

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA DE ESPECIALIZACIÓN
POLÍTICA EDUCATIVA Y FORMACIÓN DOCENTE**

**“APRENDIZAJES DE LA PROFESIÓN: LOS FUTUROS MAESTROS
EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN
DESARROLLO EDUCATIVO EN LA LÍNEA DE
ESPECIALIZACIÓN POLÍTICA EDUCATIVA Y
FORMACIÓN DOCENTE**

P R E S E N T A:

NINFA MARICELA VILLEGAS VILLARREAL

DIRECTORA DE TESIS

DRA. ETELVINA SANDOVAL FLORES

MÉXICO, D. F.,

ENERO DE 2006

DEDICATORIAS

A mis padres, porque gracias a sus enseñanzas, puedo llegar a la culminación de esta etapa de mi vida profesional.

A mis hermanos por su apoyo y comprensión en los diferentes momentos que viví durante este proceso.

A todas mis amigas, ellas saben a quiénes me refiero, porque en diversos momentos estuvieron cerca y dispuestas a la interlocución sobre las prácticas pedagógicas de los estudiantes normalistas aportando su experiencia y algunos textos.

AGRADECIMIENTOS

En especial agradezco a mi directora de Tesis: Dra. Etelvina Sandoval Flores por su actitud siempre positiva y acompañamiento permanente en este proceso de formación.

A los lectores de la tesis: Dra. Rosa María Torres, Mtra. Alicia Lily Carvajal, Dra. Adelina Castañeda y al Mtro. Juan Manuel Delgado por sus valiosas aportaciones.

A la maestra de práctica, las profesoras titulares y estudiantes normalistas por permitirme observar sus clases y ser entrevistados.

A los niños de educación primaria porque gracias a ellos es posible aprender a ser maestro.

CONTENIDO

	Página
Introducción	6
CAPÍTULO I	
EL TEMA DE ESTUDIO	11
1.1 La orientación teórica.....	11
1.2 La orientación metodológica.....	21
1.2.1 El archivo de campo.....	25
CAPÍTULO II	
PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y ESTUDIANTES	
NORMALISTAS DE HOY	27
2.1 La práctica pedagógica. Una política de formación de docentes	28
2.1.1 El plan de estudios 1984 y la orientación de la práctica.	29
2.1.2 El plan de estudios 1997 y la orientación de la práctica.	32
2.2 El formador de docentes; pieza clave para la puesta en marcha del Plan97	37
2.3. El curso de Observación y práctica docente III del Plan de estudios 1997.	38
2.4 Ser estudiante de la escuela normal ahora.....	39
2.5 El grupo de estudio.....	41
2.5.1 Perfil de ingreso del estudiante normalista de hoy.....	41
2.5.2 Las condiciones particulares del grupo	42
2.5.3 Sus motivaciones profesionales. “Aparte de que me gusta, me conviene”	46
2.5.4 El gusto por la profesión.....	48
2.5.5 Imagen que tienen los estudiantes de sus maestros	49
CAPÍTULO III	
FORMANDO MAESTROS: LOS SABERES QUE LOS FORMADORES MOVILIZAN	
EN LAS PRÁCTICAS	51
3.1 La maestra de práctica	53
3.2 El saber hacer de la maestra y el maestro que pretende formar	55
3.2.1. El “saber cómo” orientar el proceso para construir el aprendizaje.....	56
3.2.2 El saber cómo responder los estudiantes a lo que la maestra quiere	61
3.2.3 Saber enseñar desde su misma práctica.....	62
3.2.4 El saber sobre los materiales de apoyo de la educación primaria.....	67
3.2.5 Un saber en construcción: Saber reflexionar sobre la propia práctica.....	68

