preferencias que la constituyen, así la carrera normalista se debe desarrollar sobre el reconocimiento de que la vocación es importante pero en un doble sentido, pues los formadores de maestros deben poseerla tanto como la deben manifestar los aspirantes a ser maestro.

Cuando se habla de formación docente, comúnmente se piensa sólo en la etapa de preparación que antecede a la práctica, en el conocimiento o dominio de los contenidos de una asignatura o los aspectos básicos de disciplina y generalmente se cree que es suficiente. Los docentes muchas veces se concentran en que el alumno sea capaz de resolver una ecuación, de recordar una fecha o suceso, conozca la estructura de una oración, etc. colocan por encima el conocimiento, antes que la actitud y cuando ven los resultados en las calificaciones comúnmente cuestionan las habilidades de los alumnos, ven en ellos poco interés, cuestionan hasta sus conocimientos básicos (Fierro, 1991).

El cambio esperado en la actuación docente y el nuevo modelo de formación ocupan un lugar importante en los pendientes de la política educativa aun cuando prácticamente todos los estudios referentes a la educación tienen que ver, de alguna forma, con los docentes, actores clave para la puesta en marcha de cualquier cambio educativo, la mayoría son con una idea muy normativa, en cuanto se limitan a describir el “deber ser”, “el perfil ideal”, sin adentrarse en el hacer, pensar y sentir, tanto de los formadores de docentes como de los docentes en formación.

Paradójicamente las reformas curriculares plantean la necesidad de un nuevo maestro como agente mediador de los procesos que conducen a los estudiantes a la construcción del conocimiento y a la adquisición de diversas capacidades, las que debe no sólo dominar, sino también apropiarse de nuevas formas de enseñar, sin embargo la realidad de los docentes egresados de las normales, dejan entrever distintas formas de organización de la enseñanza. Algunos maestros en contraparte, utilizan los mismos métodos repetitivos y monótonos, que se critican en las lecturas curriculares, como regresar a viejas prácticas disfrazadas de cambio (Latapí, 2003).

A partir de la reforma curricular de 1984, las Escuelas Normales en las que se estableció la licenciatura como nivel de estudios, todavía están muy lejos de ser la base de la construcción de la identidad profesional de manera adecuada y efectiva para la labor educativa que enfrentará el egresado, si bien la construcción de la identidad profesional como docente es un proceso largo y difícil que implica introspección y cuestionamiento continuos, es un hecho que la preparación del profesorado supone la adquisición y actualización de conocimientos y técnicas, pero también de un acompañamiento en la formación integral de la persona, la relación pedagógica incluye una implicación emocional y efectiva con los estudiantes que requiere apoyo, orientación y revisión continua por parte de los formadores de docentes (Arnaut, 2004).

Las Escuelas Normales también deben reconocer la necesidad ineludible de ser objeto de evaluación, mediante un proceso amplio y participativo de valoración continua, esta postura de conducir una evaluación curricular debe ser considerada desde quien tiene la responsabilidad de tomar decisiones y expertos, las instancias de financiamiento, e incluso, entre aquellos grupos sociales que tienen puesta la mirada en el futuro de la educación, en especial quienes sostienen que el cambio educativo depende en gran medida de la efectiva formación del sujeto docente.

También en las aulas normalistas, el nuevo modelo curricular propone formas nuevas de encarar el trabajo docente, sin embargo, es común hallar fuerte resistencia en los estilos de enseñanza de los propios formadores de docentes, lo anterior manifiesta que el cambio no se desprende directamente del diseño de planes y programas, sino que se vive como proceso paulatino en el cual confluyen experiencias personales e institucionales de toda índole. De

acuerdo con lo que plantea Torres (1996), es el profesor quien, en última instancia, da cuerpo al currículo y lo convierte en su principal herramienta de trabajo.

El tema de lo que deben aprender esencialmente los maestros es relativamente nuevo en la investigación educativa mundial y en los organismos internacionales interesados en temas educativos, apenas ahora se están considerando las características específicas que requieren los maestros para dar respuesta a las demandas de la sociedad en la actualidad. Las investigaciones más recientes están guiadas por el deseo de descubrir cómo aprenden los docentes, dónde y cuándo pueden aprender y con qué condiciones.

Aunque son diversos los sistemas de formación inicial en el mundo, Latapí (2003), considera que hay un consenso general que promueve que los maestros en formación deben reunir cuatro componentes: una formación humana integral, que atienda a la vez a las destrezas intelectuales formales y al desarrollo de valores humanos, sentimientos positivos, manejo adecuado de las emociones y de las relaciones interpersonales. Esta formación humana descansará en dos pilares: en el intelectual, enmarcado en los llamados fundamentos de la educación, como son: la filosofía, la sociología, la historia y la psicología principalmente cognitiva y el otro pilar, en el campo del desarrollo humano, con ejercicios que fomenten la madurez, la autoestima, el equilibrio de la personalidad y el sentido ético personal.

Un segundo componente, sería una sólida preparación en las disciplinas que se van a enseñar, que proporcione también la apertura a la investigación en esos campos, como actitud abierta al cambio de forma permanente.

El tercer componente abarcaría los conocimientos y habilidades relacionados con el desarrollo del aprendizaje, pues este será el oficio del docente: didáctica general y didácticas especiales, métodos y herramientas, incluyendo técnicas de evaluación.

Y el cuarto componente, se refiere a una introducción a la práctica de la enseñanza, bajo la guía de un maestro.

Los tres primeros componentes tendrían que considerar un supuesto: que la formación tenga rango, ambiente y estilo universitarios, o sea que la carrera de maestro se rija por los mismos requisitos y prácticas académicas que las demás carreras universitarias; que el estudiante se forme en un ambiente abierto a la interdisciplina, se acostumbre a la crítica y autocrítica, que sus profesores provengan de diversas disciplinas y que haya evaluaciones externas tanto de profesores y alumnos como de los programas y las instituciones a través de una acreditación independiente.

La UNESCO (2002) como organismo internacional en un estudio, plantea la necesidad de un docente para las escuelas del mañana, en relación con lo anterior Latapí (2003), refiere que en todos los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a la que México pertenece, es indispensable que la formación de los docentes, incluso los de educación primaria, sea de nivel superior; así se considera también, en el Programa de Indicadores Educativos Internacionales (Morduchowics, 2006) en el que también nuestro país participa.

Como parámetros de la duración de la formación inicial se dan tres años y medio para los docentes de primaria y seis y medio para los de secundaria, todos de nivel superior. Esto significa, añade este estudio, un importante ascenso respecto a la situación que prevalece entre los profesores en servicio, el cual es indispensable ante los retos del futuro inmediato, “elevar los requisitos de formación para los futuros docentes significa que los nuevos docentes obtienen los conocimientos y las destrezas deseables antes de ingresar a la profesión docente” (UNESCO, 2002, p. 88).

Será útil tener presentes, por tanto, los cuatro componentes de la formación inicial del docente. que propone Latapí (2003), si se considera que en un futuro de largo plazo, nuestro sistema educativo funcione con altos estándares de calidad y evaluaciones independientes, con escuelas más autónomas y alumnos más exigentes y que la educación sea verdaderamente interesante, se tiene que formar maestros, ya desde ahora, a la altura de estos retos.

El maestro del futuro será muy distinto del actual: será gestor de un aprendizaje significativo, traductor de deseos y aspiraciones de sus alumnos, animador y estimulador, y testigo activo de los valores humanos necesarios y de las utopías de un mundo en transformación. La sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información, los multimedia y las telecomunicaciones otorgarán a su profesión nuevos significados y roles (Tedesco y Tenti, 2006).

2.2 Actualización y desarrollo profesional

Ninguna otra tarea, más que la educación, es de tanta importancia y trascendencia para la existencia humana, pues se ocupa directa y necesariamente de la persona, en consecuencia, el docente de la actualidad debe mostrarse preparado para dirigir adecuadamente los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo entre sus muchas cualidades, el ser multifacético para cumplir de manera exitosa con su labor (Lozano, 2005). En la actualidad, ya no es suficiente tener vocación para cumplir con eficacia y eficiencia esta labor formadora, ahora, resulta indispensable la formación profesional continua, ya que los nuevos ambientes laborales y educativos requieren una práctica en la que se desarrolle “una toma de decisiones pensante, reflexionada y adaptada a la situación que se vive, con base en principios y valores” (Frade, 2009, p. 64).

El profesor de inicio, debe poseer un perfil docente basado en un conjunto de competencias que comprenden conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan generar ambientes de aprendizaje idóneos para que los estudiantes logren desarrollar a su vez, las competencias marcadas en su perfil de egreso (Rueda, 2009).

Estas competencias docentes le permiten al profesorado mantenerse en una actitud de crítica constante, sobre la finalidad de la educación, la forma de transmitir la información que se posee, qué esperan que los estudiantes hagan con esa información y cuál es el escenario más idóneo para que se dé el aprendizaje, con la finalidad de evaluar la eficiencia de los sistemas escolares, proponer alternativas de mejoras, revisar los programas curriculares y de evaluaciones, es decir, los docentes deben estar dispuestos a seguir aprendiendo, a seguir preparándose más allá de su formación de origen, Latapí (2003) considera que:

Lo que distingue al maestro no es que enseña, sino que aprende continuamente. Es la suya una profesión esencialmente intelectual, avocada a indagar la naturaleza del conocimiento, a su difusión y apropiación. El maestro es un profesional del conocimiento, obligado a estar atento a su continua evolución tanto en las disciplinas que enseña como en las ciencias del aprendizaje. Esto debiera marcar su formación inicial y esta debiera ser la orientación predominante de los programas de actualización (p. 5).

El proceso de actualización del magisterio es complejo y heterogéneo, en nuestro país intervienen instituciones muy diferentes: escuelas normales de diversos tipos, universidades pedagógicas con variados programas, instituciones universitarias, centros de maestros, centros de actualización del magisterio, sistemas a distancia, dependencias federales y estatales e instituciones privadas entre otras; lo que denota el reconocimiento de la urgente necesidad de renovación y la transformación de las prácticas de los docentes, considerando principalmente

que debe partir de las propias necesidades de aprendizaje del mismo maestro (SEP-SNTE, 2008).

Con la reforma de 1984 en las escuelas normales, se trató de dar un carácter de enseñanza superior a la formación inicial de los maestros, sin embargo el efecto real de este paso en las concepciones curriculares y sobre todo en los procedimientos internos de carácter académico para homologar esta formación al rango de carrera universitaria no ha tenido los resultados esperados.

Por esta razón y para dar respuesta de algún modo a las demandas del magisterio, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) incorporó en 1992 como uno de sus componentes fundamentales la renovación de la formación docente, y desde hace ya algunos años, también puso en marcha el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, así como el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), ambos con objetivos y alcances bastante limitados, entre ellos la impartición de cursos nacionales con temáticas que no impactan en la práctica docente cotidiana y que por el contrario, presentan una enorme dinámica burocrática (SEP-SNTE, 2008).

Los Centros de Maestros son otra de las opciones de actualización docente que no cubren en su totalidad las necesidades de los profesores. Creados a partir del Acuerdo para la Modernización Educativa en 1993, pronto se hizo evidente que sus espacios y equipamientos son mínimos por el poco presupuesto del que disponen, aunado a la falta de tiempo de los maestros para asistir a ellos; las capacidades de sus coordinadores y asesores se quedan con frecuencia cortas respecto a lo que de ellos esperan los docentes que acuden en busca de

elementos para mejorar su desempeño, se cuestiona también la pertinencia de los programas, cursos y talleres que imparten, su desvinculación con la vida escolar que hace difícil que el docente aplique después los temas abordados.

Es así que el sistema de actualización disponible para los docentes, no logra contrarrestar los efectos de lo que autores como Rosas (2003) llama la dinámica de desprofesionalización que genera la cotidianidad escolar, pues la escuela privilegia lo no sustantivo, como los festejos, concursos, campañas, innumerables distractores, comisiones sindicales, llenado de informes y formularios, reuniones, etc. que consume el tiempo del docente y le impone como principal meta “cubrir el programa” a toda costa, sin poderse dar el lujo de pretender elevar la calidad del aprendizaje de sus alumnos o de atenderlos individualmente cuando lo requieren. Al respecto Latapí (2003) menciona:

Así con el tiempo se va gestando en muchos docentes, un sentido de frustración profesional que los lleva a refugiarse en rutinas conocidas y seguras y a comportarse como los describen algunos estudios antropológicos: un profesional devaluado, no reconocido socialmente, no actualizado, aprisionado en una normatividad burocrática y sin horizontes profesionales estimulantes (p.12).

Latapí (2003) plantea que el trabajo de actualización docente, debe considerar la propuesta del Consejo Nacional de Investigación de Estados Unidos (2002), que en un estudio reúne los hallazgos no sólo de la neurofisiología y la psicología cognitiva, sino también de la práctica escolar cotidiana, las ciencias sociales y la pedagogía. El estudio distingue tres ambientes de aprendizaje para maestros en servicio, en los que el docente puede centrar su proceso de capacitación y actualización, con la intención de mejorar el desempeño de su práctica y así alcanzar mejores resultados de logro académico en sus alumnos.

2.2.1 Ambientes centrados en el conocimiento. Son generados por los cursos formales que los maestros en servicio pueden tomar de la oferta de actualización, sus oportunidades son bastante limitadas, pues generalmente estos cursos se dirigen al docente “en general”, prescindiendo de sus características más específicas como pueden ser la edad, experiencia docente, actitud más conservadora o innovadora y otras. Si estos cursos no son mediados por la discusión en grupo con los colegas (o al menos por un grupo de discusión por internet), su eficacia será bastante relativa para el mejoramiento de las capacidades del docente. Inclusive los conocimientos pedagógicos obtenidos en estos cursos resultarán demasiado abstractos y costará trabajo a cada maestro “aterrizarlos” a su situación áulica.

Otro problema surge de la elección de estos cursos por el maestro, no sólo porque puede estar guiada por razones equivocadas (que el curso sea fácil, proporcione más “puntos”, se acomode al horario más cómodo, etc.) sino también porque el maestro puede preferir cursos que implican sólo renovarse en lo superficial y no en lo más sustantivo (Latapí, 2003).

2.2.2 Ambientes centrados en la evaluación. Cuando interviene un elemento de evaluación con carácter formativo, no fiscalizador, se genera un ambiente de aprendizaje diferente. La evaluación puede provenir de un tutor respecto al maestro joven o de un grupo de colegas o de un programa de micro-enseñanza al que el maestro se inscribe utilizando diversos medios como evidencia como la videograbación de la clase, que es comentada después por un asesor o por otros maestros en términos amistosos. El ambiente de aprendizaje que así surge tiene entonces características muy diferentes, pues el maestro aprende conforme a pautas distintas: de entrada acepta o solicita la evaluación y esto implica que está en la actitud de recibir y valorar críticamente la retroalimentación que se le va a ofrecer. La evaluación se

constituye además en un recurso de consulta sobre las dificultades para aplicarla innovación, y se transforma en un proceso de innovación asesorada (Latapí, 2003).

2.2.3 Ambientes centrados en comunidades. Diversas experiencias internacionales y particularmente latinoamericanas muestran que los maestros aprenden más cuando el ambiente está determinado por una comunidad a la que el docente libremente se incluye, es decir por un grupo de colegas que se reúnen en torno a un interés común, por ejemplo, discutir sobre elementos curriculares, preparación de clases, elementos metodológicos, etc. esto los lleva a seleccionar las situaciones más adecuadas que propondrán a sus estudiantes en función del dominio de los conceptos fundamentales o de los estadios del desarrollo cognitivo de sus alumnos o de las evidencias que muestren su avance.

En todo caso, son grupos de reflexión y discusión que abordan un tema en común, el aprendizaje en este caso es extraordinariamente eficaz (Latapí, 2003), lo importante es que los docentes en servicio reconozcan sus necesidades de actualización para mejorar el desempeño de su práctica.

Un estudio que refleja los obstáculos y dificultades que tienen los profesores cuando se trata de modificar sus prácticas educativas, es el de Monereo (2009), en él se examinan en primer lugar, un conjunto de investigaciones recientes que señalan tres grandes grupos de obstáculos que explican las resistencias de los docentes al cambio: factores de tipo personal-emocional, factores relativos a las competencias profesionales y factores de naturaleza institucional, considera que se trata de factores que pueden –y suelen– combinarse, aumentando las situaciones de lo que llama inmovilismo.

Posteriormente argumenta sobre la necesidad de propuestas de formación alternativas que, por una parte, minimicen el impacto de los obstáculos anteriormente mencionados, y por otro, garanticen la sostenibilidad de los cambios logrados. El estudio presenta y analiza cuatro propuestas formativas alternativas: el uso de incidentes críticos (tanto naturales como inducidos), el análisis de buenas prácticas docentes, el desarrollo de redes y comunidades profesionales, y la promoción de centros organizados para aprender a enseñar. Finalmente, a modo de conclusión, propone un modelo de formación, inicial y permanente que bien podría aplicarse en diversos sistemas educativos incluido el nuestro.

Lo anterior porque en México, los modelos de actualización y capacitación magisterial muestran claros síntomas de agotamiento y dispersión. El proceso de reforma de las normales es en la práctica muy débil; la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) no acaba de encontrar su lugar y desempeña funciones de docencia e investigación escasamente pertinentes a sus propósitos originales, los Centros de Maestros no cubren todas las expectativas de los profesores y la intervención del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), monopoliza las iniciativas de renovación subordinándolas a intereses de todo tipo, principalmente de corte político (Latapí, 2003).

De lo anterior, se desprende que promover un proceso de actualización en los docentes no es nada sencillo, se deben romper muchas barreras para movilizar prácticas añejas, pues para aprender como menciona Latapí (2003), hay que querer aprender. Y para aprender algo que sirva para mejorar la propia práctica, hay que querer relacionar lo que se aprende con la práctica. Esto tienen muchas implicaciones: disposiciones anímicas, aceptarse como vulnerable, estar dispuesto a la crítica y a la autocrítica, proponerse enseñar mejor, creer que

se puede aprender de los demás, tener interés por los alumnos, y entusiasmo, actitudes bastante alejadas del simple propósito de cubrir el programa, y además tener la disposición de dedicar tiempo.

2.3 La práctica docente

La práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. 2008). La actividad pedagógica es una práctica cultural dialógica, consciente y reflexiva, que contribuye a que el estudiante determine el significado y la utilidad del conocimiento, por tanto, la educación debe constituir un foro en el que dos de los protagonistas, docente y estudiante, construyan mejores condiciones de vida en su contexto, interpretándolo desde una visión integral, crítica y comprometida (Andrade y Muñoz 2003).

Es la actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, cargada de conflictos que requieren pronunciamientos políticos y éticos. Son espacios de análisis, reflexión y producción de conocimiento sobre la enseñanza, la institución educativa y los contextos. Para Achilli (2000, p. 50) es “un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto, en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas”.

El campo de formación en las prácticas profesionales constituye el espacio curricular específico destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en

las aulas y en las escuelas, es decir, en contextos reales. Achilli (2000) considera que la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñante. La práctica docente vista así, se concibe entonces en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar.

Sin embargo, ni el proceso de formación, ni la práctica docente tiene la congruencia con los requerimientos que se plantean actualmente, ambas se encuentran a medio camino entre sus convencionales prácticas pedagógicas y la exigencia de renovación que por ejemplo, una reforma educativa demanda, por esta razón en la formación de maestros es fundamental, el papel de las universidades y de las instituciones formadoras de docentes, pues garantizar la calidad de sus procesos formativos es una estrategia con indudables repercusiones positivas, aunque también es necesario cuidar los sistemas de acceso a la función docente, mejorar las condiciones de trabajo del conjunto del profesorado, así como la supervisión y el apoyo durante los primeros años de servicio.

En ese sentido, autores como Schön (1992), proponen que los estudiantes aprendan mediante la práctica al hacer aquello en lo que buscan formarse y se ayuden por medio de otros profesionales prácticos con experiencia, es decir "aprender haciendo", aquí el proceso reflexivo es de vital importancia pues implica que la formación docente se concibe como un proceso de interacción; la reflexión también significa reconocer que la producción del conocimiento respecto a una enseñanza adecuada, rebasa con mucho los límites de las instituciones formadoras de maestros. El concepto de profesional reflexivo, según la propuesta

de Schön, reconoce la importancia que tienen las prácticas. Dicha reflexión implica que el proceso de aprender se prolonga más allá de lo que se vive en una institución formadora.

La reflexión es un proceso que se lleva a cabo antes y después de la acción, lo que Schön ha denominado reflexión sobre la acción. Concebido como el proceso mediante el cual el profesional mantiene un diálogo reflexivo con las situaciones en las que desarrolla su actividad, resolviendo sobre problemas específicos (Reynaga,1995).

En este contexto, la práctica reflexiva pareciera vincularse de manera tan estrecha con el ejercicio de la profesión docente, en particular por la relación que se establece entre acción profesional y conocimiento, que no sería posible pensar en procesos de profesionalización, que respondan a las actuales demandas de cualificación que no tuvieran como fundamento la reflexión (Erazo Jiménez,2009).

García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008), proponen un modelo para promover la reflexión en los profesores de educación superior que bien se puede aplicar a los profesores de educación básica, pues se enfoca a impulsar cambios orientados a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los que son responsables, considera que tanto el análisis como la evaluación de las acciones docentes debe realizarse en tres momentos correspondientes al antes, durante y después de la intervención didáctica en las aulas, para que estos procesos sean más completos y objetivos.

El profesor como mediador de procesos que conducen a los estudiantes a la construcción del conocimiento y adquirir diversas capacidades, debe no sólo dominar, sino apropiarse de nuevas formas de enseñar, entonces los roles tradicionales de los profesores y los alumnos deben modificarse, así como las prácticas educativas (Díaz Barriga, F. y Hernández, G. 2010).

2.4 Los saberes docentes

Diversos son los conocimientos, el saber hacer, las competencias y las habilidades que los maestros movilizan en la cotidianidad y que sirven de base al oficio del profesor y diversa también es su naturaleza (Tardif , 2009), mismos que van desde conocimientos científicos, conocimientos técnicos, saberes de acción, de habilidades incluso de origen artesanal adquiridas a través de una larga experiencia magisterial; su origen puede ser de carácter cognitivo o discursivo, racional o argumentativos, apoyados en creencias, en valores o a través de la propia subjetividad de los maestros, por lo tanto para comprender y explicar la importancia de conocer y significar los saberes docentes, es necesario desmenuzarlos. Un buen inicio es considerar una definición del saber, a la luz de diversas concepciones.

Tardiff (2009), propone definir el saber en función de tres lugares: la subjetividad, el juicio y la argumentación.

En relación a la subjetividad, se puede llamar saber al tipo de certeza subjetiva producida por el pensamiento racional, pues la razón se conforma con base en la experiencia, que es la única guía del hombre y debe tener una finalidad práctica, el racionalismo representado por Descartes, Spinoza y Leibniz, sostiene que la razón es causa del conocimiento y este tiene una necesidad lógica y validez universal (Briones, 2006), la certeza subjetiva específica del saber puede asumir dos formas fundamentales: una intuición intelectual que es inmediata y una representación intelectual que es mediata resultado de una cadena de razonamientos.

Este concepto del saber ligado a la subjetividad, es el fundamento de muchas investigaciones sobre cognición, interesadas en los procesos cognitivos como la memoria, el aprendizaje, la comprensión, el lenguaje, etc. el saber en este caso se enfoca en términos de

representaciones mentales que se refieren a la génesis con lo plantea Piaget o a la estructura innata del pensamiento, con su equipamiento propio, mecanismos y procedimientos, según la idea de Briones (2006), en este sentido, el saber cognitivo es un saber subjetivo, es una construcción resultado de la actividad del sujeto que se concibe de acuerdo con un modelo de procesamiento de la información o con un modelo biológico de equilibración (Tardiff, 2009).

Una segunda concepción del saber se basa en el juicio, ya que se puede llamar al saber juicio verdadero, es decir al discurso que afirma con razón algo con respecto a algo, tradicionalmente se ha llamado saber a los discursos que afirman algo verdadero con respecto a la naturaleza de la realidad o a un fenómeno particular, el saber se limita al juicio de la realidad y excluye los juicios de valor, la vivencia, etc.

Kant introduce en su *Crítica de la razón pura*, que una percepción o una representación no es verdadera ni falsa, sólo el juicio que se emite sobre algo que se percibe puede ser verdadero o falso (Briones, 2006), aunque habría que puntualizar, que no todas las formas de juicio corresponden a saberes o un conocimiento objetivo según la postura de Popper (1972). Los juicios referentes a la vivencia personal, a valores, a ideas políticas, etc. están excluidos del fundamento positivista del saber, por eso el positivismo asocia por completo el saber con la ciencia empírica (Tardiff, 2009).

Una tercera concepción del saber se enmarca en la actividad discursiva que consiste en tratar de validar por medio de argumentos y de acciones discursivas y lingüísticas, una proposición o una acción. La argumentación es por lo tanto, el lugar del saber según Tardiff (2009), saber una cosa no es sólo emitir un juicio verdadero con respecto a algo, un hecho o acción, sino también ser capaz de determinar las razones por las que es verdadero ese juicio, esa capacidad de razonar o argumentar a favor de algo, remite a la dimensión intersubjetiva

del saber que implica siempre al otro, es decir una dimensión social en la que el saber es una construcción colectiva, de naturaleza lingüística, procedente de diálogos, de intercambios discursivos entre seres sociales.

Aunque existen diferencias entre las tres concepciones de saber abordadas, todas tienen en común que relacionan siempre la naturaleza del saber con las exigencias de la racionalidad, tienen como fundamento el pensamiento del sujeto racional, el acto de juzgar y la base de la argumentación es decir racionalizaciones respectivamente; de lo anterior la definición de saber planteada por Tardiff (2009) lo puntualiza:

llamaremos “saber” únicamente a los pensamientos, ideas, juicios, discursos, argumentos que obedezcan ciertas exigencias de racionalidad. Hablo o actúo racionalmente cuando soy capaz de justificar, por medio de razones, declaraciones, procedimientos, etc., mi discurso o mi acción ante otro actor que me cuestiona sobre la pertinencia, el valor de ellas, etc. Esta capacidad o esa competencia se verifica con la argumentación, es decir, en un discurso en el que propongo razones para justificar mis actos, estas razones son discutibles, criticables, revisables (p. 136).

La idea de la racionalidad, se refiere también a un saber en relación con el cual hay entendimiento y que sirve de base para la argumentación, un saber es discutido partiendo de otro saber, si se discute la racionalidad de un discurso o de una actividad es porque se refiere a una determinada idea de lo que es razonable, si se cuestiona a otro acerca de sus propias acciones, puede explicitar a través de sus razones de la acción, los saberes en los que se basa para actuar de ese modo.

El saber de los docentes se refiere también a una capacidad esencial de los actores comprometidos en la acción, a saber elaborar razones, dar motivos para justificar y orientar sus acciones Tardiff (2009), un docente en general sabe lo que hace y por qué lo hace, corresponde la llamada consciencia profesional de docente, la que se manifiesta por medio de

racionalizaciones e intenciones y gracias a la cual puede decir discursivamente por qué y cómo actúa, es entonces que la consciencia profesional se caracteriza por la capacidad de juicio y más ampliamente en la argumentación.

Generalmente los profesores no dan el valor a lo que saben sobre la docencia que desarrollan en las escuelas; esto porque generalmente no reflexionan sobre sus experiencias o conocimientos y comúnmente no intercambian puntos de vista con otros maestros de manera constante, lo llegan a hacer esporádicamente más no siguen un proceso ordenado y sistemático (Perrenoud, 2007).

Desde luego que tienen muchos saberes o competencias que se manifiestan mediante opiniones, valoraciones y acciones que desarrollan en condiciones concretas del marco escolar; estas acciones que realizan los maestros en las situaciones educativas tienen implícitos muchos saberes, como por ejemplo: habilidades para enseñar, conocimientos práctico-pedagógicos, acciones y hábitos escolares, conceptualizaciones, conjeturas y métodos de enseñanza, imágenes, esquemas, guiones, modelos pedagógicos y epistemológicos implícitos, actitudes y constructos docentes acertados (Giroux, 1990). Estos saberes a su vez se mezclan con rutinas, encasillamientos, inercias burocráticas y estereotipos docentes que, si prevalecen, muchas veces se oponen al cambio, fomentan la pasividad y no permiten el desarrollo profesional.

En la práctica cotidiana los saberes y rutinas se producen en la ambigüedad, contradicción, contingencia, incertidumbre de las situaciones educativas, que complejizan más el proceso, por lo que los saberes docentes permanecen implícitos y comúnmente no son puestos en tela de juicio; se mantienen ocultos, no se reconocen e incluso se pone cierta resistencia para expresarlos e identificarlos, ocasionando que muchas veces la experiencia se

olvide y abandone y, por lo tanto, que también los saberes se desaprovechen o se pierdan (Perrenoud, 2007).

Los saberes docentes son valiosos porque responden a las necesidades de la escuela y contexto concreto, pero no se puede caer en el error de considerarlos infalibles universalmente, verdaderos y superiores a los demás; más bien; son valiosos porque responden a las necesidades de la docencia, aunque no se pretende generalizarlos, el someterlos a crítica se torna imprescindible, no es suficiente con su reconocimiento, se requiere problematizarlos para eliminar de ellos las distorsiones y creencias ilusorias, con la finalidad de que poco a poco se llegue a un saber profesional tan válido como cualquier otro saber académico.

2.4.1 Saberes sociales y saberes individuales

Una vez establecida la definición de saber, se puede plantear la idea de que los docentes poseen básicamente dos tipos de saberes: saberes sociales y saberes de carácter personal.

Se considera que el saber de los docentes es un saber social por varios motivos: en primer término, porque es compartido por todo un grupo de individuos que tienen una formación común que varía poco según los niveles en los que se desempeñan, la mayoría egresa de escuelas normales y en menor número de universidades; laboran en una misma organización y por lo tanto están sujetos a una estructura de administración educativa sujeta a reglas definidas, comparten los mismos insumos de trabajo como programas, materias que enseñan, recursos, etc. por lo que la práctica docente se genera en una situación colectiva de trabajo (Tardiff, 2009).

Un segundo elemento que define el saber, como constructo social es porque su posesión y utilización se basa en un sistema que legitima y orienta su definición y utilización: estructura

educativa, sindicato, asociaciones profesionales, instancias de evaluación y certificación, en México existe en educación básica, el programa Carrera Magisterial por ejemplo (Apéndice H) por tanto, los docentes no definen su propio saber profesional, éste es resultado de lo que Tardiff (2009, pp. 11) llama “la negociación de diversos grupos”, lo que un “profesor debe enseñar” no representa un problema de tipo epistemológico o cognitivo, sino una cuestión social.

En una tercera instancia, se considera el saber social pues sus propios objetos, son objetos sociales, llamados prácticas sociales, ya que el maestro trabaja con sujetos y con un propósito definido: la transformación de los alumnos, educarlos e instruirlos, en donde la enseñanza es la actuación con otros seres humanos, que reconocen a quien les enseña, quién es el profesor, por tanto el saber se manifiesta a través de las relaciones complejas que se generan entre profesor y alumno, entre profesor y colectivo (Tardiff, 2009).

Por último, se considera saber social pues parte tanto de programas escolares como de prácticas pedagógicas, es decir las formas de enseñanza, mismas que evolucionan y se transforman con el tiempo, acordes a los cambios sociales y culturales; la pedagogía, la didáctica, el aprendizaje y la enseñanza son construcciones de índole social cuyos contenidos y modalidades dependen de la historia de una sociedad, incluso la educación y la acción docente vista a través de los ojos de la filosofía, primero ha sido objeto de conciencia y después, de un empeño por explicar e interpretar su significado y sentido a través del tiempo (Villalpando, 1992).

Resalta no sólo la finalidad educativa, sino también al sujeto y la acción educativa desde la perspectiva de la realidad en donde el hombre tiene una postura activa como el único ser

educable, por lo que supone la reflexión sobre la naturaleza, esencia y valores de la educación y cómo la práctica docente también influye en su transformación.

El saber de los docentes es entonces, un proceso de construcción a lo largo de un trayecto profesional, adquirido en el contexto de una socialización progresiva, con la intención de llegar al dominio de su ambiente de trabajo, al mismo tiempo que se inserta en él, pero aunque el saber de los maestros es profundamente social, también es al mismo tiempo, el saber de los actores individuales que lo apropian para adaptarlo a su práctica profesional y transformarlo, es así que el docente también posee saberes individuales, basados en su propia historia personal, emociones, expectativas, cognición, que se conjugan entre el ser y el hacer, por tanto saber social e individual están en constante transacción como resultados dinámicos.

El saber de los maestros es temporal pues enseñar supone aprender a enseñar, aprender a dominar de manera progresiva los saberes necesarios para realizar el trabajo docente (Tardiff, 2009), incluso antes de iniciarse de manera oficial en el magisterio, los docentes ya tienen un saber previo por su historia escolar anterior, el cual se va desarrollando asociado tanto con sus fuentes y lugares de adquisición, como con sus momentos y fases de construcción.

También es de una enorme pluralidad, porque contiene en el propio ejercicio del trabajo, conocimientos provenientes de diversas fuentes e incluso de diferente naturaleza, incluyen desde principios epistemológicos, corrientes de investigación, modelos ideales, hasta saberes curriculares, conocimientos disciplinares, elementos de su formación profesional y posturas personales, sin embargo es posible organizarlos a partir de categorías.

Los saberes sociales, transformados en saberes escolares a través de los saberes disciplinarios y saberes curriculares procedentes de las ciencias de la educación, saberes pedagógicos y saberes experienciales, todos ellos integran una amalgama, en donde como refiere Tardiff (2009, p. 31) “profesor ideal es el que conoce su materia, su disciplina y programa, además de poseer ciertos conocimientos relativos a las ciencias de la educación, la pedagogía y que desarrolla un saber práctico, basado en su experiencia cotidiana con los alumnos”.

2.4.2 Saberes profesionales

Corresponden a la gama de saberes que son transmitidos por las instituciones a los maestros en formación y que más tarde se incorporan a la práctica docente; tanto la enseñanza como el profesor forman objetos de saber para las ciencias humanas y para las ciencias de la educación, esos saberes se transforman en saberes destinados a la formación científica y se irán acrecentado a lo largo de la práctica profesional a través de la formación continua, con lo que se alimenta el trayecto formativo docente.

Dentro de los saberes profesionales, ocupan una parte importante aquellos que se refieren específicamente al campo pedagógico, los cuales se presentan según lo menciona Tardiff (2009), como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa que la representan y orientan, formando por una parte ideologías y por otra, técnicas y formas de saber hacer.

Así los saberes pedagógicos se articulan a las ciencias de la educación, puesto que consideran las diversas concepciones que los docentes tienen sobre la infancia y las

necesidades de aprendizaje de los alumnos; la organización de la enseñanza que incluye la planeación, las estrategias didácticas y las formas de evaluación; las formas de interacción social que abarcan el conocimiento de los alumnos para promover una mejor convivencia y la resolución asertiva de conflictos y el desarrollo profesional de los docentes con la intención de promover la formación permanente.

2.4.3 Saberes disciplinarios

Se refieren a los saberes de los que dispone la sociedad y que corresponden a los diversos campos del conocimiento en forma de disciplinas específicas como las matemáticas, la historia, la física, etc. cuyos contenidos darán el soporte académico que utilizan los maestros para sustentar su práctica, los saberes de las disciplinas son construidos a través de la cultura de los grupos sociales y son adquiridos como parte de la formación docente en las instituciones, se integran igualmente en la práctica a través de la formación inicial y continua, enriqueciéndose a medida que los docentes aumentan su preparación académica.

2.4.4 Saberes curriculares

A lo largo de su formación, los maestros deben apropiarse de saberes específicos sobre elementos curriculares que tienen correspondencia con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales, la sociedad a través de la estructura educativa, categoriza y presenta los saberes sociales que define y selecciona para ser transmitidos a las nuevas generaciones por medio de la acción educativa, pues la práctica docente constituye uno de los elementos de esa acción, Moore (2009) refiere en relación a las metas de la educación, que siempre serán para conseguir que el individuo sea una persona educada. Para ello menciona

que “la meta formal demanda simplemente un hombre educado, pero el contenido de este término variará de acuerdo con el tiempo, el lugar y la cultura en las que ha de alcanzarse dicha meta” (Moore, 2005, p.30), de ahí que el docente debe dominar el Plan y los Programas de Estudio que va a aplicar.

Desde esta perspectiva, si la educación es un medio para alcanzar un fin y éste es considerado como resultado del aprendizaje, el docente debe apropiarse primero del currículum es decir, ampliar su dominio de los elementos curriculares como soporte necesario tanto de los fines como de los medios para obtener resultados de aprendizaje en sus alumnos (Casarini, 2010).

2.4.5 Saberes experienciales

Los maestros en el ejercicio de su función y en la práctica cotidiana, desarrollan saberes específicos, producto de su trabajo, de su experiencia y del conocimiento del contexto en el que se desenvuelven, estos saberes generados en la experiencia quien se encarga también de darles validez, son incorporados a la experiencia individual y colectiva, adoptando diversas formas que integran hábitos y habilidades, entendidas también como competencias docentes de saber hacer y saber ser, lo que se traduce como saberes prácticos, pues ayudan a los maestros en el ejercicio de su profesión, articulando conocimientos, actitudes, destrezas, habilidades y valores (Tardiff, 2009).

Por tanto, analizar el grado de conciencia y enajenación que tienen los maestros se torna una tarea indispensable, ya que muchas veces la alienación que presentan los hace caer en formas de vida social y escolar irracionales y contradictorias que los llevan a aceptar saberes

como favorables cuando son lo contrario. Difícilmente se tiene una conciencia crítica; más bien se encuentran en una conciencia ingenua, lo que Paulo Freire (1990) llama concienciación, desde donde se pueden reconocer los saberes significativos y excluir los que se conciben de manera limitada y restringida.

2.5 La nueva función del docente

Una de las grandes repercusiones que la docencia ha tenido como resultado de la aplicación del enfoque curricular basado en el desarrollo de competencias a partir de la generalización de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), es la necesidad de transformarse, es claro que la labor docente no puede permanecer sin cambios, es decir, al enfocar los contenidos educativos para responder a perfiles de desempeño de los educandos, el desempeño del maestro adquiere especial relevancia, pues socialmente en los maestros está depositada la confianza para garantizar mayor progreso y mayor justicia para nuestra nación (PROSEDU, 2009), su contribuciones así son esenciales para responder a los desafíos que plantea el mundo moderno a nuestra generación y aquellas que habrán de seguirnos.

En esta perspectiva se plantea que para lograr tal desempeño, el docente debe aplicar esquemas coherentes de relaciones que respondan de forma particular y en situaciones concretas a supuestos de orden filosófico, moral, social, político, económico y científico; saberse parte de la realidad en la que está inserta la escuela, de manera que al proponer aprendizajes a los alumnos, éstos se apropien de métodos de pensamiento, acción y de los lenguajes y herramientas intelectuales que les permitan situarse en su entorno y transformarlo, además de tener acceso y manejo de fuentes de información que a su vez orienten su actividad

educativa hacia la formación de actitudes profesionales en la búsqueda de criterios de validez y fiabilidad de la propia información.

Corresponde en gran medida a los docentes cristalizar y hacer que se cumplan los propósitos educativos nacionales, pues sin la labor magisterial la función social de la escuela simplemente no se llevaría a cabo, significa que la educación no sólo es política educativa e infraestructura, pues encuentra su mayor fortaleza en la práctica docente (SEP, 2009).

Para alcanzar lo anterior, es necesario reformular un perfil de desempeño para el docente que haga referencia a aquellas funciones que debe rescatar para contribuir a la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de sus competencias, en un marco de equidad y calidad (SEP, 2011).

El perfil docente está destinado a estimular a los maestros a comprometerse y a convertirse en los corresponsables de una verdadera modernización educativa enfocada al logro de mejores aprendizajes, con ello se pretende superar la rigidez de las normas y reglamentos establecidos, dándole un nuevo sentido a su acción y permitiéndole romper el aislamiento en el que se ha venido desempeñando.

El perfil docente compromete al maestro como un ser en búsqueda de armonía consigo mismo, con los demás y fomentar la colaboración y la solidaridad del docente con sus colegas para actuar como interlocutor confiable e informado hacia sus compañeros, sus alumnos y la comunidad (SEP, 2009).

Los procesos de actualización docente, además de asegurar el cumplimiento de los perfiles de desempeño, deben favorecer el desarrollo integral de los maestros, esto supone promover actividades de aprendizaje que lleven a los maestros a asumir actitudes de

permanente búsqueda para apropiarse de la información que enriquezca su crecimiento personal y profesional.

Analizar la importancia de la formación de maestros y el rol que desempeñan en la reforma educativa, implica la reorientación de su práctica pues los escenarios de la educación han cambiado y lo que antes era una clase ahora se convierte en un foro abierto al diálogo entre estudiantes y entre estudiantes y profesores, los estudiantes pasivos ahora participan activamente en situaciones interesantes y apegadas a la realidad, algo que se busca lograr en los principios de la RIEB.

Términos tales como: pasivo, memorización, individual y competitivo, son elementos que no están asociados con aprendizaje colaborativo, pero siempre está presente, la cooperación, responsabilidad, comunicación y evaluación (López 2000). Es muy importante aclarar que el rol del docente es balancear la exposición de clase con actividades en equipo, si fuera aplicado en el salón de clases, él no es sólo una persona que habla y da información, el profesor es considerado como facilitador o entrenador, un colega o mentor, quien genera el ambiente adecuado para el aprendizaje y quien rompe las barreras que lo impiden.

La prevalencia de un conocimiento múltiple e incierto en la sociedad de la información, requiere de un aprendizaje continuo y permanente por parte del maestro, donde se espera que además de los contenidos, enseñe y trabaje bajo capacidades y competencias para gestionar y dar sentido a toda la información que maneja, lo que implicará formar a alumnos capaces de aprender de manera autónoma, de aprender a aprender, a buscar, seleccionar, interpretar, analizar, evaluar, a comunicar la información, a mostrar empatía y

cooperar con los demás, es decir a construir el conocimiento y alcanzar su perfil de egreso (SEP, 2011).