3.3 La reflexión de la práctica en las reuniones de evaluación.....	70
3.3.1 Lo manifiesto en las reuniones de evaluación: “Así hagamos los esfuerzos que hagamos si no hay disposición de los alumnos ¿de qué sirve?, ¡de nada! (REP 1:5).....	71
3.4 El saber ser de la maestra.....	77
3.5 Las profesoras titulares del grupo de primaria	78
3.5.1 La formación académica de los titulares de grupo.....	78
3.5.2 Su conocimiento sobre el Plan97	80
3.5.3 Sus opiniones sobre los estudiantes normalistas de hoy ... “Antes se nos exigía más”.	81
3.5.4 Los saberes de los titulares de grupo que privilegian en la práctica del estudiante	85
El saber práctico de los profesores titulares de grupo.....	86
El saber sobre el material didáctico.	92
El parámetro con el que asesoran y evalúan la práctica del estudiante. “Yo pasé por eso, tú debes pasarlo”.	95
3.6 Niveles de compromiso para evaluar la práctica del estudiante	97
3.6.1 La presencia de la titular en el grupo:	97
3.6.2 La ausencia de la titular de grupo	99
3.6.3 De la simple observación a la asesoría para mejorar la práctica.....	99
3.6.4 La observación sin resultados:“Estaba atenta pero nunca me hizo ninguna sugerencia, ni ninguna observación”	101
3.7 La mirada de los estudiantes hacia los titulares de grupo	101

CAPÍTULO IV

APRENDIZAJES DE LA PROFESIÓN EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS..... 103

4.1 Los aprendizajes que adquiere el estudiante en la preparación de las prácticas pedagógicas	104
4.1.1 “Yo veo que la planeación no funciona en la realidad y la puedo cambiar”. El aprendizaje de la carpeta de planeación.....	104
4.1.2 El aprendizaje de la planeación en función del grupo.....	105
4.1.3 El aprendizaje de la planeación y el desarrollo de la práctica pedagógica... 106	
4.2 Hacerme maestro a partir de la práctica	107
4.2.1 La dimensión didáctico- curricular	110
El aprendizaje de la Motivación. “Cuando menos se daban cuenta, ya estábamos en el tema”	110
El aprendizaje de la necesidad de conocer la disciplina y su didáctica	113
Los dilemas del constructivismo en la práctica. “Si yo llego con el niño y le doy libertad para que construya su propio conocimiento	

eso ¡no es cierto!; no se puede con niños que están acostumbrados al tradicionalismo.”	127
La construcción del conocimiento y aprendizajes previos.....	128
Constructivismo y tradicionalismo.....	135
Construcción del conocimiento individual y construcción del conocimiento estandarizado.....	136
Material individual y colectivo y libros de texto	137
4.2.2 La dimensión organizativo participativa	139
El aprendizaje del Control de grupo. “Me da temor que se forme una indisciplina muy grande en el grupo”.....	141
El aprendizaje de las rutinas del salón de clase	143
ALGUNAS CONCLUSIONES.....	145
BIBLIOGRAFÍA.....	150
Apéndice 1. ¿Qué maestro quiero ser?	159
Apéndice 2. ¿Qué he aprendido en las prácticas	160
Apéndice 3. Registro de observación de clase / practicante	161
Apéndice 4. Material de archivo	173
Apéndice 5. Plan de estudios 1984.....	177
Apéndice 6. Plan de estudios 1997.....	178
Apéndice 7. Programa de observación y práctica docente III.....	179
Apéndice 8. Formato de plan de clase.....	183

Introducción

Esta tesis aborda la formación inicial¹ de maestros de educación primaria, y específicamente los aprendizajes de la profesión que los futuros maestros adquieren en el proceso de las prácticas pedagógicas² que llevan a cabo en escuelas primarias. El trabajo frente a grupo genera distintos aprendizajes para el futuro profesor, quien frente a las exigencias de la práctica, incorpora algunos aspectos aprendidos en la escuela normal-específicamente del docente encargado de guiar su práctica-, las enseñanzas (implícitas o explícitas) del maestro del grupo de práctica (titular) con quien convive mucho tiempo, y sobre todo, del grupo en el que practica, de los niños con quienes trabaja, cuyas demandas se convierten en una rica fuente de aprendizajes.