Estas actitudes a desarrollar en los alumnos, también deberán ser desarrolladas por los docentes, se deberán interpretar a partir de la relación con el mundo, con los demás, consigo mismo e interrelacionarlas con las habilidades cognitivas que cada quien posee.

Goodson (2003), plantea en su estudio la necesidad de analizar los estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular, enuncia los diferentes estilos docentes para generar estrategias de actualización y capacitación, que permitan tener elementos para afrontar la reforma curricular, considera que las actividades para realizar aprendizaje requieren mucha preparación, y no se puede improvisar en clase pues se debe seleccionar y diseñar actividades o preguntas que son elementos fundamentales para activar los conocimientos previos, al igual que orientar a los estudiantes para que utilicen adecuadamente las habilidades de trabajo en pequeños grupos.

Como en toda reforma educativa, el docente es central para lograr resultados exitosos, por ello es indispensable que los profesores tengan acceso a un proceso de profesionalización sobre esta temática, además de diversas opciones de formación continua y superación profesional, para profundizar en todos los contenidos que consideren necesarios para fortalecer su práctica. Desde que se definiese al docente como persona y con el giro hermenéutico en la comprensión de la profesión docente, se ha volcado el interés desde perspectivas técnico-reproductoras hacia otros planteamientos más humanos y respetuosos con la profesionalidad, personalidad, deseos intereses y arte de los propios docentes (SEP, 2012).

Se habla de innovaciones que acerquen sus planteamientos, de hacer nuevas cosas, a que se modifiquen sus concepciones pedagógicas, que valoren, que argumenten y tomen

decisiones curriculares, que asuman compromisos morales y sociales, que desarrollen nuevos valores y actitudes, fomenten su identidad profesional y con la cultura de la comunidad de aprendizaje de la que forma parte, este proceso supone fuertes posibilidades de desarrollo personal, social, cognitivo, moral y profesional, siempre que con ello no se presenten modelos de profesor utópico o estereotipado que son altamente estresantes para el profesor real. (SEP, 2012).

Hablar de profesorado y las características que ahora se les demandan, supone también hacerlo de su propio desarrollo como persona y profesional, miembro de una comunidad educativa y dentro de un contexto histórico y sociocultural determinado, este desarrollo profesional debe estar referido a los conceptos propios del ejercicio de su profesión, a la identidad profesional necesaria y a su implicación en una determinada cultura organizativa y contextual, dentro de los planteamientos del aprendizaje adulto (Perrenaud, 2007).

También presupone recoger los planteamientos del cambio docente en lo referente a su desarrollo cognitivo y moral, psicológico y social y su estadio de desarrollo profesional, en las cuales se configura una cúmulo de elementos con los que conjugar y articular las posibilidades de encuentro profesional, los intereses que guían la acción de cada uno de ellos, las ayudas pertinentes y las diferentes capacidades de asumir responsabilidad y de ejercicio de autonomía profesional y personal en un proceso interno de mejora

Profundizar en el tema de la práctica docente sería una tarea interminable, aquí sólo se han abordado algunos de los elementos ligados a ella, en este capítulo se resaltó la importancia de la formación inicial y cómo se ha presentado históricamente en términos generales en el sistema educativo nacional; el concepto que sobre práctica docente aportan algunos teóricos e incluso cómo en un estudio reciente, la significan un grupo de docentes.

Asimismo se abordó la relevancia de la actualización y el desarrollo profesional como respuesta a los requerimientos que los docentes enfrentan en la cotidianidad y cómo la generación de ambientes favorables para el aprendizaje docente a manera de un modelo de intervención, son una estrategia de mejora; se mencionó también a modo de referencia, un estudio de Monereo (2009), que pretende dar una respuesta tentativa a los obstáculos y dificultades que tienen los profesores cuando se trata de modificar sus prácticas educativas y por último, se caracterizó el conjunto de saberes que los docentes adquieren de manera incipiente en su formación y que construyen y consolidan desde su experiencia a través de su ejercicio profesional.

3. Método

En este capítulo se aborda la metodología que se empleó para llevar a cabo el presente estudio, se fundamentan las razones por las que se eligió el diseño metodológico cualitativo, sus principios teóricos, conceptos y características; las técnicas de recolección de datos y los instrumentos empleados con este propósito, así como la descripción de quienes integraron la muestra de la cual se obtuvieron los datos, todo esto con la intención de explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimentan sus correspondientes protagonistas, pues se considera que para una investigación cualitativa es importante buscar y explicar las razones de los diferentes aspectos de dicho comportamiento Hernández, Fernández & Baptista (2006).

El proceso de investigación se integró de tres etapas, una previa que consistió en elegir la escuela en la que se llevaría el trabajo, a partir del análisis de su marco contextual y de los individuos que podrían participar.

La primera etapa incluyó tres momentos; en un primer momento se organizaron las ideas base de las cuales se partió para definir el estudio, se determinó qué tipo de instrumentos se debían utilizar para responder a los planteamientos iniciales, se eligieron de tres tipos: cuestionario, entrevista y observación.

El cuestionario tuvo la finalidad de recabar algunos datos personales para conocer mejor a las participantes, las preguntas de la entrevista se revisaron detenidamente para seleccionar aquellas que mejor se ajustaran a lo que se pretendía conocer y por último se investigó sobre las características de la observación, para que en el momento de realizar las

observaciones directas, se buscaran los elementos que permitieran hacer una análisis más detallado.

En un segundo momento se realizó un acercamiento con la Directora de la escuela y con las maestras participantes, se tuvo especial cuidado de conseguir las cartas de aceptación que sirvieran como evidencia del trabajo realizado con las docentes, las cuales fueron entrevistadas por separado, para conocer su postura frente al tema central del estudio e identificar así, sus significados en relación a la práctica docente.

En el tercer momento se llevaron a cabo las observaciones directas de las participantes durante el ejercicio de su práctica, teniendo como guía el formato de la rejilla de observación. (Gay, Mills y Airasian, 2006, p. 418), apoyado por los registros descriptivos que daban cuenta de todo lo que sucedía en el desarrollo de la clase y poder con esto sacar conjeturas sobre el tema de investigación.

En la segunda etapa, se revisó toda la información obtenida, la cual se revisó, se ordenó en atención a su relevancia, para posteriormente triangularla y tener la posibilidad de ir planteando algunas conjeturas iniciales.

Por último en la tercera etapa se establecieron las conclusiones que permitieron dar respuesta a las preguntas iniciales que guiaron la investigación, que sirvieron para alcanzar los objetivos de la misma y que además posibilitaron el planteamiento de algunas recomendaciones muy concretas.

Para organizar las ideas de las cuales se partió para realizar el estudio, se consideraron algunos elementos guía, estos se colocaron en una tabla con la intención de ordenarlos y tenerlos presentes, que se muestran a continuación:

Tabla 1
Elementos guía para la investigación

Lo que se requiere conocer	Instrumentos o técnicas de investigación	Fuentes para la obtener los datos
Forma en que se realiza la enseñanza en el aula de la escuela primaria urbana	Cuestionarios	Cinco Profesores
	Entrevistas	Notas descriptivas
Forma como los profesores de la escuela primaria urbana describen su propia práctica.	Observación directa de la clase.	Grabación de las entrevistas
Elementos que los maestros frente a grupo requieren para describir su práctica como inicio de un proceso de transformación.	Análisis de documentos	.
Saberes docentes que los maestros requieren preservar o innovar para transformar su práctica		

3.1 Enfoque

La metodología de la investigación sirve para producir conocimiento como un acto para adentrarse en la realidad, dar resultados y proponer soluciones, pues la investigación cualitativa como establecen Hernández, Fernández y Baptista (2006) se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto.

El presente estudio, adoptó un enfoque cualitativo y descriptivo, lo que implica un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones

sobre lo investigable en este campo de estudio y aquí, el sujeto participante es un sujeto activo, que piensa, siente y reflexiona. Parte del supuesto básico de que el mundo social está construido a través de significados y símbolos, de ahí que la intersubjetividad es una pieza clave de la investigación cualitativa, aunado a que también es el punto de partida para captar reflexivamente los significados acerca de la práctica docente que construyen los sujetos que intervinieron.

Según establece Anguera (1986, p. 24) la metodología cualitativa se entiende:

como una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y preserve la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos, categóricos por naturaleza, y con independencia de su orientación preferentemente ideográfica y procesual, posibilite un análisis que dé lugar a la obtención de conocimiento válido con suficiente potencia explicativa.

La investigación como ya se mencionó, adoptó un enfoque cualitativo apoyado en una metodología de tipo etnográfica cuyo fin es intentar acercarse al conocimiento de la realidad social a través de la observación participante de los hechos o del estudio del objeto a investigar.

El objetivo no era centrarse únicamente en el acto de conocer sino que el centro de interés se desplaza con esta metodología a las formas de intervenir (Peiró, 1996), así se obtiene un conocimiento directo de la realidad social, no mediado por definiciones conceptuales u operativas, ni filtrado por instrumentos de medida con alto grado de estructuración, se pretende más bien un acercamiento franco con maestros frente a grupo de educación primaria, como principales actores del hecho educativo en ese nivel, pues son ellos los que con su experiencia, su visión y concepto de la realidad que viven día con día, quienes

pueden dar cuenta de manera objetiva y tangible de todo lo que en esta investigación constituye el objeto de estudio, es decir, la forma en que se desarrolla la práctica docente en la actualidad.

La intención fue provocar en un primer momento, la reflexión de las docentes participantes, hacia su propia práctica, partiendo de su cotidianidad, su formación profesional, su experiencia y sus saberes; posteriormente la reflexión sobre sus formas de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje en cuanto a crear ambientes idóneos para ello, implementar el Plan y Programas de Estudio vigentes, la forma en que se da la interacción con los alumnos y finalmente llegar a una reflexión de cómo ocurre la práctica docente en la actualidad que la hace diferente a la práctica de épocas pasadas.

Todos estos elementos están cargados de una gran subjetividad, por lo cual se consideró que el enfoque cualitativo era el idóneo para realizar la investigación, sustentado en que los métodos cualitativos intentan dar cuenta de la realidad social, comprender cuál es su naturaleza más que explicarla o predecirla (Silva, 2006).

Al utilizar el paradigma cualitativo y sus implicaciones, se pretendió fundamentalmente, dar respuesta a la interrogante principal motivo de esta investigación centrada en descubrir cómo se desarrolla actualmente la práctica docente en una escuela primaria urbana del Distrito Federal, cómo es la enseñanza en el aula de la escuela primaria urbana, de qué manera los profesores de la escuela primaria urbana describen su propia práctica, qué elementos requieren los maestros frente a grupo para describir su práctica como inicio de un proceso de transformación y cuáles son los saberes docentes que los maestros requieren preservar o innovar para transformar su práctica.

3.2 Método y técnicas de recolección de datos

Si bien la metodología cualitativa permite entender cómo los participantes perciben los acontecimientos y la realidad que les rodea, la variedad de sus métodos reflejan la visión del sujeto que vive el fenómeno, por esta razón, se eligió el diseño etnográfico, pues la Etnografía es la forma de investigación cualitativa que se centra en describir y comprender el comportamiento cultural y las relaciones de un subgrupo poblacional o grupo de personas, generalmente en su ámbito natural (Anguera, 1986), en este caso aplica en cuanto a que se pretendió obtener la información necesaria a través de una descripción etnográfica de la práctica docente, en el momento mismo en que ésta se producía.

Se entiende como comportamiento cultural al conjunto de costumbres, creencias, pensamientos, actitudes, normas, valores, prácticas, lenguaje, etc. del grupo de personas parte del estudio, es decir, la escuela y las docentes como reflejo de ese comportamiento cultural.

Con lo anterior se explica la razón por la que se eligió observar directamente a las maestras participantes en el ejercicio de su práctica docente y con esto aplicar lo que Alvarez-Gayou (2003) considera como propósito de la investigación etnográfica: describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente, así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado bajo circunstancias comunes o especiales, y presentan los resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural

Por lo tanto y de manera fundamental, la investigación es en parte producto de los valores del investigador y no puede ser independiente de ellos y su tarea es entender el mundo complejo de la experiencia vivencial desde el punto de vista de quienes la

experimentan, así como, comprender sus diversas construcciones sociales sobre el significado de los hechos y el conocimiento (Hernández, Fernández & Baptista, 2006), de tal forma que el conocimiento es construido socialmente por las personas que intervienen en la investigación y así, el investigador y los individuos estudiados se ven involucrados en un proceso interactivo.

En un diseño etnográfico, se investigan grupos que comparten ciertas características culturales a partir de categorías, temas o patrones; se selecciona el lugar, se detectan a los participantes para posteriormente recolectar y analizar los datos y con esta información describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas que se dan al interior del grupo estudiado, puesto que como establece Alvarez-Gayou, (2003)

El propósito de la investigación etnográfica es describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente; así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado bajo circunstancias comunes o especiales, y presentan los resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural (p. 74).

La recolección de datos se refiere a cómo el investigador obtiene los datos empíricos que serán usados para responder a las preguntas de investigación, a partir del planteamiento del problema y de las preguntas que dirigen este estudio, se seleccionó el contexto en el que se llevaría a cabo: una escuela primaria oficial ubicada en el Distrito Federal a la que se tuviera acceso y se definió una muestra tentativa sujeta a la evolución del proceso inductivo, esperando encontrar los casos que pudieran interesar.

Los instrumentos de recolección de datos se aplicaron atendiendo a la información que se pretendió conocer sobre categorías de análisis consideradas para este fin, primero se aplicó el cuestionario diseñado ex profeso por la investigadora, para recabar los datos personales de

las docentes participantes, posteriormente se realizaron las entrevistas cuyas las preguntas estaban enfocadas a obtener información sobre las categorías de análisis propuestas con la finalidad de guiar la investigación y finalmente se realizaron las observaciones de clase directa utilizando el formato de la rejilla de observación propuesta por (Gay, Mills y Airasian, 2006), registrando todo lo observado con sus respectivas notas reflexivas, para posteriormente evaluar la información.

Para el análisis de la información obtenida a través de las respuestas de las maestras participantes y su posterior triangulación con los resultados de las observaciones en la rejilla de observación, se establecieron categorías de análisis mostradas en la siguiente tabla, al considerar que son elementos estructurales de la práctica docente.

Tabla 2
Clasificación de las categorías de análisis.

Categorías	Saberes pedagógicos	Organización de la enseñanza.	Interacción social.	Desarrollo Profesional
Unidades de significado	Concepciones acerca de la infancia. Necesidades de aprendizaje de los alumnos	Planeación y estrategias didácticas. Evaluación. Conocimiento de Plan y Programas de Estudio vigentes.	Conocimiento de los alumnos. Convivencia y resolución de conflictos.	Formación permanente.

La recolección de datos ocurrió en el ambiente natural y cotidiano de las maestras participantes, privilegiando las categorías de análisis seleccionadas con la intención de

conocer: ¿cómo hablan?, ¿en qué creen?, ¿qué sienten?, ¿cómo interactúan?, ¿cómo perciben su práctica docente?, ¿qué diferencias encuentran entre su práctica docente actual y la práctica de inicio de su quehacer profesional?, entre otras cosas. Algunos autores establecen al respecto a la recolección de datos como Hernández, Fernández & Baptista, (2006)

Al tratarse de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento (p. 409).

Para la recolección de datos, las categorías de análisis elegidas: los saberes pedagógicos, lo relativo a la organización de la enseñanza, las formas de interacción social y el desarrollo profesional, se centraron en lo que establecen Hernández, Fernández & Baptista (2006) en correspondencia a los significados, las prácticas, los papeles o roles, las relaciones, los grupos y las organizaciones pues se consideró que son aquellas que en un proceso inductivo, se ajustaban al objeto de estudio de la investigación, la forma en la que se desarrolla la práctica docente en la actualidad.

En este punto, los significados son los referentes lingüísticos que los seres humanos utilizan para aludir a la vida social como definiciones, ideologías o estereotipos que van más allá de la conducta, pues se describen, interpretan y justifican, además que son compartidos por un grupo con la visión de reglas y normas; sirviendo como base en este caso, que se tomó la trascendencia de la práctica docente ante los diferentes paradigmas educativos existentes.

Por otra parte, las prácticas como categoría de análisis conductual, se refieren a una actividad continua, definida por los miembros de un sistema social como la rutina que se presenta en la cotidianidad, así que se consideró la práctica de los docentes en el salón de

clases. Los papeles o roles son útiles para desarrollar tipologías pues definen en lo social a las personas, el papel sirve para que la gente se organice y proporcione sentido o significado a sus prácticas, por esta razón se tomó la función docente como eje de los planteamientos educativos.

Las relaciones constituyen diádas que interactúan por un periodo prolongado o que se consideran conectadas por algún motivo y forman una vinculación social, de ahí que las relaciones que se generan entre maestro-alumno fueron la parte medular de este aspecto. Por otra parte, los grupos representan conjuntos de personas que interactúan por un período extendido, que están ligados entre sí por una meta y se consideran a sí mismos como una entidad, entonces la integración de los grupos escolares y su vinculación con el maestro titular, dieron la pauta para este centro de análisis.

Por último, al ser las organizaciones unidades formadas con fines colectivos, su análisis se centró en el origen, el control, las jerarquías y la cultura que incluyen los valores, los ritos y los mitos, se tomó la forma en que se organiza el docente con su grupo y éste a su vez con la escuela a la que pertenece.

3.3 Instrumentos para la recolección de datos.

Si bien las categorías de análisis son guías para la recolección de datos, se requiere de herramientas que permiten obtener la información requerida para todo trabajo de investigación, en este caso, se eligieron varios instrumentos atendiendo a la necesidad de construir formas inclusivas para descubrir las múltiples y variadas visiones de las maestras participantes, a la vez que se adoptó un papel más personal e interactivo con ellas. Los instrumentos empleados consistieron en un cuestionario inicial que incluyó algunos datos

generales con la finalidad de conocer el perfil de las cinco participantes y sus trayectos formativos, con preguntas cerradas por su facilidad para codificarlas y analizarlas (Apéndice D).

La información obtenida en el cuestionario permitió elaborar un perfil de las cinco participando encontrando en ellas muchas coincidencias que de alguna manera se reflejan en su estilo de enseñanza.

Un segundo instrumento utilizado fue la entrevista pues a través de las preguntas y las respuestas que se elaboran para su realización, se logra una comunicación más íntima, abierta y flexible. Ésta se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados), (Hernández, Fernández & Baptista, 2006), para la construcción conjunta de significados.

El tipo de entrevista que se empleó, fue la entrevista semiestructurada o de enfoque guiado, que atiende a una guía de preguntas con la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos y obtener información más detallada sobre los temas abordados y permitir que las participantes se sintieran cómodas y se expresaran en su propio lenguaje y perspectiva. Al ser una fuente muy rica de información, se buscó que la entrevista se llevara a cabo sobre la base de una conversación persona a persona para que la investigadora pudiera dirigirla y controlarla y así, lograr los resultados esperados verificando si las preguntas planteadas se interpretaron correctamente.

Se consideró el empleo de la entrevista porque ésta también permite medir actitudes y otros contenidos de interés que se pueden obtener gracias al contacto directo entre entrevistador y entrevistado, además de proporcionar información acerca de los valores, perspectivas y pensamientos de las participantes (Apéndice E).

A cada maestra participante se le entrevistó por separado en tres ocasiones, esto por cuestiones del tiempo disponible de cada una por las actividades que realizan durante la jornada escolar, posteriormente para llevar a cabo el análisis de la información obtenida en las entrevistas, se empleó la técnica de análisis de contenido propuesta por Hernández, Fernández & Baptista (2006), partiendo de que éste centra su análisis en el contenido de las expresiones que manifiestan los entrevistados pero siempre con relación a las acciones. En este caso lo que fue prioritario fue el lenguaje verbal tanto en las entrevistas como en las observaciones que se realizaron en el aula de clase.

Para contar con la información obtenida en las entrevistas, se informó a las participantes que se grabaría la entrevista, se colocó una pequeña grabadora discretamente para que en todo momento se sintieran relajadas, esto permitió a la investigadora recuperar la información las veces necesarias y poder hacer una transcripción de las mismas.

Una vez que se llevaron a cabo totalidad de las entrevistas y su transcripción, se realizó una primera lectura de todas las transcripciones de todas ellas, lo que permitió tener una idea global del contenido de las mismas y conocer la percepción y posturas de las participantes en torno a los cuales se articulan sus pensamientos.

En el segundo trabajo de lectura, se llevó a cabo la segmentación de datos, para esto se consideraron como unidades de significado aquellos fragmentos que reflejaran una misma idea en relación a las categorías de análisis tomadas como base para la investigación, (fragmentos de texto con sentido semántico). Para esa segmentación o división de unidades de significado se utilizó el criterio de tema abordado y, por tanto, la segmentación del contenido de datos (identificando las unidades de significado) y la codificación de las mismas, se realizaron en una sola operación de manera simultánea. Es decir, los temas a los que aluden las diversas

unidades de significado que se identificaron, constituyen las diversas categorías de análisis en las que se han incluido.