Mi inquietud por realizar esta investigación está vinculado a mi recorrido profesional: inicié estudios para profesora de primaria en una escuela normal en 1970 y en este trayecto escolar las prácticas pedagógicas tuvieron un lugar relevante. El trabajo directo en el salón de clase con los niños implicaba periodos intensos de preparación donde se elaboraban planes de clase y material didáctico. Y sobre todo esto, estaba presente la angustia que provocaba participar como practicante en un grupo de una escuela primaria. En ese tiempo me preguntaba: ¿Cómo responderán los niños?, ¿cómo será la maestra del grupo en que practicaré?, ¿estoy bien preparada? La práctica fue una constante en este proceso de formación, había dos periodos denominados práctica regular y práctica intensiva que se debían cumplir rigurosamente, pues era una verdad incuestionable y compartida por docentes y estudiantes de la escuela normal que “la práctica hace al maestro”.

¹ Por formación inicial de maestro se entiende “la preparación escolarizada que recibe antes de incorporarse al trabajo docente, misma que representa la base de todo el proceso formativo que habrá de vivir durante su ejercicio profesional...Abarca todos los años de escolaridad del estudiante hasta obtener el título de Licenciado en Educación Primaria.” Reyes y Zúñiga;1995;15)

² En las escuelas normales se denomina “**práctica pedagógica**” a los periodos de trabajo que realizan los estudiantes en las escuelas primarias, contemplados en el plan de estudios y organizados por los maestros de la escuela normal. En el presente trabajo doy a este término el mismo sentido y a lo largo del texto puede aparecer únicamente como práctica(s), en el entendido que me refiero a la(s) práctica (s) pedagógica(s).

Años más tarde, cuando laboraba en la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (DGENAMDF), realicé funciones como supervisora de prácticas de los futuros profesores durante el periodo 1991-1997. Hay que recordar que los estudiantes normalistas se formaban en ese entonces con el primer plan de estudios del nivel de licenciatura, el Plan 1984 (P 84) que pretendía:

Formar un nuevo tipo de educador: más culto, más apto para la docencia y la investigación, con un amplio dominio de las técnicas didácticas y de la psicología educativa, con una mejor concepción del universo, de la sociedad y del hombre, que fortalezca nuestro estado social de derecho. (p.17).

No obstante este planteamiento, me llamó la atención observar que la concepción de práctica pedagógica no había cambiado desde mi época de alumna. En los estudiantes normalistas, en los maestros de la escuela normal y en los profesores de la escuela primaria de práctica, aún permanecía la creencia de que el futuro profesor entre más material didáctico elaborara, más garantizaba el aprendizaje de los niños, se apreciaba poco compromiso de las profesoras titulares de grupo de la escuela primaria y eran pocos los maestros de la escuela normal que se preocupaban por visitar a sus alumnos en las escuelas de práctica para orientar su trabajo en grupo.

En 1997, se inicia una reforma curricular en todas las escuelas normales del país que impartían la Licenciatura en Educación Primaria. El plan puso especial énfasis en la práctica pedagógica con el objetivo de formar maestros para la enseñanza y el trabajo en la escuela. El rasgo más distintivo del Plan 97 para la licenciatura en educación primaria, es que el acercamiento del estudiante con las escuelas se inicia desde el primer año de la carrera y aumenta progresivamente hasta que en los últimos dos semestres (7º y 8º) permanecen en la escuela primaria alrededor de tres semanas por mes. Es también relevante el papel que se asigna a los profesores titulares del grupo en que practican los estudiantes, pues se les considera partícipes de su formación. En sus inicios, esta propuesta curricular concitaba adeptos entre formadores de docentes que pensaban que le restituía su esencia a la profesión: enseñar. Por otro lado, los cuestionamientos se daban sobre todo por la ausencia de la investigación en el plan de estudios.

La característica del Plan 97 planteaba retos a las escuelas normales y a los formadores, pues implicaba hacer de la práctica una herramienta para formar mejores maestros. No se trataba de volver a la vieja concepción de práctica en la que yo me había formado que se basaba sólo en el método (y los materiales) para enseñar, o mantener la idea del maestro-investigador promovida por el Plan anterior (P84), sino de recuperar lo mejor de las experiencias de ambos planes: un maestro enseñante y reflexivo al mismo tiempo. Con estas ideas de base, se incrementó y centró mi interés por estudiar cuál es el carácter formativo de las prácticas pedagógicas para los futuros profesores.