Con la segmentación referida se establecieron unidades de significado. Una vez identificadas todas las unidades de significado que hacían alusión a una misma idea, se seleccionaron aquellas que eran relevantes para los objetivos de la presente investigación descartando aquellas que no tenían ningún tipo de relación.

En cuanto al procedimiento seguido en el análisis de las entrevistas, se concluyó lo siguiente:

Como se mencionó el tipo de entrevistas aplicaron fueron semiestructuradas.

Para el primer acercamiento se realizó un análisis de contenido y para la elaboración del texto descriptivo se siguió el procedimiento propuesto por Miles y Huberman (1994), quienes diferencian tres actividades:

- a) la reducción de datos, que permitió establecer las categorías;
- b) la exposición de datos, en este caso mediante matrices, para organizar el conjunto de la información;
- c) la extracción de conclusiones, para el establecimiento de los significados de acuerdo a las regularidades y explicaciones dadas por la docente entrevistada.

Considerando que el salón de clases es un lugar en donde se desarrolla la práctica docente, se observaron y registraron los estilos de enseñanza de las docentes, pues la observación es una forma de experimentar el mundo a través del contacto con los hechos cotidianos, utilizando la observación participante en donde uno mismo está inmerso en un escenario elegido por un periodo de tiempo para obtener una perspectiva interna del escenario

(Mayan, 2001). Al realizar la observación, se registraron básicamente los estilos de enseñanza de los maestros, si planean de acuerdo al Plan y Programa de Estudio 2011, el dominio de elementos curriculares, el uso que dan a los recursos didácticos, si implementan el trabajo por proyectos, la evaluación formativa, el uso de escalas estimativas, de rúbricas, entre otros aspectos del quehacer docente propuestos por la RIEB.

Por razones de tiempo y para no interferir en el trabajo de las docentes participantes, se usó el tipo de observador completo (Mayan, 2001), con la cual se trató de observar la situación sin interferir con las actividades diarias, se permaneció en un lugar estratégico durante dos horas los días que se requirieron y para registrar los incidentes se utilizó una rejilla de observación (Gay y Mills, 2006). Antes de iniciar el trabajo de observación, se determinaron los comportamientos que se pretendía estudiar y las dimensiones de esos comportamientos, que se registraron teniendo en cuenta el tema de la investigación.

La siguiente fase del diseño etnográfico considerado para la presente investigación, se llevó a cabo a través de una Rejilla de Observación, la cual permitió un acercamiento y observación de la práctica educativa para la recolección de datos con un objetivo claro, definido y preciso, observar en “in situ” el desempeño de la práctica, para contrastar con lo recopilado en las entrevistas.

Previamente se notificó a las maestras participantes que la investigadora realizaría esta actividad, se aplicó un formato diseñado ex profeso para dibujar un “mapa” del lugar, así como una breve descripción del mismo, se precisaron y acordaron los intervalos de tiempo (dos horas aproximadamente) y se realizaron notas ampliadas antes de las 24 horas siguientes a la toma de notas durante las sesiones. Posteriormente se analizaron las notas de todo lo observado para establecer conclusiones.

La rejilla de observación según Giroux y Trembley (2004) consta de cuatro partes que corresponden a las preguntas: ¿qué, a quién, dónde y cuándo se observa?, la primera parte comprende la descripción de todos los comportamientos que se deberán observar, así como los códigos que se utilizarán para registrarlos, atiende a la pregunta ¿Qué se observa?; la segunda parte contiene los nombres de las personas observadas o una lista de criterios relativos a las personas observadas y responde a la pregunta ¿A quién observa? (Apéndice E).

Las partes tres y cuatro de la rejilla de observación indican las situaciones o segmentos de la realidad, los cuales deben ser elegidos considerando que sean los más propicios para la recolección de datos abundantes y variados, de tal forma que favorezcan el logro de los objetivos de la investigación y respondan a las preguntas ¿dónde se observa? y ¿cuándo se observa?

En la observación es importante obtener datos propios de la observación de los eventos, porque muchas veces el lenguaje no-verbal y las actitudes del participante dice todo lo contrario de lo que ha expresado verbalmente en la entrevista, así la recolección de datos se realizó a través de la técnica de observación de los participantes en ambientes naturales, es decir se observó a las participantes en el ambiente áulico, durante la clase.

En los cinco grupos se procuró realizar las observaciones desde el inicio de la jornada escolar, en ocasiones la sesión de observación se prolongó pues cada grupo tenía programadas otras actividades como la clase de inglés, de educación física, de artes plásticas, etc. por lo que en algunos momentos la sesión se vio interrumpida, de cualquier forma, todas las observaciones ofrecieron una gran cantidad de información.

Tabla 3
Aspectos considerados en la rejilla de observación.

Escenario: Escuela Primaria 14-0939-136-00-x-016 “Profesor Jesús Romero Flores” Observador: María Leticia Rojas López Número de observación: primera Fecha: Lugar: salones de clase de los grupos 1°, 2°, 3°, 5° y 6° Duración de la observación: 2 horas aproximadamente	
Notas descriptivas (Notas detalladas, cronológicas acerca de lo que el observador ve, escucha, lo que ocurre, el escenario físico)	Notas reflexivas (Notas concurrentes acerca reacciones personales, experiencias, pensamientos del observador)

Las notas reflexivas se realizaron considerando las cuatro categorías de análisis: saberes pedagógicos, organización de la enseñanza, interacción social y desarrollo profesional, diseñadas para guiar la investigación, así como las unidades de significado que integran cada categoría, se trató de identificar si éstas estaban presentes y de qué forma se manifestaban durante la observación.

3.3.1 Notas descriptivas. Todas las observaciones se realizaron a partir de las 8:30 hrs. aproximadamente, pues a pesar de que la jornada escolar inicia a las 8:00hrs, la clase efectiva comienza unos minutos más tarde, pues existen ciertos rituales preestablecidos en el plantel, que dirigen las prácticas cotidianas: los niños se forman en el patio dirigidos por la maestra a la que le corresponde esta comisión durante la semana, avanzan a sus salones con su maestro al frente, acomodan sus cosas en el lugar que tienen asignado, reciben y consumen el desayuno escolar, algunas maestras pasan lista de asistencia para finalmente dar inicio a la clase.

En el edificio escolar los grupos de primero, segundo y sexto grado se encuentran distribuidos en la planta baja; los grupos de tercero, cuarto y quinto grado se ubican en la planta alta.

En cada salón de clase se refleja el gusto y estilo de la maestra titular del grupo, en la mayoría acostumbran colocar una gran cantidad de adornos alusivos a la época o festividad que se esté viviendo como la primavera, las fiestas patrias, navidad, etc., periódico mural, carteles con algún tipo de información, trabajos de los alumnos pegados en las paredes, también hay anaqueles para colocar los libros y cuadernos, cajas con materiales y un gran estante en cada salón.

En todos los salones de la escuela hay un perchero en el cual los alumnos colocan la bolsa de tela que se pide ex profeso para guardar sus artículos personales, (cepillo de dientes, pasta dental, vaso, crema, bloqueador solar, toallitas húmedas) pues como es una escuela de tiempo completo, los alumnos pasan ocho horas diarias en el plantel, en algunos grupos los niños llevan la bolsa de tela color azul y las niñas de tela color rosa, en otros la bolsa es de tela color amarillo.

3.3.2 Notas reflexivas. En el grupo de 1°B los alumnos entraron al aula con un gran desorden, con gritos y una gran algarabía, se fueron ubicando en sus lugares, algunos tardaron en colocar su bolsa en el perchero, la maestra atendió a una madre de familia que le requirió hablar con ella de manera urgente a pesar de no tener citatorio y de que el grupo estaba solo. Mientras tanto llegó un maestro de apoyo de la dirección a entregar los desayunos escolares y hasta que la maestra se desocupó, los entregó a los alumnos, quienes tardaron largo rato en ingerirlo.

Posteriormente la maestra indicó a los alumnos sacar su cuaderno y anotar la fecha para realizar un dictado de palabras, en esta actividad la docente no utilizó estrategias que activaran la recuperación de conocimientos previos y los alumnos al concluir su dictado, entregaron su cuaderno a la maestra para su revisión, al terminar de recibir los cuadernos, la maestra les entregó a los alumnos una hoja con dibujos y les indicó que los iluminaran mientras ella calificaba los cuadernos. Al no tener definida la intención de la actividad, la atención de los alumnos era muy dispersa, la docente constantemente reprendía a los alumnos y les indicaba que se sentaran en su lugar y que trabajaran en silencio, algunos alumnos parecían no involucrados en la clase y en general se percibía mucho desorden, los niños constantemente preguntaban a qué hora saldrían al recreo o a la clase de “deportes”.

En el grupo 2°C todo lucía muy ordenado, a pesar de ser un grupo de niños pequeños no había adornos en las paredes, los alumnos estaban sentados por equipos, sin embargo cada quien trabajó con sus propios útiles, los niños no compartieron materiales y todas sus cosas estaban marcadas con su nombre por instrucciones de la maestra.

Los libros de los alumnos estaban acomodados por materias, los recortes y materiales que los alumnos utilizan durante la clase dentro de cajas de zapatos debidamente forradas con papel y plástico, (las de niñas de color rosa y las de varones de color azul), la maestra tiene en su estante debidamente ordenados rollos papel higiénico, cajas de pañuelos desechables, botellas de jabón líquido, marcadores, lápices, botellas de pegamento, hojas y diversos materiales.

Al inicio de la clase en los minutos en que los alumnos tomaron el desayuno escolar, la maestra les comunicó a los alumnos las actividades a realizar durante el día, les leyó un cuento en voz alta y planteó oralmente algunas preguntas relacionadas con el texto, posteriormente

indicó a los alumnos que sacaran los útiles necesarios para trabajar y escribió en el pizarrón el ejercicio que los niños copiaron para hacer una plana con palabras relacionadas con la lectura, posteriormente un alumno repartió al resto del grupo una hoja con dibujos para colorear con los personajes de la lectura, que recortaron y pegaron en el cuaderno para ilustrar sin que la docente utilizara estrategias que activaran la recuperación de los conocimientos previos, generaran expectativas o ubicaran a los alumnos en el contexto conceptual adecuado.

En el grupo de tercero, la clase inició aproximadamente 45 minutos posteriores a la hora de entrada, los alumnos primero acomodaron sus cosas, consumieron su desayuno, la maestra pasó lista de asistencia, recibió el pago de los exámenes que presentarían en los siguientes días y repartió los libros de matemáticas; escribió en el pizarrón algunos conceptos que pidió a los niños que copiaran en sus cuadernos, les explicó el tema y anotó algunos ejemplos que fueron resolviendo grupalmente, para finalizar anotó en el pizarrón algunos ejercicios para que los alumnos copiaran y resolvieran en silencio.

Los alumnos se mostraron poco interesados en la explicación de la maestra, se distraían con facilidad y constantemente solicitaban permiso para ir al sanitario. La maestra al abordar el tema, lo hizo de manera expositiva sin promover la participación de todos los alumnos, sólo los que estaban ubicados en las primeras bancas de las filas tuvieron mayor participación; a pesar de tener mesas trapezoidales que se prestan para integrar equipos, el mobiliario está distribuido en filas, los alumnos se colocan por binas en cada mesa y los alumnos que se sientan en las últimas mesas casi todo el tiempo permanecieron ajenos a la clase.

En el grupo de 5° grado el espacio es reducido para los 34 alumnos que lo integran, el mobiliario apenas es suficiente, tienen mesas trapezoidales distribuidas en filas y los alumnos

se colocan en binas aunque la mayoría de las actividades las realizan de forma individual, al inicio de la clase la maestra explicó al grupo el tema, hizo preguntas tratando que participaran todos los alumnos y logró despertar el interés en los niños, conforme fue explicando el tema, en el pizarrón elaboró un mapa conceptual que los alumnos copiaron en su cuaderno, posteriormente les pidió que lo ilustraran con dibujos, les dictó un cuestionario que resolvieron individualmente, al cabo de unos minutos de manera grupal lo contestaron, cada alumno fue checando sus respuestas y al final la maestra pasó a cada lugar a calificar.

En este grupo, los alumnos se mostraron más participativos, se nota la buena relación que llevan con la maestra y entre ellos, lo que genera un buen ambiente de trabajo, los niños tienen comisiones asignadas para registrar la asistencia, el control de cumplimiento de tareas y materiales.

En el grupo de 6° los alumnos tienen mesas de trabajo, lo que les permite trabajar por binas o por equipos según la actividad, después de consumir el desayuno escolar, la maestra inició la clase, les explicó las actividades que realizarían durante el día y les pidió que mostraran la investigación que les había dejado de tarea para que continuaran con el trabajo que habían iniciado el día anterior, así que se integraron con sus compañeros de equipo.

Como nota adicional, se resalta que a pesar de que en el salón hay un equipo de enciclomedia, no funciona la conexión de internet, por lo que los alumnos realizan la mayor parte de sus investigaciones en casa, salvo cuando les corresponde utilizar el aula digital, pueden hacer uso del internet en la escuela.

Los alumnos ya integrados en equipo, revisaron las investigaciones que llevaron para elaborar un resumen del tema, la maestra se desplazó entre los equipos y los orientó sobre la

forma en la que tenían que integrar toda la información, les indicó que más tarde elaborarían carteles para exponer al grupo el resultado de sus investigaciones.

3.4 Población y muestra

Como población de estudio se eligió una escuela primaria oficial, ubicada al norte del Distrito Federal, en la delegación Gustavo A. Madero, la escuela se encuentra en una zona totalmente urbanizada, cuenta con todos los servicios y funciona con la modalidad de tiempo completo, funciona de las 8:00 hrs a las 16:00 por lo que la jornada tiene una duración de ocho horas, así que todos los maestros que laboran en ella cuentan con doble plaza, la muestra quedó integrada por cinco maestras frente a grupo como muestra representativa, que aceptaron participar en el estudio de manera voluntaria (Apéndice B).

Giroux y Trembley (2004) consideran como “participante”, a la persona que participa en una investigación científica en calidad de sujeto de estudio, las maestras incluidas al tener un tiempo considerable dentro del magisterio, implica que poseen experiencia sobre el tema que se quiere investigar, pues primordialmente se persigue la comprensión y la reconstrucción de discursos característicos de un grupo o de ciertas personalidades típicas o ejemplares en relación a un tema, en este caso, la práctica docente.

Una vez que se realizó el planteamiento del que se derivó el objetivo de la investigación y se seleccionó el contexto en el que ésta se llevaría a cabo, se tuvo un primer acercamiento con la directora de la escuela y con las maestras participantes a quienes se invitó a colaborar considerando algunas características en común que presentan, principalmente los años de experiencia que tienen como docentes (todas tienen más de 20 años de servicio), con el propósito de que se pudiera reflexionar y establecer diferencias entre las características de

su práctica docente al inicio de su quehacer profesional y la práctica que desempeñan en la actualidad.

Tanto la Directora de la escuela como las maestras participantes, otorgaron por escrito su colaboración, copia de estos documentos se encuentran en el Apéndice A de este documento. Se consideró también el tiempo de permanencia de adscripción de los directivos y docentes en la escuela, características de los docentes, como la edad, trayectos formativos alimentados con estudios realizados, cursos tomados en los últimos tres ciclos escolares, nivel de Carrera Magisterial (Apéndice B) y años de servicio en el magisterio.

Se convocó a una reunión en el aula de usos múltiples del plantel para que se sintieran más cómodas y para explicarles detalladamente en qué consistiría el estudio y su participación, se respondió a las preguntas y dudas que surgieron y en todo momento se les aseguró que tanto una negativa de participación como sus respuestas en las entrevistas y los resultados de las observaciones programadas, de ninguna forma alterarían las relaciones profesionales entre la investigadora y las participantes (Apéndice C), por la relación de trabajo existente. Se les comentó como dimensión objeto de estudio, se tomó la práctica docente en el aula.

Como inicio de la investigación, se aplicó un cuestionario de datos generales de las participantes para establecer algunas generalidades (Apéndice D). Las cinco participantes son mujeres mayores de 40, con más de 20 años de servicio varios de permanencia en el plantel, tienen doble plaza en propiedad, estudios de normal básica, pertenecen al Programa de Carrera Magisterial por lo que perciben un salario mayor al sueldo base, poseen experiencia como maestras frente a grupo de primaria. Sólo una es soltera, sólo una tiene estudios de licenciatura. Ninguna ha cursado algún diplomado sobre la RIEB.

En la tabla 3 se muestra en concentrado de todos los datos.

Tabla 4

Concentrado de datos de las docentes participantes adscritas a la escuela primaria 14-0939-136-00-x-016 “Profesor Jesús Romero Flores”

Nombre	docente 1	docente 2	docente 3	docente 4	docente 5
Edad	46 años	48 años	48 años	46 años	53 años
Estado civil	Soltera	casada	casada	casada	casada
Fecha de ingreso a SEP	01-abril-1992	16-sep-1983	01-sep-1987	01-sep-1983	01-oct-1986
Años de servicio	20 años	28 años	25 años	28 años	25 años
Nivel de Carrera Magisterial	7b	7a	7a	7b	7b
Estudios de normal básica	Benemérita Escuela Nacional de Maestros	Normal privada	BNM	BNM	Normal privada
Licenciatura	si	no	no	no	no
Otros estudios	no	no	no	no	No
Permanencia en el plantel	10 años	11 años	4 años	28 años	5 años
Grado que atiende	6° c	5°	1°	6°	1°
Grados en los últimos tres ciclos	2010 -2011 6° 2009 – 2010 ATP 2008 – 2009 ATP	5° 3° 1°	3° 2° 6°	3° 4° 6°	1° 2° 1°
Cursó diplomado de la Reforma Integral de Educ. Básica (RIEB)	ninguno	ninguno	ninguno	ninguno	ninguno

Ya que en los estudios cualitativos el tamaño de la muestra según lo plantean Hernández, Fernández y Baptista (2006), no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el propósito no es generalizar los resultados a una población más amplia, lo que se buscó principalmente era entender el fenómeno de estudio y responder a las preguntas de investigación, por tal motivo se seleccionó una muestra homogénea en la cual las

unidades a seleccionar poseen un mismo perfil o características, pues comparten rasgos similares, Giroux y Trembley (2004) consideran que cuantos más homogénea es la población, menos necesidad tendrá la muestra de mantener una precisión constante y ser de gran tamaño.

Previo al trabajo de recolección de datos con las docentes participantes en el estudio, se consideró la conveniencia de implementar una pequeña prueba piloto con la finalidad de verificar si el diseño formulado para llevar a cabo la investigación era factible, se dialogó constantemente con las docentes realizando pequeñas entrevistas, ya que el piloto es un estudio en miniatura y brinda al investigador la oportunidad de identificar problemas y modificar tanto los pasos e instrumentos antes de iniciar el trabajo principal con toda la muestra prevista (Quiroz, C., Merino, C. y Stronguiló, P., 2006), permite verificar tanto la accesibilidad del grupo de participantes, como la tasa de respuesta esperada y lo más importante, si los instrumentos diseñados para la recopilación de datos proporcionan la profundidad, rango y calidad de información requeridas.

Aun cuando implementar una prueba piloto no garantiza el éxito del proyecto central de investigación, sí incrementa la posibilidad de realizarlo, por tal motivo se consideró una serie de razones para llevar a cabo el estudio piloto, entre ellas: el desarrollo y prueba de adecuación de los instrumentos de investigación, la evaluación acerca del realismo y viabilidad de un protocolo de investigación que puede conducir a la depuración del mismo, el establecimiento de la efectividad de la estructura y técnica muestrales, la evaluación de las técnicas de análisis de datos propuestas para descubrir problemas potenciales y la depuración de las preguntas y el plan de investigación.

3.5 Análisis de datos

Una vez que se contó con todos los datos producto de la aplicación de los instrumentos de recolección los cuales como ya mencionó consistieron en cuestionarios, observaciones y entrevistas, se contó con la información necesaria aunque en este momento se encontraba poco estructurada, por lo que era necesario catalogar, codificar, fechar, etc. con el fin de poder analizar el contenido de la misma. Después de este primer “ordenamiento”, se continuó la etapa de análisis de los datos, la elaboración de explicaciones, la interpretación de realidades, la generación de conocimiento; en definitiva, la elaboración de conclusiones o propuestas que facilitaran la comprensión del mundo y un mejor desarrollo social (Quiroz, C., Merino, C. y Stronguiló, P., 2006).

Para realizar el análisis de la información obtenida y una vez que se revisó con atención a criterios de pertinencia y relevancia, lo que se expresa en la acción de sólo tomar en cuenta aquello que efectivamente se relaciona con la temática de la investigación y por su recurrencia y su asertividad en relación con el tema que se pregunta, el siguiente paso fue la triangulación, Quiroz, C., Merino, C. y Stronguiló, P. (2006) la establecen como la comprobación cruzada de información y conclusiones a través del uso de procedimientos y recursos metodológicos múltiples, pues cuando los diferentes procedimientos o fuentes convergen en resultados similares, es factible que éstos se puedan validar.

En la triangulación se cruzan los resultados obtenidos a partir de las respuestas dadas a cada pregunta (Cisterna, F., 2005), por las docentes entrevistadas en cada subcategoría, lo que origina conclusiones de primer nivel, agrupándolas por su pertinencia a una determinada categoría y con ello se generaron las conclusiones de segundo nivel que corresponden a conclusiones categoriales.

Se derivaron las conclusiones de tercer nivel a partir del cruce de las conclusiones categoriales y que expresaron los resultados a las preguntas que desde el instrumento surgen a las interrogantes centrales que guiaron la investigación.

Gráficamente este procedimiento se ejemplifica en la siguiente figura.

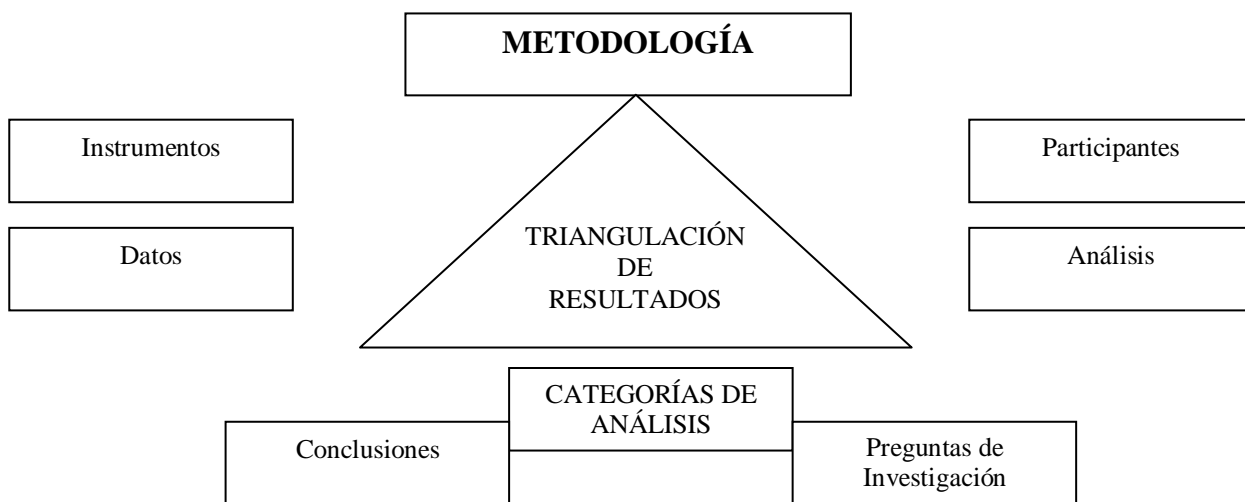


Figura 1. Representación gráfica de la triangulación de resultados

A lo largo del capítulo, se realizó una descripción de la forma en la que se recolectaron los datos a partir de la aplicación de los instrumentos diseñados para ello, este procedimiento enmarcado en las categorías de análisis, permitió la transformación de los datos en información agrupada, ordenada y conectada para dar la validez analítica necesaria.

4. Análisis y discusión de resultados

En este capítulo se retoma la forma en la que se llevó a cabo el levantamiento de datos a partir de los instrumentos diseñados para este fin, posteriormente se presentan los resultados obtenidos, el análisis y la triangulación de los mismos para establecer conclusiones con la finalidad de dar respuesta a la pregunta general de la investigación: ¿Cómo se desarrolla actualmente la práctica docente en una escuela primaria urbana del Distrito Federal?

Una vez realizada la triangulación de los datos y los resultados, se contrastó con lo planteado en el marco teórico, para llegar a conjeturas producto de un escrutinio cercano con los objetivos expuestos al inicio del estudio, los cuales se presentaron en el siguiente orden:

Objetivo general.

Conocer la forma en que se desarrolla actualmente la práctica docente en una escuela primaria oficial ubicada en el Distrito Federal.

Objetivos específicos.

Examinar la enseñanza en el aula de la escuela primaria urbana.

Conocer la manera en que los profesores de la escuela primaria urbana describen su propia práctica.

Entender los elementos que los maestros frente a grupo requieren para describir su práctica como inicio de un proceso de transformación.

Identificar los saberes docentes que los maestros requieren preservar o innovar para transformar su práctica.

4.1 Análisis de resultados

Las entrevistas realizadas a cada una de las maestras arrojaron información muy valiosa sobre las diferentes categorías de análisis, las respuestas fueron revisadas y agrupadas en torno a ellas para después contrastarlas a la luz de diversos referentes teóricos, esto con la intención de encontrar coincidencias o discrepancias, que llevaron a detectar las áreas de oportunidad sobre las que es posible trabajar y tratar de dar respuesta los planteamientos iniciales de la investigación. A continuación se presentan los resultados de las entrevistas en atención a las categorías de análisis propuestas.

4.1.1 Saberes pedagógicos. Se eligió este tema porque refleja en las maestras participantes, aquellos conocimientos y habilidades que se refieren al desarrollo infantil y a las disciplinas que integran el currículo, se abordaron categorías relacionadas con las concepciones acerca de la infancia y las necesidades de aprendizaje de los alumnos, en esta última se consideró también el aprovechamiento de la tecnología y la forma en cómo las docentes la emplean.

Las cinco maestras participantes tienen más de 20 años de servicio en el magisterio, lo que les significa una gran experiencia docente, la primera reflexión que expresaron fue acerca de las diferencias que encuentran entre el inicio de su quehacer magisterial y la docencia que desempeñan actualmente, todas refieren que la falta de compromiso y apoyo de los padres de familia a los menores es evidente, pues los requerimientos laborales les restan tiempo para atender y acompañar a los niños en las diversas actividades escolares; la imagen deteriorada del magisterio ante la sociedad, debido a que los valores construidos socialmente han sufrido

transformaciones radicales a lo largo de los últimos años y la autoridad que antiguamente se le confería al maestro casi ha desaparecido.

4.1.1.1 Concepciones acerca de la infancia. Las maestras participantes reconocen que todos los niños atraviesan por procesos de desarrollo y aprendizaje que son favorecidos por la intervención docente, lo que les genera cierta ansiedad para cubrir este aspecto, sin embargo manifiestan que les es difícil reconocer los diferentes estilos de aprendizaje en cada uno de los alumnos, sólo en aquellos en los que es evidente que presentan alguna barrera para el aprendizaje, a los que procuran brindar una atención diferenciada. Sin embargo las cinco docentes manifiestan la importancia de diagnosticar y considerar las necesidades de aprendizaje de su grupo con el fin de diseñar estrategias flexibles y pertinentes.

En relación al conocimiento disciplinar, la principal referencia que manifiestan las maestras se relaciona a la necesidad de tener un mayor conocimiento de las signaturas que integran el currículo, para trabajar transversalmente con ellas y cuando desconocen algún contenido se dan a la tarea de investigar previamente antes de abordarlo en el grupo.

4.1.1.2 Necesidades de aprendizaje de los alumnos. Las maestras participantes también manifestaron que las habilidades que muchos de los alumnos actualmente poseen, principalmente en el ámbito tecnológico como el uso de redes sociales y para el manejo de aparatos tecnológicos, las hace sentir en cierta desventaja, pero sobre todo reconocen que en cuanto a las competencias docentes que actualmente los profesores deben desarrollar en el ámbito pedagógico, como uno de los factores imprescindibles para la implementación de cualquier reforma curricular como la que actualmente se está implementando en nuestro país, misma que requiere una actualización y capacitación permanente, no las han alcanzado plenamente, lo que dificulta aún más su práctica educativa.

Aun cuando las cinco maestras reconocen la importancia que en la actualidad tienen para el aprendizaje las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), admiten que no acostumbran utilizarlas de manera continua, a pesar de que la escuela cuenta con aula de medios, aula digital y equipos del programa Enciclomedia, argumentan que los equipos no funcionan correctamente y cuando los alumnos requieren realizar alguna investigación, generalmente la buscan por su cuenta en casa.

4.1.2 Organización de la enseñanza. El tema Organización de la enseñanza, exploró los procedimientos que las docentes utilizan a partir del reconocimiento de las necesidades de aprendizaje de su grupo para realizar su planeación, diseñar sus estrategias, así como para anticipar y llevar a cabo el proceso de evaluación durante el ciclo escolar. Considera también el conocimiento que sobre el Plan de Estudio y Programas 2011 tienen las maestras.

4.1.2.1 Planeación y estrategias didácticas. En sus respuestas, las cinco maestras participantes refirieron que si bien la planeación es un elemento fundamental de la práctica docente pues hace posible la pertinencia de los objetivos y el logro de los aprendizajes esperados y que es necesario considerar las necesidades y características de sus alumnos para el diseño de estrategias didácticas, la selección de actividades, recursos y temporalidad, pero que la mayor dificultad para realizar una planeación con todas estas características, es la falta de tiempo para elaborarla por las diversas actividades que tienen que realizar con su grupo, también manifestaron que aún no trabajan por proyectos, que no conocen totalmente la propuesta de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) que plantea el desarrollo de competencias y el diseño de estrategias didácticas integradoras y que toman los libros de texto

como principal referente de planeación, al no estar familiarizadas con el Plan de estudios y Programas vigentes.

Algo que es importante resaltar, es que todas las docentes hicieron referencia a la importancia de los conocimientos previos como detonantes para el aprendizaje y la importancia del juego para el desarrollo infantil, los cuales consideran para su planeación.

4.1.2.2 Evaluación. Las respuestas de las maestras participantes, se centran en que para la selección de los mecanismos al evaluar, consideran los propósitos expuestos en clase, el desarrollo o fortalecimiento de competencias en los alumnos, así como los temas y contenidos enseñados; para construir sus instrumentos de evaluación toman en cuenta los ejercicios realizados durante la clase, los apuntes de los alumnos y las propuestas que sobre este tema tienen los programas de estudio.

4.1.2.3 Conocimiento de Plan y Programas de Estudio vigentes. Las docentes manifestaron en sus respuestas que no tienen el dominio del Plan y Programas de Estudio vigentes, argumentan que no tienen el tiempo suficiente para su revisión y que les ha sido difícil entender la organización de los elementos curriculares y la propuesta metodológica de dichos documentos, por lo que toman los libros de texto como principales referentes para la elaboración de la planeación didáctica.

4.1.3 Interacción social. El tema de Interacción Social se abordó pues integra elementos de convivencia con los miembros de la comunidad educativa, a través del diálogo y el respeto con el fin de evitar conflictos, también se refiere al papel del líder educativo en beneficio de sus alumnos y su entorno social, un elemento de gran importancia en este tema, es el reconocimiento y el aprovechamiento de la diversidad cultural como ventaja pedagógica.

4.1.3.1 Convivencia y resolución de conflictos. Las respuestas de las docentes en relación a este tema, evidencian la importancia que le dan al fomento de la práctica de valores y actitudes para la convivencia cotidiana, a la resolución de conflictos a través de diversas estrategias como el establecimiento de acuerdos, el empleo del diálogo y la negociación y a promover la participación responsable de los padres de familia y demás miembros de la comunidad en la tarea educativa, apoyadas en el Marco para la Convivencia (ver Apéndice I) que se aplica en el Distrito Federal (AFSEDF, 2012).

Uno de los argumentos que resaltaron en las respuestas de las participantes, fue el aprovechar la diversidad cultural de la comunidad educativa para promover relaciones de tolerancia, respeto y equidad y la intención de propiciar que los alumnos valoren y respeten las diferencias de género, etnia, religión creencias, apariencia y capacidad física, intelectual, emocional entre otras para un enriquecimiento mutuo y permanente.

4.1.3.2 Conocimiento de los alumnos. En sus respuestas sobre la forma en la que los alumnos interactúan con sus pares, las maestras participantes mostraron poco conocimiento sobre los rasgos de prácticas de convivencia relevantes para la vida de la escuela, dan por hecho que en la cotidianidad escolar, las relaciones entre los sujetos se dan de forma constructiva y respetuosa, sin llegar a adentrarse en el entramado social y el conocimiento de sus alumnos en este aspecto.

4.1.4 Desarrollo Profesional. En este tema se abordó el proceso de formación, mejoramiento continuo de la práctica docente y la actualización permanente, considerando situaciones relacionadas con la trascendencia de la labor educativa y la reflexión que sobre su propia práctica realizan los docentes.

4.1.4.1 Formación permanente. Al cuestionar a las participantes sobre las dificultades que consideran obstaculizan su trabajo, refieren que el principal obstáculo para desarrollar plenamente su labor es la poca participación de los padres de familia y la apatía de los alumnos por aprender, consideran que las estrategias que emplean para mejorar su práctica docente son las indicadas, sin llegar a asumir los retos como verdaderas oportunidades de mejora, mencionan que tienen la necesidad de actualizarse pero no tienen definido en qué, muestran cierto interés ante nuevas propuestas pedagógicas, pero no llegan a asumir una actitud crítica, reflexiva y abierta ante los cambios educativos.

Resalta el hecho que ninguna de las participantes ha tomado algún diplomado sobre la RIEB y los cursos a los que asisten, sólo son para cubrir uno de los requisitos de evaluación del Programa de Carrera Magisterial en el que todas participan.

4.2 Discusión de los resultados

A partir de las respuestas de las cinco maestras participantes producto de las entrevistas previamente realizadas, la información se trianguló con lo observado en la rejilla de observación, a continuación se presentan los resultados con la contrastación respectiva.

4.2.1 Concepciones acerca de la infancia. Dentro de su intervención pedagógica, las docentes participantes en el presente estudio, mostraron ciertas carencias en el conocimiento específico de la etapa de desarrollo cognitivo en el que se encuentran sus alumnos. A pesar de que reconocen que todos los niños atraviesan por procesos de desarrollo y aprendizaje que son favorecidos por la intervención docente, les es difícil reconocer y atender los diferentes estilos de aprendizaje en cada uno de los alumnos, así como sus necesidades en este aspecto, sólo en aquellos en los que es evidente que presentan alguna barrera para el aprendizaje, sin

que lleguen a concretar la atención diferenciada que éstos requieren. Así la falta de este conocimiento sobre los requerimientos educativos de los alumnos, se traducen en ambientes poco propicios para el aprendizaje.

La noción de infancia se aborda de distintas maneras en las teorías de desarrollo. Tradicionalmente, se considera a la infancia una etapa de desarrollo del ser humano, cuya característica es la vida temprana, (Darwin, 1877, citado por Mosterín, 2006), donde la vida infantil ocupa un lugar inferior, más cerca de la animalidad y la naturaleza. Una consecuencia de lo anterior es que en los grupos en los que se realizó el estudio, se considera que la formación y el mejoramiento del individuo se generan de manera lineal. Lo anterior supone que la vida infantil es coherente, organizada y establecida en el ámbito del racional. En la escuela en la mayoría de los casos, se continúan combinando nociones contradictorias que entrelazan tradiciones filosóficas, teóricas, ontológicas e incluso que atienden a la época en que surgen (Larrosa, 1990).

Es decir, que los estudios sobre la vida infantil que usualmente poseen los maestros, no consideran al sujeto en su complejidad, se han centrado en potenciar en los niños sus habilidades medibles, según la lógica del modelo positivista, mecanicista y conductista (Briones, 2006). Este modelo considera al desarrollo como la manifestación del aumento de experiencias que pueden ser diseñadas y producidas desde afuera.

Aun cuando la infancia ha servido como punto neural para desarrollar una gran cantidad de saberes científicos que consideran a este período como la ontogénesis que responde a muchas preguntas acerca de los seres humanos, es evidente que es un tema olvidado para las maestras. Entender estas transformaciones parece fundamental para la lógica de la práctica docente actual, con la idea de problematizar sobre la infancia en lugar de medirla.

4.2.2 Necesidades de aprendizaje de los alumnos. Las maestras participantes al interior de su práctica cotidiana, mostraron carencias en relación al conocimiento sobre las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y cómo se genera el conocimiento en ellos, sin que exista una preocupación aparente por la búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas con el diseño y la aplicación de estrategias de aprendizaje adecuadas, a pesar de que el Plan de Estudios de la Educación Básica y los Programas de Estudio de cada grado vigentes, consideran un enfoque constructivista que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja (SEP, 2009).

Considerando que el constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo, cuando una persona aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales, por lo que la nueva información es asimilada y depositada en un cúmulo de conocimientos y experiencias previos que tiene en el sujeto, entonces el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario es un proceso subjetivo que cada persona va modificando y construyendo constantemente a la luz de sus experiencias (Ormrod, 2008).

Las necesidades de aprendizaje de los alumnos, se tendrían que organizar en torno a las tres ideas fundamentales que establece Coll (1990), sobre la concepción constructivista: el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje y puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora descubre o inventa, pero requiere de una ayuda ajustada por parte del maestro; la actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen un grado previo de elaboración y la función del docente es apoyar al alumno a engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo organizado culturalmente.

En el Distrito Federal existe un programa llamado Aprender a Aprender con TIC implementado por la Administración Federal de Servicios Educativos, (ver Apéndice J) que tiene un portal en internet, sobre el cual se ha hecho llegar información a todos los docentes y está diseñado para la comunidad de educación básica.

Contiene diversas secciones: una para alumnos en donde encuentran recursos digitales de apoyo para las actividades escolares, noticias y datos; otra para maestros con cursos y tutoriales, herramientas de interacción y comunicación e incluso recursos didácticos para apoyar su tarea docente y una para padres de familia con información y actividades para apoyar la formación de sus hijos (AFSEDF, 2010), pero las maestras no utilizan este recurso tan completo, cuentan con aula de medios y aula digital con servicio de internet y podrían ingresar a este portal como parte de su práctica, pero no muestran interés por el uso de este tipo de herramientas.

4.2.3 Planeación y estrategias didácticas. En cada una de las maestras participantes se evidenció una práctica educativa tradicional, enfocada a actividades como copias de textos, numeraciones, resúmenes, repetición de palabras, cuestionarios, la mayoría de las ocasiones sin ningún significado o intención específica. En las estrategias practicadas por las docentes, se encontró que pocas veces privilegian el trabajo colaborativo en el aula, lo que impide que se promueva el aprendizaje entre pares y que la enseñanza se realice de una forma más activa en donde las situaciones didácticas, el trabajo por proyectos y la resolución de problemas pueden ofrecer un universo de posibilidades de aprendizaje más cercanas a la realidad de los alumnos.

De lo anterior se desprende que los docentes además de tener un referente teórico conceptual, requieren contar con un variado conocimiento de estrategias metodológicas acordes a los enfoques, los propósitos y los aprendizajes esperados de las diversas asignaturas

que integran el currículum, y que éstas sean el referente fundamental de su planeación didáctica.

4.2.4 Evaluación. Las prácticas de evaluación aplicadas por las maestras participantes, mostraron que en la mayoría de los casos, se aplica una evaluación tradicional de corte empírico, que sólo tiene la intencionalidad de otorgar una calificación o la acreditación con una perspectiva normativa-institucional, el requisito con el que se debe cumplir para satisfacción de padres de familia y autoridades, sin una óptica más pedagógica que les permita la toma de decisiones en beneficio del proceso enseñanza-aprendizaje (Díaz Barriga, 2010).

Las docentes participantes poco reparan en la comprensión sobre el qué, el por qué y el para qué evaluar, con la idea de considerarla en la toma de decisiones que las lleven a mejorar su quehacer pedagógico, consideran que la evaluación se resuelve con la simple selección y aplicación de instrumentos como pruebas objetivas que adquieren ya elaboradas o incluso técnicas de evaluación, sin que tengan mucho que ver con las características de sus alumnos ni con la forma en la que abordaron en clase los contenidos curriculares.

Evaluar desde la perspectiva constructivista es reflexionar sobre el proceso enseñanza aprendizaje, porque se considera que es una parte integral de dicho proceso (Díaz Barriga, 2010), reconocer que la evaluación privilegia las decisiones pedagógicas para promover una enseñanza adaptativa a la diversidad del alumnado, aprendizajes con sentido y con valor funcional para los alumnos, en donde la evaluación sea verdaderamente formativa y auténtica, basada en el desempeño.

4.2.5 Conocimiento de Plan y Programas de Estudio vigentes. Un aspecto que resulta muy perturbador es que ninguna de las cinco maestras participantes del presente estudio, han tomado algún tipo de capacitación y actualización sobre la Reforma Integral de la

Educación Básica y el Plan y Programas de Estudios vigentes a pesar de que existe una variada oferta institucional para alimentar su proceso formativo, que les permita apropiarse de herramientas para la comprensión del enfoque, contenidos y materiales que actualmente la Secretaría de Educación Pública promueve, con el propósito de que los maestros apliquen el nuevo plan de estudios, los programas y materiales educativos en el aula.

Producto de lo anterior, la planeación didáctica es vista como un documento administrativo y no como un instrumento de organización y planeación de estrategias metodológicas pertinentes.

4.2.6 Convivencia y resolución de conflictos. Resalta la intención de las maestras participantes de establecer formas de convivencia armónica de manera cotidiana, sin embargo la interacción con los miembros de la comunidad escolar, difícilmente se perciben con características de diálogo y respeto, durante las observaciones fue evidente que lo usual es la costumbre de exigir que los alumnos trabajen de manera individual y en silencio, no se propicia una verdadera comunicación asertiva que contribuya a la prevención y solución de conflictos personales a través de estrategias diversas.

Destaca un fenómeno complejo de la práctica docente: la dificultad de reconocer un problema de los alumnos y la manera en que la propia actuación docente puede estar reforzando a través de expresiones afectivas basadas en la descalificación.

En el Plan de Estudio vigente, se considera el desarrollo de competencias que contribuyen al logro del perfil de egreso, entre las que destacan las competencias para la convivencia, las cuales implican entre otras cosas “relacionarse armónicamente con otros; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la

identidad personal y social” (SEP, 2011 p. 15). Sin embargo los procesos al interior del aula, difícilmente las evidencian, es innegable que el clima o ambiente emocional del salón de clases que perciben y viven los alumnos, es fundamental para un mejor rendimiento académico.

4.2.7 Conocimiento de los alumnos. Considerando las observaciones sobre el conocimiento de los alumnos que tienen las maestras participantes en materia de práctica de valores y actitudes para la convivencia cotidiana, resultó evidente que esto no se da en la totalidad pues las maestras no reconocen que la escuela debe contribuir a que los alumnos construyan un autoconcepto ajustado, se valoren y estimen tal y como son, este aprecio por su persona debe ser la base sobre la que se cimiente la preocupación por los demás (Martín, 2006).

Existen numerosos estudios de cómo se entrelazan historias de éxito o también de fracaso escolar asociadas al trato recibido de parte de un maestro, pues si bien el contexto sociocultural influye en el desempeño de los alumnos y su permanencia en la escuela, la actitud del maestro y las altas expectativas que se tengan de los alumnos, tienen un mayor peso.

En cuanto al contenido educativo, son los modelos humanísticos los que tienen la mayor influencia, sin importar que la práctica educativa sea dada por la familia o la institución escolar, pues la antropología filosófica está inserta, sin ella la praxis se reduciría a mecanismos neuro-psico-sociológicos (Fullat, 2000). Las valoraciones son entonces parte del acto educador y dependen de la axiología sobre la que los maestros se pronuncian.

4.2.8 Formación permanente. Las maestras participantes consideran que los principales obstáculos que enfrentan en el desarrollo de su labor, es la poca participación de

los padres de familia para apoyar las actividades escolares de sus hijos y la apatía de los alumnos por aprender, sin llegar a identificar lo nodal de la intervención pedagógica y la importancia de incrementar sus trayectos formativos a través de una formación permanente que les permita capacitarse y actualizarse en aspectos relacionados con los nuevos materiales curriculares, recursos didácticos novedosos, estrategias metodológicas innovadoras o el empleo de diversas herramientas tecnológicas como una ventaja pedagógica.

Es evidente que las docentes no consideran que enseñar no sólo implica proporcionar información, también es fundamental que conozcan a sus alumnos para ayudarlos a aprender y a desarrollarse como personas, conocer sus ideas previas, cuáles son sus habilidades y qué son capaces de aprender en un determinado momento, sus estilos de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los motivan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Los cursos a los que asisten las maestras de manera obligatoria para cubrir un requisito administrativo que les permita ascender a una categoría laboral que implica mayor salario, es su principal motivación para inscribirse sólo en un curso anual, dejando a un lado que la formación permanente es necesaria y con la intención de generar e incrementar conocimientos pedagógicos y didácticos para afrontar los requerimientos educativos que los alumnos les demandan.

Con la intención de ofrecer una mayor claridad en la forma en que se organizó y analizó la información obtenida en la recolección de datos, en torno a las categorías de análisis, y así poder contrastar en la triangulación de resultados, para dar respuesta a los

planteamientos centrales de la investigación y corroborar que se alcanzaron los objetivos, se integró la siguiente tabla:

Tabla 5
Triangulación de resultados

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	RESULTADOS	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	ÁREAS DE OPORTUNIDAD
Cómo se desarrolla actualmente la práctica docente en una escuela primaria oficial ubicada en el Distrito Federal.	SABERES PEDAGÓGICOS	Carencias en el conocimiento específico de la etapa de desarrollo cognitivo en el que se encuentran sus alumnos.	Las necesidades de aprendizaje de los alumnos, se tendrían que organizar en torno a las tres ideas fundamentales que establece Coll (1990), sobre la concepción constructivista: el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje y puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora descubre o inventa, pero requiere de una ayuda ajustada por parte del maestro	Mejorar el conocimiento sobre los requerimientos educativos de los alumnos, generar ambientes propicios para el aprendizaje
Cómo es la enseñanza en el aula de la escuela primaria urbana.		Falta reconocer y atender los diferentes estilos de aprendizaje en cada uno de los alumnos		
Cómo describen los profesores de la escuela primaria urbana su propia práctica.				
Cuáles son los elementos que los maestros frente a grupo requieren para describir su práctica como inicio de un proceso de transformación .	ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA	Se evidenció una práctica educativa tradicional, enfocada a actividades memorísticas y de repetición, carentes de significado o intención específica., No se privilegia el trabajo colaborativo en el aula.	Evaluar desde la perspectiva constructivista es reflexionar sobre el proceso enseñanza aprendizaje, porque se considera que es una parte integral de dicho proceso (Díaz Barriga, 2010), reconocer que la evaluación privilegia las decisiones pedagógicas para promover una	Considerar los elementos curriculares en la planeación y utilizarla como un instrumento de organización y planeación de estrategias metodológicas pertinentes Promover una evaluación formativa. Apropiarse de los fundamentos teórico
Qué saberes docentes los maestros requieren preservar o innovar para transformar su práctica.	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación • Evaluación • Conocimiento de plan y programas de estudio. 	Se aplica una evaluación tradicional de corte empírico, que sólo		

	<p>tiene la intencionalidad de otorgar una calificación o la acreditación con una perspectiva normativa-institucional. La planeación didáctica es vista como un documento administrativo. Se desconoce la nueva currícula.</p>	<p>enseñanza adaptativa a la diversidad del alumnado, aprendizajes con sentido y con valor funcional para los alumnos, en donde la evaluación sea verdaderamente formativa y auténtica, basada en el desempeño. Considerar el enfoque de desarrollo de competencias según Perrenaud (2010).</p>	<p>Metodológicos de la RIEB. Aprovechar la oferta institucional de actualización.</p>
<p>INTERACCIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los alumnos • Convivencia y resolución de conflictos 	<p>No se reconoce a la escuela como la instancia que promueva en los alumnos la construcción de un autoconcepto ajustado, se valoren y estimen tal y como son.</p>	<p>El contexto sociocultural influye en el desempeño de los alumnos y su permanencia en la escuela. Historias de éxito o también de fracaso escolar asociadas al trato recibido por parte de un maestro. (Fullat, 2000). Las valoraciones son parte del acto educador y dependen de la axiología sobre la que los maestros se pronuncian. El aprecio por su persona debe ser la base sobre la que se cimienta la preocupación por los demás (Martín, 2006).</p>	<p>Promover prácticas de inclusión. Aplicar el Marco para la Convivencia de manera asertiva.</p>
<p>DESARROLLO PROFESIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación permanente 	<p>No se ha llegado a identificar lo nodal de la intervención pedagógica y la importancia de incrementar sus trayectos</p>	<p>Enseñar no sólo implica proporcionar información, también es fundamental que conozcan a sus</p>	<p>Mejorar sus trayectos formativos. Considerar la actualización y capacitación como una</p>

formativos a través de una formación permanente que les permita capacitarse y actualizarse en aspectos relacionados con los nuevos materiales curriculares, recursos didácticos novedosos, estrategias metodológicas innovadoras o el empleo de diversas herramientas tecnológicas como una ventaja pedagógica.	alumnos para ayudarlos a prender y a desarrollarse como personas, conocer sus ideas previas, cuáles son sus habilidades y qué son capaces de aprender en un determinado momento, sus estilos de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los motivan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema (Díaz Barriga y Hernández, 2010)	ventaja pedagógica.
---	--	---------------------

4.3 Validez interna y externa

Para asegurar la validez interna de la presente investigación, se consideró realizar el levantamiento de datos, en torno a categorías de análisis que correspondieran a asuntos centrales de la práctica docente, con base en los que los maestros hacen, dicen y saben, de esta forma se diseñaron los instrumentos para la recolección de datos y así evitar cualquier sesgo en la investigación y tener la certeza de que los saberes docentes expuestos en relación a lo pedagógico, la organización de la enseñanza, la interacción social y el desarrollo profesional, fueran reales, pues al tener referentes comunes, se logró extraer de las maestras participantes sus propias opiniones y percepción apegadas a la realidad que viven cotidianamente y así lograr una muestra que permitiera una aproximación al fenómeno de interés en el estudio.

En relación a la validez externa, se considera que los resultados del presente estudio permiten establecer ciertas generalizaciones en cuanto a la forma en que la práctica docente se realiza actualmente en una escuela primaria urbana oficial, los retos que los maestros enfrentan actualmente en relación a los contenidos curriculares, al manejo de la tecnología, de las relaciones interpersonales y a sus necesidades de actualización, porque al elegir a las maestras participantes, se cuidó generar en todo momento un clima de confianza que les permitió abrirse y expresarse libremente y evitar que respondieran de acuerdo a su percepción de lo deseable.

Así los resultados obtenidos pueden ser usados como referentes para otras investigaciones, como evidencias para otros documentos como el Plan Estratégico de Transformación Escolar y el Plan Anual de Trabajo que realizan de manera institucional todas las escuelas oficiales, como guía de trabajo para las reuniones de los Consejos Técnicos, como referentes de las visitas al aula de los directivos, como base de diálogo al compartir experiencias docentes entre pares o como apoyo de estrategias de capacitación.

4.4 Alcances y limitaciones

Al generalizar el estudio, se podrían obtener resultados que permitan conocer intrínsecamente la práctica docente a partir de las propias ideas, percepciones y palabras de quienes están inmersos en ella: los maestros frente a grupo y así, contar con elementos de apoyo tanto en lo pedagógico como en lo didáctico y en todas las demás áreas que se requieren reforzar en la profesión docente, de tal forma los maestros posean conocimientos y competencias que van más allá de su formación inicial y de la propia experiencia que poseen y lograr así, que los maestros a partir de la reflexión crítica profunda de su labor, sus

capacidades, valores, certezas y limitaciones en el campo profesional y personal, avance en el reconocimiento social y en el crecimiento personal y profesional.

Todo proyecto está sujeto a limitantes u obstáculos que se presentan principalmente en la fase de campo, ya que en algunos de los casos es muy pobre la colaboración que presta la población muestra o institución en donde se realiza algún estudio, en el caso concreto de la presente investigación ciertamente hubo algunas limitantes focalizadas en la resistencia inicial del grupo docente adscrito a la escuela en donde se llevó a cabo el estudio, pues es del dominio público que la mayoría de los docentes se niegan sistemáticamente a ser evaluados y observados, cuando se les explicó en qué consistiría el estudio, hubo un cambio de actitud que permitió incluso ser selectivo en el grupo muestra, una limitante más lo ofreció la serie de actividades en que las docentes participantes se involucran a lo largo de la jornada y que provocan una gran dispersión del tiempo efectivo de clase, lo que provocó que el trabajo de campo se extendiera más de lo planeado inicialmente.

5 - Conclusiones

En el presente capítulo, se resumen los principales hallazgos del estudio, los cuales se centran en la enorme discrepancia entre la forma en la que se visualizan los maestros, sus propias concepciones sobre la docencia y la necesidad que demuestran de fortalecer sus competencias docentes, para lograr el desarrollo pleno e integral de sus alumnos hacia la generación de competencias y capacidades para la vida personal, pública y laboral.

Se pretende con los hallazgos, dar respuesta a la pregunta de investigación considerando la síntesis de los resultados presentados en el anterior capítulo y a partir de ellos formular nuevas preguntas con la intención de conocer más sobre el tema.

Se indica también de qué manera se alcanzaron los objetivos fundamentando lo dicho con las evidencias presentadas en el capítulo cuatro, para finalizar con la formulación de algunas recomendaciones de manera puntual, sobre aplicaciones derivadas de manera directa de los hallazgos.

Dentro de los principales hallazgos encontrados en el presente estudio se encontró que los maestros a pesar de que no han llegado a visualizar totalmente la importancia de reflexionar críticamente sobre su labor, saben que muchos ajustes a su práctica pueden llevarse a cabo dentro de la comunidad escolar, con sus pares y directivos, con los materiales y otros recursos que tienen a su alcance, y que las conversaciones referidas a la práctica, así como los compromisos de transformación que de ellas emanen; les pueden resultar por demás significativos.

Lo anterior permite responder a la pregunta central de la investigación: ¿Cómo se desarrolla actualmente la práctica docente en una escuela primaria urbana del Distrito

Federal? lo que significa que los maestros desean dar sentido a espacios de relación con los otros, como el consejo técnico y las conversaciones con los directores de las escuelas, los asesores técnico-pedagógicos, los supervisores, pues sienten la necesidad de identificar asuntos que esté en sus manos modificar y mejorar continuamente. Todos esos espacios, lo saben, precisan enmarcar asuntos tangibles, tanto para su evaluación como para su transformación.

Cuando al inicio de la investigación se planteó el objetivo “Conocer la forma en que se desarrolla actualmente la práctica docente en una escuela primaria oficial ubicada en el Distrito Federal”, se consideró que transformar las prácticas que realiza el maestro implica la construcción de líneas entre lo que hace en el aula y los nuevos retos educativos que se le presentan y que responden a los actuales enfoques de la educación, la incorporación de estrategias didácticas innovadoras y atractivas y el desarrollo de nuevas competencias profesionales que implican un proceso de actualización.

Por lo que conforme se fue avanzando en el trabajo de campo, al tener un mayor contacto con las maestras participantes y lograr que se refirieran sobre aspectos de su práctica docente en los que probablemente no había reparado con anterioridad, se gestó el interés de replantearse la necesidad de reflexionar cuando se pretende la mejora permanente del quehacer del maestro.

Perrenaud (2007) asegura que en la acción pedagógica se encuentran pocos espacios para meditar, analizar la práctica o simplemente, tomar registros de las diversas acciones que se realizan a diario, lo cual resulta sumamente necesario para encontrar fortalezas y debilidades de las acciones cotidianas.

El profesor debe observar en el plano de la transversalidad, los principios normativos de la práctica educativa que se desarrollan en la escuela al mismo tiempo que su propia práctica y la forma en la que los actuales niveles de información en el campo de la psicología educativa, la ciencia y la tecnología; los valores en la práctica cotidiana, las formas de interacción social y las expectativas que sobre la educación presenta la sociedad actual.

Aun cuando los docentes cuenten con recomendaciones sobre cómo aplicar una propuesta o método pedagógico, la forma en la que concreten u operen, siempre serán diferentes al ser resultado de un acto antropológico y de la formación profesional subyacente, sin embargo se debe comenzar por la apropiación de un referente teórico conceptual como el que la perspectiva constructivista plantea, así como el de desarrollo de competencias básicamente porque ambos son el marco teórico en el que se fundamenta la RIEB, de tal forma que sean los instrumentos de análisis y de apoyo ante las situaciones educativas que enfrentan.

El propósito anterior nos plantea, por lo menos, dos caminos a recorrer. Por un lado, la revisión histórica, filosófica y sociológica acerca de la infancia; y por el otro, el análisis de las dimensiones que tanto Piaget como Vygotsky y Ausubel por citar algunos teóricos del constructivismo y del cognoscitivismo utilizaron para referirse a estos sujetos, aunado al enfoque por competencias, posturas de las que se auxiliarían para explicar sus posiciones teóricas, lo cual lleva al planteamiento de nuevas preguntas básicas que debe plantearse el docente en el ejercicio de su profesión: ¿Qué es necesario que los maestros sepan? ¿Qué es necesario que los maestros sepan hacer? ¿Qué están haciendo bien los maestros? y en torno a las cuales se pueden generar futuras investigaciones.

Acercar un procedimiento de evaluación con base en referentes definidos y en espacios organizados, que sirva de retroalimentación para la práctica docente, tanto individual como colegiada, es una estrategia que tendría que implicar al sistema de educación pública para transformar la cultura evaluativa existente en las aulas y en las escuelas. Este procedimiento tendría que incluir la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, lo cual promovería también espacios de reflexión colegiada sobre el quehacer de los docentes.

5.1 Recomendaciones

Se recomienda que los profesionales de la educación, consideren la necesidad de reflexionar acerca de su práctica, tal como lo indica Dewey (1998) lo cual implica una reconsideración activa, persistente y cuidadosa de sus creencias, tomando en cuenta las razones sobre las que se sustentan así como las consecuencias que en el futuro puedan generar.

Evitar el actuar sobre la rutina, reflexionar no en una secuencia de ideas, sino en una consecuencia de éstas, donde cada una de ellas determine a la siguiente.

Promover el tránsito de una práctica convencional hacia una dinámica y reflexiva, en todos los ámbitos y niveles educativos, pues la exigencia de renovación es evidente; sin embargo esto no se logra sólo por indicación o en solitario, se requiere la organización de espacios favorables como las reuniones de Consejo Técnico que se llevan a cabo mensualmente en los planteles de educación básica.

Promover el trabajo entre pares en el que los profesores compartan ideas y experiencias didácticas exitosas y también el acompañamiento de las autoridades educativas, principalmente de las más próximas al maestro frente a grupo: directivos y supervisores son las figuras idóneas para ello, esto posibilitará la identificación de algunas áreas generales de

competencia docente, vinculadas con la capacidad para diseñar experiencias de aprendizaje innovadoras.

Implicar a los alumnos en su aprendizaje y no centrarse en una práctica expositiva, utilizar críticamente nuevas tecnologías, explotar las que tienen a su alcance y organizar su propia formación a lo largo de toda su vida productiva.

5.2 Sugerencias para estudios futuros

Con la finalidad de llegar a la adquisición de un conocimiento más completo de todas las dimensiones que subyacen en la práctica docente, se sugiere profundizar en la forma en que los maestros al interior del aula, reconocen el sentido de la educación inclusiva, la forma en la que se llevan a cabo las prácticas de inclusión, si éstas existen verdaderamente en el trabajo y ambiente áulico o sólo se resumen a integrar a los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje sin el propósito de potencializar todas sus competencias.

Cabría una sugerencia más en relación a considerar que los docentes pueden proponer sus propios trayectos de formación desde lo que ellos demandan como necesario a partir del reconocimiento de sus carencias pues, actualmente, estas propuestas se construyen desde la oferta; es decir, la formación continua no se organiza de acuerdo con las necesidades de los docentes, sino con lo que el sistema les plantea.

Referencias

- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Argentina: Ediciones Laborde.
- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. (2010). *Aprender a Aprender con TIC. Estándares TIC para la Educación Básica en el Distrito Federal*. AFSEDF-SEP.
- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. (2010). *Marco para la convivencia en las Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal*. AFSEDF-SEP.
- Andrade, M. y Muñoz, C. (2003). *¿Perfil o rostro para el docente? Revista Electrónica Tabula Rasa. Bogotá. Colombia. No.1: 213-220, enero-diciembre de 2003*. Consultado el 09 de noviembre de 2012, en:
http://www.revistatabularasa.org/numero_uno/andrade.pdf
- Anguera, M. (1986). *La investigación cualitativa*. España: Educar.
- Alvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. Cuaderno de discusión 17*. México: SEP.
- Briones, G. (2006). *Teorías de las ciencias sociales y de la educación: Epistemología*. México: Trillas.
- Calvo, B. (1989). *Educación normal y control político*. México: CIESAS.
- Casarini, M. (2010). *Teoría y diseño curricular*. Monterrey, México: Trillas-Universidad Virtual. ITESM.
- Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Theoria, año/vol. 14, número 001. Universidad del Bío-Bío. Chillá. Chile. Disponible:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/299/29900107.pdf>
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós Educador.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. España: Paidós.

- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (3ª Edición). México: McGraw Hill.
- DucoingWatty, P. y LandesmannSegal, M. (1999) *Sujetos de la educación y formación docente*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa: México.
- Erazo-Jiménez, M. (2009). *Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes*. Educación y Educadores, Vol. 12, Núm. 2, Universidad de La Sabana Colombia.
<http://redalyc.uamex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83412219004>
- Fierro, C. (1991). *Ser maestro rural ¿una labor imposible?* Colección Libros del Rincón. México: SEP.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación básica: Desde preescolar hasta secundaria*. México: Inteligencia Educativa.
- Freire, P. (1975). *La educación como práctica de la libertad*. Antología curso El Maestro y su práctica docente. UPN: México.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Fullat i Genis, O. (2000). *Filosofía de la Educación*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el 07 de marzo de 2012, en:
<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gay, L.R., Mills G, Airasian P. (2006). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. (8th ed). Upper Saddle River, NJ, EUA: Pearson / Merrill / Prentice Hall. ISBN:0-13-118534-9. Disponible en <http://www.prenhall.com/gay>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. México: FCE.
- Goodson, I. (2003). *Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes*. Volumen VIII Revista Mexicana de Investigación Educativa.
http://www.oei.es/docentes/articulos/desarrollo_historias_personales_profesionales_docentes_goodson.pdf

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Larrosa, B.J. (1990). *Trabajo epistemológico y pedagogía*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.
- Latapí, S. P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros? Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Cuadernos de discusión 6. México: SEP.
- López M. (2000). *Planeación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje*. México: Trillas.
- Lozano, A. (2005). *El éxito en la enseñanza*. México: Trillas.
- Martín, E. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria*. Recuperado el 15 de octubre de 2012, <http://sid.usal.es/mostrarficha.aspx?id=18270&fichero=8.4.1>
- Martínez, R. y Camacho, S. (1996). *Normalistas: ¿actores y/o ejecutores del cambio en las Normales?* Aguascalientes, Coordinación de Asesores del Gobierno del Estado de Aguascalientes.
- Mayan M. J. (2001). *Una Introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesores*. Canadá: QualInstitutePress.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Manejo de datos y métodos de análisis*. Argentina: Paidós.
- Monereo, C. (2009). *¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo*. Revista de Educación, 352. Mayo-Agosto 2010.
<http://www.carlesmonereo.com/wpcontent/uploads/2012/09/Monereo-C.-2010-.pdf>
- Moore, T. W. (2009). *Filosofía de la educación*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Morduchowicz, A. (2006). *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. Buenos Aires: UNESCO.
- Mosterín, J. (2006). *La naturaleza humana*. Madrid: Espasa Calpe.
- Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano*. España: Pearson.
- Ornelas C. (1997). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE.

- Peiró, J. M. (1994). *Intervención psicosocial en Psicología del trabajo y de las organizaciones*. En J. M. Peiró y J. Ramos (Eds.). *Intervención psicosocial en las organizaciones*. Barcelona.
- Perrenaud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Popper, K. R. (1988). *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos.
- PROSEDU. 2009. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.
- Quiroz, C., Merino, C. y Stronguiló, P. (2006). *Investigación para la diversidad*. Publicaciones Empower Training &Development. Disponible en: <http://www.freewebs.com/cesarmerino/Store%20of%20pub/Cap-III-Investigacion.pdf>
- Reynaga, S. (1995). *Fundamentos del diseño curricular*, en Documento de propuesta de reestructuración curricular de la licenciatura en Sociología, México, Departamento de Sociología, DEPS, CUCSH. U de G.
- Rosas, L. (2003). *Aprender a ser maestro rural: un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: SNTE.
- Rueda, M. (2009). *La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias*. REDIE. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11,1-16. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15512151004>. ISSN.
- Ruiz, J.C. (2012) *La vocación, el perfil de ingreso y la formación de nuevos docentes*. *Revista electrónica*. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 011 Aguascalientes
Disponible en:
<http://www.upn011.edu.mx/publicaciones/revistas/UPNenlinea/0011.html#00>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2012*. Transformación de la práctica docente. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Manual de uso de recursos financieros del Programa Escuelas de Calidad*. PEC. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Plan de estudios de Educación Básica*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011*. Educación Básica. México: SEP.
- SEP-SNTE. (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México.
- Silva, M. (2006). *Apuntes para la elaboración de un proyecto de investigación social*. Distrito Federal, México: Plaza y Valdés.
- Tardiff, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tedesco, J.C y Tenti, E.(2006). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. IV Congreso Nacional de Educación. México. SNTE.
http://congresoeducacion.snte.org.mx/pics/pages/discusion_base/tomo2.pdf#page=57
- Torres, R. (1996). *Formación docente: clave de la reforma educativa*, en *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago: UNESCO-OREALC.
- Torres, R. (1998). *Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?* Revista *Perfiles Educativos*.No. 82 Vol. XX
- UNESCO. (2002). *Docentes para las escuelas del mañana*. Análisis de los indicadores educativos mundiales.OCDE.
<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/32914780.pdf>
- Vergara Fregoso, M. (2005). *Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 3. No. 1
http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Vergara.pdf
- Villalpando, J. M. (1992). *Filosofía de la Educación*. Distrito Federal, México: Porrúa.

Apéndice A

CARTA DE PETICIÓN DE APOYO A LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

CARTA DE PETICIÓN DE APOYO A LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

ABRIL 2012.

PROFESORA ADRIANA LAGUNA JIMÉNEZ
DIRECTORA DE LA ESCUELA 14-0939-136-00-X-016
"PROFR. JESÚS ROMERO FLORES"
P R E S E N T E:

Por medio de la presente, solicito su cooperación para realizar en el plantel a su cargo, un estudio sobre la práctica docente en el aula. Soy alumna del programa de Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y dicho estudio forma parte de mi tesis de maestría con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución, se espera que participe una muestra de aproximadamente 5 profesores adscritos en la escuela que dirige, los cuales responderán un sencillo cuestionario, una entrevista y serán sujetos de observación.


La autorización para que se realice este estudio es totalmente voluntaria y de ninguna forma afectará las relaciones que yo tengo con la institución en mi carácter de supervisora de zona escolar. Si usted da su autorización ahora, pero más tarde desea revocar el permiso, lo podrá hacer cuando así lo desee sin que exista problema alguno.

Atentamente



Profesora María Leticia Rojas López

CARTA DE RESPUESTA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

SEP  **90 años**
1921-2011
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal
Dirección General de Operaciones de Servicios Educativos
Coordinación Sectorial de Educación Primaria
Dirección de Educación Primaria No. 1 en el D. F.
Escuela Primaria "Profr. Jesús Romero Flores"
14-0939-136-00-x-016
C. C. T. 09DPR27310
Oficio: 362 /2011-2012

Asunto: Se autoriza observación docente.

México, D. F. a 27 de abril de 2012

**PROFRA. MARIA LETICIA ROJAS LOPEZ
P R E S E N T E**

Por este conducto y en atención a su solicitud, informo a usted que no existe inconveniente alguno para que 5 profesores adscritos a este plantel a mi cargo sean observados en su práctica docente, y así mismo respondan el cuestionario y la entrevista que solicita. Como parte de la Tesis de Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).

Esperando poder apoyarle en su práctica de estudio, quedo de usted su segura servidora.


SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
ESCUELA PRIMARIA "PROFR. JESÚS ROMERO FLORES"
PROFR. JESUS ROMERO FLORES
14-0939-136-00-x-016
09DPR27310

Atentamente,

Profra Adriana Laguna Jiménez
Directora del plantel.

C.p. Archivo de la escuela

Escuela "Profr. Jesús Romero Flores"
Alpina No. 15 Colonia Industrial Delegación Gustavo A. Madero C.
P. 07800. Correo: jesusromero2731@gmail.com

Apéndice B

Forma de Consentimiento que se aplicó a los docentes participantes

CARTA DE ACEPTACIÓN

A QUIEN CORRESPONDA:

Por medio de la presente manifiesto mi aceptación para participar en el estudio que María Leticia Rojas López alumna de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) realiza sobre la práctica docente en el aula, como parte de su tesis de maestría con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución.

Mi participación consistirá básicamente en:

- 1) Proporcionar un conjunto de datos personales para fines demográficos.
- 2) Responder a un cuestionario que contiene preguntas sobre la práctica docente.
- 3) Responder a una entrevista que tiene por objetivo especificar más mi visión sobre la práctica docente.

En el entendido que toda información obtenida en este estudio será estrictamente confidencial, si los resultados de este estudio son publicados, contendrán únicamente información global del conjunto de docentes participantes, mi participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará mi entorno laboral ni la relación con la Supervisión Escolar 136.

Atentamente

Rosca Laura Pérez Cárdeno
Nombre del participante

.....
Firma

27-ABRIL-2012
Fecha

MARIA LETICIA ROJAS LOPEZ
Nombre del investigador

.....
Firma

27-ABRIL-2012
Fecha



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
ESCUELA PRIMARIA
PROFR. JESUS ROMERO FLORES
14-0939-136-00-x-016
09DPR27310

Vb.Bo.
DIRECTORA.

ADRIANA LAZARUS JIMÉNEZ

CARTA DE ACEPTACIÓN

A QUIEN CORRESPONDA:

Por medio de la presente manifiesto mi aceptación para participar en el estudio que María Leticia Rojas López alumna de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) realiza sobre la práctica docente en el aula, como parte de su tesis de maestría con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución.


Mi participación consistirá básicamente en:

- 1) Proporcionar un conjunto de datos personales para fines demográficos.
- 2) Responder a un cuestionario que contiene preguntas sobre la práctica docente.
- 3) Responder a una entrevista que tiene por objetivo especificar más mi visión sobre la práctica docente.

En el entendido que toda información obtenida en este estudio será estrictamente confidencial, si los resultados de este estudio son publicados, contendrán únicamente información global del conjunto de docentes participantes, mi participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará mi entorno laboral ni la relación con la Supervisión Escolar 136.

Atentamente

Mario... Concepcion... Chavez H. ...  27-Abril-2012
Nombre del participante Firma Fecha

MARIA LETICIA ROJAS LOPEZ ...  27-ABRIL-2012
Nombre del investigador Firma Fecha


SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
ESCUELA PRIMARIA
PROFR. JESUS ROMERO FLORES
14-0939-136-00-x-016
09DPR27310

V.B.
ADRIANA LAZARUS JIMENEZ
DIRECTORA

CARTA DE ACEPTACIÓN

A QUIEN CORRESPONDA:

Por medio de la presente manifiesto mi aceptación para participar en el estudio que María Leticia Rojas López alumna de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) realiza sobre la práctica docente en el aula, como parte de su tesis de maestría con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución.

Mi participación consistirá básicamente en:

1) Proporcionar un conjunto de datos personales para fines demográficos.

2) Responder a un cuestionario que contiene preguntas sobre la práctica docente.

3) Responder a una entrevista que tiene por objetivo especificar más mi visión sobre la práctica docente.

En el entendido que toda información obtenida en este estudio será estrictamente confidencial, si los resultados de este estudio son publicados, contendrán únicamente información global del conjunto de docentes participantes, mi participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará mi entorno laboral ni la relación con la Supervisión Escolar 136.

Atentamente

María Elizabeth Nuñez Quiro
Nombre del participante

Firma

27- abril -2012
Fecha

MARIA LETICIA ROJAS LOPEZ
Nombre del investigador

Firma

27-ABRIL 2012
Fecha



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
ESCUELA PRIMARIA
PROFR. JESU PRIMER FLORES
14-0939-138-00-2-010
09DPR27310

V.O.
DIRECTORA.

ADRIANA LABANA JIMENEZ

CARTA DE ACEPTACIÓN

A QUIEN CORRESPONDA:

Por medio de la presente manifiesto mi aceptación para participar en el estudio que María Leticia Rojas López alumna de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) realiza sobre la práctica docente en el aula, como parte de su tesis de maestría con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución.

Mi participación consistirá básicamente en:

- 1) Proporcionar un conjunto de datos personales para fines demográficos.
- 2) Responder a un cuestionario que contiene preguntas sobre la práctica docente.
- 3) Responder a una entrevista que tiene por objetivo especificar más mi visión sobre la práctica docente.

En el entendido que toda información obtenida en este estudio será estrictamente confidencial, si los resultados de este estudio son publicados, contendrán únicamente información global del conjunto de docentes participantes, mi participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará mi entorno laboral ni la relación con la Supervisión Escolar 136.

Atentamente

Emma Amelia Alcalá Velázquez *Emma* 27-Abril-2012
Nombre del participante Firma Fecha

MARIA LETICIA ROJAS LOPEZ *Maria Leticia* 27-ABRIL-2012
Nombre del investigador Firma Fecha



Vo Bo
DIRECTORA

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
ESCUELA PRIMARIA
PROFR. JESUS ROMERO FLORES*
14-0939-136-00-x-016
09DPR27310

CARTA DE ACEPTACIÓN

A QUIEN CORRESPONDA:

Por medio de la presente manifiesto mi aceptación para participar en el estudio que María Leticia Rojas López alumna de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) realiza sobre la práctica docente en el aula, como parte de su tesis de maestría con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución.

Mi participación consistirá básicamente en:

- 1) Proporcionar un conjunto de datos personales para fines demográficos.
- 2) Responder a un cuestionario que contiene preguntas sobre la práctica docente.
- 3) Responder a una entrevista que tiene por objetivo especificar más mi visión sobre la práctica docente.

En el entendido que toda información obtenida en este estudio será estrictamente confidencial, si los resultados de este estudio son publicados, contendrán únicamente información global del conjunto de docentes participantes, mi participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará mi entorno laboral ni la relación con la Supervisión Escolar 136.

Atentamente

MA. MACRINA VIURQUIS I.

Nombre del participante

Firma

27-abril-2012

Fecha

MARIA LETICIA ROJAS LOPEZ

Nombre del investigador

Firma

27-ABRIL - 2012

Fecha



V.B.
DIRECTORA.
ADRIANA LAGUNA JIMENEZ
SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
ESCUELA PRIMARIA
PROFR. JESUS ROMERO FLORES
14-0939-136-00-x-016
09DPR27310

Carta de consentimiento

FECHA: 27 / Abril / 2012

Por medio de la presente quiero invitarla a participar en un estudio que estoy realizando sobre la práctica docente en el aula, soy alumna de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y este estudio está siendo realizado como parte de mi tesis de maestría con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución. Se espera que en este estudio participe una muestra de aproximadamente 5 profesores.

Si Usted decide aceptar esta invitación, su participación consistirá básicamente en: (1) proporcionar un conjunto de datos personales para fines demográficos; (2) responder a un cuestionario que contiene preguntas sobre su práctica docente; (3) responder a una entrevista que tiene por objetivo especificar más su visión sobre la práctica docente. Esto me permitirá conocer cuál es su percepción sobre este tema.

Toda información obtenida en este estudio será estrictamente confidencial, si los resultados de este estudio son publicados, contendrán únicamente información global del conjunto de docentes participantes.


Su participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en su entorno laboral ni la relación entre Supervisión Escolar y docente. Si Usted decide participar ahora, pero más tarde desea cancelar su participación, lo puede hacer cuando así lo desee sin que exista problema alguno. Si tiene alguna pregunta, por favor hágala, si tiene alguna pregunta que quiera hacer más tarde, yo le responderé gustosamente. En este último caso, copie mi número telefónico María Leticia Rojas López 0445554134753, si desea conservar una copia de esta carta, solicítela y se le proporcionará.

Si Usted decide participar en este estudio, por favor anote su nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar su aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado. Recuerde que podrá cancelar su participación en este estudio en cualquier momento que lo desee, aún cuando haya firmado esta carta.

Emma Amelia Alcalá Velázquez
Nombre del participante

María Leticia Rojas López
Nombre del investigador

[Firma]
Firma
[Firma]
Firma


SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
ESCUELA PRIMARIA
PROFR. JESUS ROMERO FLORES*
14-0939-1300009
09DPR27310
V.O.
DIRECTORA.
ADRIANA LACOMA JIMENEZ

Carta de consentimiento

FECHA: *27 de abril de 2012.*

Por medio de la presente quiero invitarla a participar en un estudio que estoy realizando sobre la práctica docente en el aula, soy alumna de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y este estudio está siendo realizado como parte de mi tesis de maestría con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución. Se espera que en este estudio participe una muestra de aproximadamente 5 profesores.

Si Usted decide aceptar esta invitación, su participación consistirá básicamente en: (1) proporcionar un conjunto de datos personales para fines demográficos; (2) responder a un cuestionario que contiene preguntas sobre su práctica docente; (3) responder a una entrevista que tiene por objetivo especificar más su visión sobre la práctica docente. Esto me permitirá conocer cuál es su percepción sobre este tema.

Toda información obtenida en este estudio será estrictamente confidencial, si los resultados de este estudio son publicados, contendrán únicamente información global del conjunto de docentes participantes.

Su participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en su entorno laboral ni la relación entre Supervisión Escolar y docente. Si Usted decide participar ahora, pero más tarde desea cancelar su participación, lo puede hacer cuando así lo desee sin que exista problema alguno. Si tiene alguna pregunta, por favor hágala, si tiene alguna pregunta que quiera hacer más tarde, yo le responderé gustosamente. En este último caso, copie mi número telefónico María Leticia Rojas López 0445554134753, si desea conservar una copia de esta carta, solicítela y se le proporcionará.

Si Usted decide participar en este estudio, por favor anote su nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar su aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado. Recuerde que podrá cancelar su participación en este estudio en cualquier momento que lo desee, aún cuando haya firmado esta carta.

María Concepción Chang Morales.....
Nombre del participante

María Leticia Rojas López.....
Nombre del investigador

[Firma].....
Firma
[Firma].....
Firma



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
ESCUELA PRIMARIA
PROFR. JESUS BOMERO FLORES
14-0939-136405106
09DPR27310

V.Bo.
DIRECTORA.

ADRIANA DAGONA JIMENEZ

Carta de consentimiento

FECHA: 27/04/2012

Por medio de la presente quiero invitarla a participar en un estudio que estoy realizando sobre la práctica docente en el aula, soy alumna de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y este estudio está siendo realizado como parte de mi tesis de maestría con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución. Se espera que en este estudio participe una muestra de aproximadamente 5 profesores.

Si Usted decide aceptar esta invitación, su participación consistirá básicamente en: (1) proporcionar un conjunto de datos personales para fines demográficos; (2) responder a un cuestionario que contiene preguntas sobre su práctica docente; (3) responder a una entrevista que tiene por objetivo especificar más su visión sobre la práctica docente. Esto me permitirá conocer cuál es su percepción sobre este tema.

Toda información obtenida en este estudio será estrictamente confidencial, si los resultados de este estudio son publicados, contendrán únicamente información global del conjunto de docentes participantes.

Su participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en su entorno laboral ni la relación entre Supervisión Escolar y docente. Si Usted decide participar ahora, pero más tarde desea cancelar su participación, lo puede hacer cuando así lo desee sin que exista problema alguno. Si tiene alguna pregunta, por favor hágala, si tiene alguna pregunta que quiera hacer más tarde, yo le responderé gustosamente. En este último caso, copie mi número telefónico María Leticia Rojas López 0445554134753, si desea conservar una copia de esta carta, solicítela y se le proporcionará.

Si Usted decide participar en este estudio, por favor anote su nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar su aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado. Recuerde que podrá cancelar su participación en este estudio en cualquier momento que lo desee, aún cuando haya firmado esta carta.

MARIA MARCELA VILLOUIS ISIANO

Nombre del participante

María Leticia Rojas López

Nombre del investigador

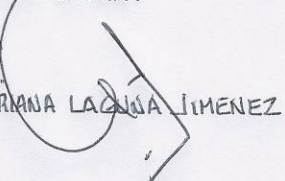

Firma


Firma



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
ESCUELA PRIMARIA
PROFR. JESUS ROMERO FLORES
14-09391-180001-018
09DPR27310

V.O.
DIRECTORA.


DRA. DRAMA LACUNA JIMENEZ.

Carta de consentimiento

FECHA: 27-04-2012

Por medio de la presente quiero invitarla a participar en un estudio que estoy realizando sobre la práctica docente en el aula, soy alumna de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y este estudio está siendo realizado como parte de mi tesis de maestría con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución. Se espera que en este estudio participe una muestra de aproximadamente 5 profesores.

Si Usted decide aceptar esta invitación, su participación consistirá básicamente en: (1) proporcionar un conjunto de datos personales para fines demográficos; (2) responder a un cuestionario que contiene preguntas sobre su práctica docente; (3) responder a una entrevista que tiene por objetivo especificar más su visión sobre la práctica docente. Esto me permitirá conocer cuál es su percepción sobre este tema.

Toda información obtenida en este estudio será estrictamente confidencial, si los resultados de este estudio son publicados, contendrán únicamente información global del conjunto de docentes participantes.

Su participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en su entorno laboral ni la relación entre Supervisión Escolar y docente. Si Usted decide participar ahora, pero más tarde desea cancelar su participación, lo puede hacer cuando así lo desee sin que exista problema alguno. Si tiene alguna pregunta, por favor hágala, si tiene alguna pregunta que quiera hacer más tarde, yo le responderé gustosamente. En este último caso, copie mi número telefónico María Leticia Rojas López 0445554134753, si desea conservar una copia de esta carta, solicítela y se le proporcionará.

Si Usted decide participar en este estudio, por favor anote su nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar su aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado. Recuerde que podrá cancelar su participación en este estudio en cualquier momento que lo desee, aún cuando haya firmado esta carta.

María Elizabeth Méndez del Río
.....
Nombre del participante

María Leticia Rojas López
.....
Nombre del investigador

[Firma]
.....
Firma

[Firma]
.....
Firma

Vo.Bo.
DIRECTORA

[Firma]

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
ESCUELA PRIMARIA
PROFR. JESUS ROMERO FLORES
14-0939-136-00-x-016
09DPR27310

ADRIANA LAGUNA JIMENEZ

Carta de consentimiento

Por medio de la presente quiero invitarla a participar en un estudio que estoy realizando sobre la práctica docente en el aula, soy alumna de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y este estudio está siendo realizado como parte de mi tesis de maestría con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución. Se espera que en este estudio participe una muestra de aproximadamente 5 profesores.

Si Usted decide aceptar esta invitación, su participación consistirá básicamente en: (1) proporcionar un conjunto de datos personales para fines demográficos; (2) responder a un cuestionario que contiene preguntas sobre su práctica docente; (3) responder a una entrevista que tiene por objetivo especificar más su visión sobre la práctica docente. Esto me permitirá conocer cuál es su percepción sobre este tema.

Toda información obtenida en este estudio será estrictamente confidencial, si los resultados de este estudio son publicados, contendrán únicamente información global del conjunto de docentes participantes.

Su participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en su entorno laboral ni la relación entre Supervisión Escolar y docente. Si Usted decide participar ahora, pero más tarde desea cancelar su participación, lo puede hacer cuando así lo desee sin que exista problema alguno. Si tiene alguna pregunta, por favor hágala, si tiene alguna pregunta que quiera hacer más tarde, yo le responderé gustosamente. En este último caso, copie mi número telefónico María Leticia Rojas López 0445554134753, si desea conservar una copia de esta carta, solicítela y se le proporcionará.

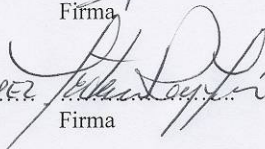
Si Usted decide participar en este estudio, por favor anote su nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar su aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado. Recuerde que podrá cancelar su participación en este estudio en cualquier momento que lo desee, aún cuando haya firmado esta carta.

Rosa Laura Pérez Cornejo
Nombre del participante


Firma

27-ABRIL-2012
Fecha

María Leticia Rojas López
Nombre del investigador


Firma

27-ABRIL-2012
Fecha

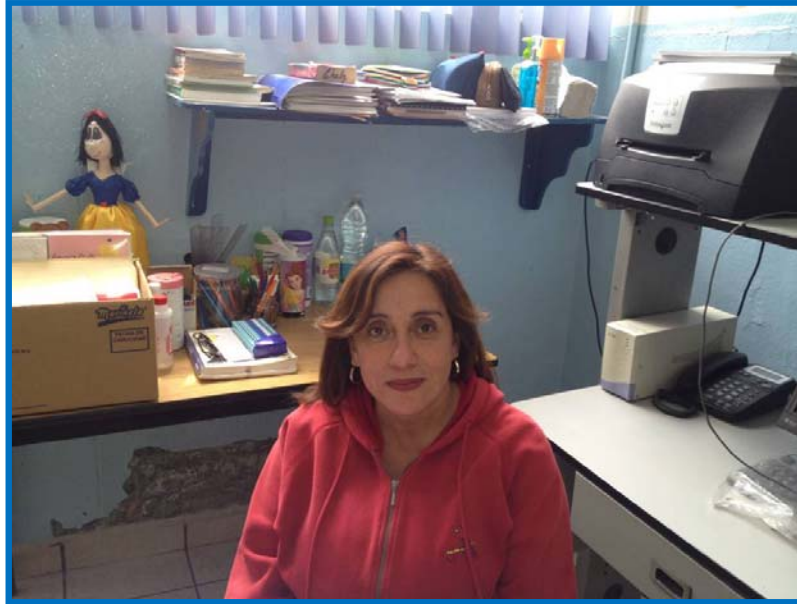


Ve Do.
DIRECTORA.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
ESTADO DE QUERETARO
CIBOLA ADRIANA LACORNA JIMENEZ.
PROFR. JESUS ROMERO FLORES
14-0939-136-00-x-016
09DPR27310

Apéndice C

Fotografías









Apéndice D

CUESTIONARIO DE DATOS GENERALES

INSTRUCCIONES:

Estimada profesora, responda por favor las siguientes preguntas, la información que usted proporcione es carácter confidencial y sólo será usada con la finalidad de establecer un perfil general de las participantes del estudio.

Nombre completo: _____

Estado civil:

Domicilio particular:

Teléfono:

Filiación:

Claves:

Fecha de ingreso a la SEP:

Años de servicio:

Nivel de Carrera Magisterial:

Cursó normal básica: SI () NO ()

Institución en donde realizó sus estudios de normal:

Licenciatura: SI () NO ()

Otros estudios:

Años de permanencia en la escuela primaria 14-0939-136-00-x-016 Profr. Jesús Romero Flores:

Grado que atiende actualmente:

Grados que ha atendido los últimos tres ciclos escolares:

2010 - 2011 _____

2009 - 2010 _____

2008 - 2009 _____

Ha cursado algún diplomado sobre la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)?

SI () NO ()

Apéndice E

Rejilla de observación. (Gay, Mills y Airasian, 2006, p.418)

Escenario: Observador: Número de observación: (primera, segunda...) Fecha: Lugar: Duración de la observación:	
Notas descriptivas (Notas detalladas, cronológicas acerca de lo que el observador ve, escucha, lo que ocurre, el escenario físico).	Notas reflexivas (Notas concurrentes acerca reacciones personales, experiencias, pensamientos del observador).

Apéndice F

Entrevista para los docentes participantes

Categoría de análisis. Saberes pedagógicos.

¿Cuántos años tiene trabajando como maestra frente a grupo?

¿Cree usted que la práctica docente en la actualidad es diferente a la de hace (se hará referencia a los años de servicio que la docente tiene trabajando)?

¿Tiene preferencia por algún grado en particular?

¿Cómo promueve durante la clase procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos?

¿Considera que conoce el contexto en el que viven sus alumnos?

¿Qué estrategias utiliza para relacionar los contenidos disciplinares y el contexto en que viven sus alumnos?

¿Qué dificultades encuentra para establecer relaciones entre las asignaturas y el contexto de sus alumnos?

¿Conoce el proceso de desarrollo cognitivo en el que se encuentran sus alumnos?

¿Cómo identifica los estilos de aprendizaje de sus alumnos?

¿Cómo identifica o diagnostica las necesidades de aprendizaje de sus alumnos?

¿Cuál considera es el sentido o importancia de identificar y atender diferenciadamente las necesidades de aprendizaje de sus alumnos?

¿Qué estrategias utiliza para atender las diferentes necesidades de aprendizaje de sus alumnos?

¿Solicita ayuda para atender las necesidades de aprendizaje del grupo y de sus alumnos?

¿Qué dificultades encuentra para identificar y atender diferenciadamente las necesidades de aprendizaje sus alumnos?

¿Cómo genera ambientes de aprendizaje favorables para sus alumnos?

¿Cómo identifica las habilidades artísticas de sus alumnos?

¿Cómo emplea los diversos medios de comunicación y herramientas tecnológicas en su función docente?

Categoría de análisis. Organización de la enseñanza.

¿Acostumbra especificar a los alumnos los contenidos apegados al currículum que desarrollará durante la clase?

¿Acostumbra especificar a los alumnos el propósito que desarrollará durante la clase?

¿Cuál es el sentido o importancia de explicitar el propósito?

¿Qué elementos considera para la selección de contenidos?

¿Qué dificultades encuentra para la selección de contenidos?

¿Qué dificultades encuentro para la explicitación del propósito?

¿Retoma sugerencias de los materiales curriculares y fuentes diversas, así como su experiencia y la de otros profesores para el diseño de las estrategias didácticas?

¿Cómo determina la pertinencia del diseño de las estrategias didácticas?

¿Considera actividades permanentes y/o específicas para el logro de un propósito particular a lo largo del ciclo escolar?

- ¿Qué dificultades encuentra para el diseño de las estrategias didácticas?
- ¿Cuál considera es el sentido o importancia de seleccionar los mecanismos de evaluación?
- ¿Qué elementos considera para la selección de los mecanismos de evaluación?
- ¿Retoma sugerencias de los materiales curriculares y fuentes diversas, así como experiencias de otros profesores para la selección de mecanismos de evaluación?
- ¿Explicita en los mecanismos de evaluación qué se evaluará, de qué manera y cuándo?
- ¿Cómo construye los instrumentos de evaluación?
- ¿Qué dificultades encuentra para la selección de los mecanismos de evaluación?
- ¿Cuál es el sentido o importancia del conocimiento disciplinar?
- ¿Qué hace en caso de no estar familiarizado con algún contenido?
- ¿Qué dificultades encuentra para el desarrollo de los contenidos?
- ¿Cuál es el sentido o importancia de establecer relaciones entre las asignaturas?
- ¿Está familiarizado con el currículum para establecer durante la situación áulica las conexiones entre las asignaturas?
- ¿Qué dificultades encuentra para establecer relaciones entre las asignaturas?
- ¿Cuál considera es el sentido o importancia de establecer relaciones entre las disciplinas y el contexto de sus alumnos?
- ¿Qué importancia le da al juego en las actividades que realiza con sus alumnos?
- ¿Utiliza la propuesta educativa basada en el desarrollo de competencias?
- ¿Acostumbra trabajar por proyectos? ¿Con qué frecuencia?

Categoría de análisis. Interacción social.

¿Cuál considera es el sentido o importancia de las relaciones interpersonales en el aula?

¿Qué tipo de relaciones interpersonales le interesa propiciar en el aula?

¿Cómo se relaciona con sus alumnos en el aula y fuera de ella?

¿Cómo se relacionan sus alumnos entre ellos en el aula y fuera de ella?

¿Procura conocer los intereses, necesidades y características de sus alumnos y del grupo?

¿Qué dificultades encuentra para propiciar relaciones interpersonales en el aula que coadyuven a establecer un ambiente para el aprendizaje?

¿Cuál considera es el sentido o importancia de propiciar una organización del grupo?

¿Organiza comisiones en su grupo y delega responsabilidades en sus alumnos?

¿Recurre a las sugerencias o experiencias de otros profesores para organizar a su grupo?

¿Qué rituales o hábitos se han establecido en el aula y cuál es su sentido o importancia?

¿Qué dificultades encuentra para propiciar una organización del grupo?

¿Se establecieron normas o acuerdos de convivencia áulica en su grupo: de qué forma, cuándo, quiénes participaron, se respetan, quién las aplica?

¿Qué tipo de normas o acuerdos de convivencia privilegia?

¿Qué estrategia utiliza cuando se presenta algún conflicto entre sus alumnos?

¿Promueve y/o participa en acciones para evitar la violencia física, verbal o psicológica en la comunidad educativa?

¿Cómo promueve la autoestima en sus alumnos?

Categoría de análisis. Desarrollo profesional.

¿Qué dificultades considera que obstaculizan su trabajo?

¿Cuáles considera que son los aciertos de su labor educativa?

¿Considera si requiere algún proceso de actualización o capacitación?

¿Qué criterios utiliza para elegir algún curso de actualización o capacitación?

¿Acostumbra debatir con sus colegas acerca de los cambios e innovaciones educativas?

¿Qué opinión tiene del trabajo colegiado?

¿Ha tomado algún diplomado sobre la RIEB?

¿Le gusta ser maestra?

Apéndice G

ZONA 136 RESULTADOS HISTÓRICOS ENLACE

ESPAÑOL

15-0927	2010	2011	2012
3°	547	575	524
4°	539	502	577
5°	543	507	565
6°	547	539	564

15-0929	2010	2011	2012
3°	506	530	497
4°	505	524	511
5°	516	494	529
6°	539	531	505

15-0931	2010	2011	2012
3°	482	670	568
4°	415	600	502
5°	449	590	526
6°	443	611	472

14-0933	2010	2011	2012
3°	699	587	558
4°	615	535	542
5°	559	529	564
6°	728	575	586

14-0939	2010	2011	2012
3°	546	609	547
4°	586	511	558
5°	509	554	516
6°	588	559	561

MATEMÁTICAS

15-0927	2010	2011	2012
3°	528	608	563
4°	539	520	629
5°	559	534	576
6°	550	547	603

15-0929	2010	2011	2012
3°	477	486	514
4°	498	526	503
5°	496	496	526
6°	528	465	511

15-0931	2010	2011	2012
3°	463	611	545
4°	436	568	492
5°	480	590	482
6°	470	658	532

14-0933	2010	2011	2012
3°	620	556	577
4°	699	496	581
5°	494	514	575
6°	711	520	578

14-0939	2010	2011	2012
3°	530	572	561
4°	539	515	558
5°	501	522	532
6°	556	532	555

Apéndice H

Programa Carrera Magisterial

Este programa es un sistema de estímulos de promoción horizontal, su concreción histórica responde a la exigencia, tanto en el ámbito nacional como en el escenario mundial, de elevar la calidad de la educación. Carrera Magisterial desarrolla la cultura de la evaluación, fomenta la formación continua de los docentes y reconoce los mejores desempeños profesionales, en función del aprovechamiento escolar de los alumnos.

A partir de la reforma de sus lineamientos el programa se enfoca a transformar el sistema de evaluación para centrarlo en el logro académico de los alumnos, en el fortalecimiento de la profesionalización de los maestros, en el reconocimiento y la valoración del tiempo que dedican a las actividades extra clase, a su experiencia docente y al dominio de los conocimientos sobre su materia de trabajo.

Promueve el compromiso de los docentes con el aprendizaje de sus alumnos al asumir que los logros de los alumnos deben ser el núcleo en torno al cual se organice la acción educativa.

Estimula a los docentes con mejor desempeño y fortalece su reconocimiento social, mediante la promoción de la formación continua de los participantes y compromete a la autoridad educativa a establecer programas permanentes de capacitación, actualización y superación profesionales congruentes con los resultados del sistema de evaluación.

Reconoce el tiempo extraordinario que los docentes dedican a la comunidad escolar a través de actividades cocurriculares, que al sistematizarse en un plan de trabajo serán evaluadas y consideradas en el programa.

Incorpora evaluaciones específicas para cada una de las vertientes de participación, relacionadas con las competencias necesarias para el desarrollo de las funciones asignadas y reconoce la experiencia acumulada.

Apéndice I

Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación primaria en el Distrito Federal. Derechos, deberes y disciplina escolar.

La Ley General de Educación, establece en su artículo 42, que “en la impartición de educación para menores de edad, se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad, y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible con su edad”. Los Acuerdos Secretariales 96, 97 y 98, regulan entre otros aspectos, los relativos a la disciplina escolar en las escuelas primarias, secundarias técnicas y secundarias. Dichos acuerdos son previos a la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, a la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y a la descentralización educativa acordada en 1992. Incluso, se trata de acuerdos que si bien no han sido derogados, fueron emitidos de forma previa a la publicación en 1993 de la Ley General de Educación vigente.

Hasta ahora, no se disponía de un documento que integrara la normatividad vigente en materia de convivencia y disciplina escolar con las orientaciones más recientes sobre derechos del niño y que simultáneamente favoreciera la convivencia y orientara la administración de la disciplina escolar. Por ello, se observa que en las escuelas existen dificultades para manejar adecuadamente medidas disciplinarias que coadyuven a un ambiente propicio para la convivencia y el aprendizaje.

Con el propósito subsanar lo anterior y asegurar que el proceso educativo de las alumnas y los alumnos del Distrito Federal tenga lugar en un ambiente seguro y ordenado, que propicie el aprendizaje efectivo, la convivencia pacífica de la comunidad escolar y la formación de

ciudadanos íntegros, basado en el respeto mutuo entre educandos, madres y padres de familia o tutores, docentes, directivos y personal escolar, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) emitió, a partir de la base legal aplicable, un Oficio Circular con los “Lineamientos Generales por los que se establece un Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal”, para su divulgación.

El Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal se integra por una carta de derechos y deberes de las alumnas y los alumnos; un capítulo de faltas y medidas disciplinarias por nivel educativo, y un apartado en que se precisan prácticas concretas de participación a través de un compromiso de la o el alumno a favor de la convivencia pacífica, así como un compromiso de corresponsabilidad de los padres de familia con la educación de su hija o hijo.

Este Marco tutelaré la vida escolar de las alumnas y los alumnos inscritos en los planteles oficiales que atiende la AFSEDF, desde preescolar hasta secundaria, incluidas las de educación especial, a través de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE), la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST), la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI) y la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), en la escuela primaria y secundaria ubicada en el Centro Nacional de Alto Rendimiento (CNAR) así como en las escuelas particulares incorporadas que operan en el Distrito Federal.

El Marco para la Convivencia Escolar busca que la interacción entre educandos, madres y padres de familia o tutores, directivos, docentes y personal escolar, se dé en un contexto de certidumbre, donde todos conozcan tanto los derechos de las alumnas y los

alumnos, como las necesidades de colaboración para la convivencia, y se comprometan a respetarlos; donde cada estudiante sepa a ciencia cierta el comportamiento que se espera de él o ella y esté al tanto de cuáles serán los compromisos y responsabilidades que adquiere; donde los directivos y docentes cuenten con guías claras para educar para la convivencia pacífica en el respeto a la diversidad, así como para intervenir, orientar y ayudar a las alumnas y los alumnos en su proceso formativo y, finalmente, donde las madres, los padres o tutores se involucren activamente en la educación de sus hijas e hijos y los apoyen en su desarrollo. La convivencia en la escuela se rige por valores implícitos que en ocasiones se pierden de vista. La Carta de Derechos y Deberes de las Alumnas y los Alumnos hace explícitos dichos valores, puntualiza los compromisos que asume toda la comunidad educativa a fin de garantizar los derechos de los estudiantes y plantea necesidades de colaboración para construir una convivencia pacífica y solidaria. Se asume que ésta se sustenta en el respeto a los derechos humanos y particularmente, en el respeto a los derechos de las niñas, niños y adolescentes, en el caso de la comunidad escolar.

Apéndice J

Aprender a Aprender con TIC. Estándares TIC para la Educación Básica en el Distrito Federal

El siglo XXI nos adentra en el mundo caracterizado por cambios constantes y vertiginosos, producto del acelerado desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, un mundo que demanda a la pedagogía contemporánea y a los educadores, actitudes y prácticas innovadoras para preparar individuos capaces de actuar en la compleja sociedad actual.

En esta sociedad, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se convierten en herramientas indispensables para apoyar el desarrollo de las competencias para la búsqueda, el análisis, el manejo y la transformación de la información en conocimiento y las competencias para la vida, en particular, las dirigidas a aprender a aprender. Por ello la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal ha diseñado una estrategia innovadora para incorporar el uso educativo de las TIC como un recurso que posibilite a estudiantes y docentes en el desarrollo de estas familias de competencias. Esta estrategia se ha denominado Aprender a Aprender con TIC.

El proyecto Aprender a Aprender con TIC define en un primer documento los estándares que los estudiantes con la mediación de los docentes del Distrito Federal deberá alcanzar en el uso educativo de las TIC; de igual forma se proponen algunas estrategias didácticas pertinentes para alcanzarlos, el desarrollo de recursos y actividades que deberán estar a su disposición en un portal educativo. Involucra también acciones de capacitación a los docentes según sean sus necesidades para apoyarlos en el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje con el uso de las TIC.

A través del proyecto Aprender a aprender con TIC se busca lograr que los docentes sean capaces de incorporar la tecnología al proceso de aprender a aprender, integrando en todas las asignaturas que impartan, el uso educativo de la computadora, del Internet y de las TIC en general.

Apuntalar estas aulas supone reconocer que el equipamiento y la conectividad con lo que se van a dotar a las escuelas son las condiciones básicas que posibilitan el uso educativo de las TIC pero no lo garantizan. Así como que la creación de estos ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC, serán el resultado de un proceso complejo en el que habrá de contemplar distintas etapas y dimensiones vinculadas a su funcionamiento: etapas de sensibilización, de incorporación, de capacitación y de integración transversal de las TIC.

Entre las dimensiones que han de contemplarse se encuentran las materiales (equipamiento, funcionalidad equipos y conectividad, seguridad del aula); culturales y actitudinales (inercias estructurales, expectativas, miedos, resistencias colectivas y personales); y las organizativas (proyecto, liderazgo, trabajo colegiado, planeación, uso docente del aula digital, distribución de tiempos y tareas, etc.) propias al contexto escolar.

Incorporar las TIC a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en las escuelas primarias y secundarias requiere del compromiso de la comunidad escolar (director, docentes, estudiantes y padres de familia) en el sentido de valorar la oportunidad que significa el equipamiento de la escuela. En tanto requiere de su involucramiento en el diseño y la implantación de un nuevo proyecto escolar que pone en el centro la actualización de las concepciones y prácticas pedagógicas articuladas con el uso educativo de las TIC. Un proyecto que busca mejorar y actualizar las estrategias de enseñanza de los docentes y evitar que los recursos tecnológicos sean utilizados reproduciendo las prácticas tradicionales.

Currículum Vitae

María Leticia Rojas López

Correo electrónico personal: letyrojas_lopez@hotmail.com

Originaria del Distrito Federal, México, María Leticia Rojas López, realizó estudios profesionales como Profesora de Educación Primaria en la Escuela Nacional de Maestros. La investigación titulada La práctica docente como parte central del nuevo modelo educativo en una escuela primaria de México, Distrito Federal. es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza Aprendizaje

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo directivo, específicamente en el área de supervisión escolar en el nivel de educación primaria desde hace 25 años. Asimismo ha participado como coautora del artículo Método de enseñanza por proyectos para el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, publicado por la Revista Apertura Año 12 Número 16. Nueva época. Abril 2012.

María Leticia Rojas López ha trabajado como maestra frente a grupo de primaria y de secundaria impartiendo la asignatura de Historia, como directora de escuela primaria y actualmente se desempeña como Supervisora de Educación Primaria en el Distrito Federal de la Zona Escolar 136, atendiendo escuelas de tiempo completo y de jornada ampliada.

Comprometida con su labor educativa, promueve el diálogo académico entre los docentes de las escuelas que tiene bajo su cargo, con la intención de ofertar un servicio de calidad a los alumnos que a ellas asisten.