Parto del supuesto que el carácter formativo de la práctica pedagógica radica en la existencia de conocimientos implícitos de la profesión que rebasan el planteamiento curricular del Plan 97 y que el estudiante observa, recupera, selecciona y convierte en aprendizajes para ser maestro. Son conocimientos provenientes de la escuela normal, de los saberes docentes que han construido sus maestros y los titulares de grupo de práctica y que con motivo del trabajo frente a grupo y sus exigencias están presentes en todo el proceso de las prácticas. Por ello, las prácticas pedagógicas son para los estudiantes una oportunidad para aprender a enseñar, compartiendo los saberes y facilitando las posibilidades de contrastar y reconsiderar lo aprendido mediante un diálogo permanente con sus maestros de la escuela normal y sus compañeros de grupo. Pero también el trabajo con los niños se convierte en una rica fuente de aprendizajes de la profesión, que enseña al futuro profesor desde regular su tono de voz hasta cómo tratar a los niños, cómo motivarlos, etc.

Asimismo, las prácticas pedagógicas como actividad central en el proceso de formación inicial de los futuros maestros, son la prueba de fuego de la docencia con niños, caracterizada por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto en el aula, que consiste en tomar continuas decisiones en la que no sólo se encuentra implicado el *deber ser* expresado en el Plan 97, sino que además se entretienen diversas dimensiones: la dimensión personal del estudiante, la dimensión didáctico-curricular que enfrenta al futuro profesor a desarrollar el proceso de enseñanza con un determinado grupo de niños. La dimensión institucional en la que interactúa con los maestros de la escuela normal, los profesores titulares del grupo de práctica y los niños. En todas estas dimensiones se potencian los

aprendizajes de la profesión que el estudiante va adquiriendo en las prácticas y que le permiten ir conformando un estilo de docencia.

Para desarrollar la investigación formulo las siguientes interrogantes:

¿Quiénes son los estudiantes normalistas de hoy?

¿Cuáles son los saberes de la maestra de práctica y la profesora titular de grupo de la escuela primaria que tienden a conformar los aprendizajes de la profesión en el futuro profesor?

¿Qué aprenden los aprendices de estas enseñanzas?, ¿qué aprende el futuro maestro de los discursos y las prácticas de sus formadores en la normal y la primaria?

¿Las decisiones y actitudes que toman los estudiantes observados, para llevar adelante la clase tienen alguna incidencia en su proceso de aprendizaje de la profesión?.

Con el gran eje: Los aprendizajes de la profesión. Los futuros maestros en las prácticas pedagógicas, determino tres ejes de análisis: el primero se centra en la propuesta educativa actual para la formación de maestros; el Plan de estudios 1997 y la orientación de la práctica y los estudiantes normalistas de hoy que juegan un papel importante en el logro del perfil de ingreso y en la concreción de dicho plan, el segundo aborda la influencia de la institución formadora de maestros, la escuela normal, específicamente la maestra de práctica y los profesores titulares de la escuela primaria.

En el tercer eje de análisis asigno un papel relevante a los niños que son el referente importante para que el futuro profesor acepte, rechace, reformule o cambie lo que las enseñanzas de sus maestros de la escuela normal y los titulares de la escuela primaria de práctica le dicen.

El trabajo está dividido en cuatro capítulos y algunas conclusiones.

En el primer capítulo se presenta el tema de estudio con el enfoque teórico y metodológico seguido para construir el objeto de estudio. El segundo capítulo destaca la orientación de la práctica en la formación inicial de maestros de educación primaria en dos planes de estudio: el Plan 84 y el Plan 97. Sobre esta

última propuesta educativa para la formación de maestros que está vigente, interesa destacar quiénes son los estudiantes normalistas de hoy, pues de manera importante influyen en cómo esta propuesta es desarrollada. Veremos bajo esta óptica a sujetos concretos que asumen diferentes roles (padre/madre, hijo/hija, empleado/empleada, estudiante) y que, gran parte de ellos elige la profesión docente por no tener otra alternativa.

El tercer capítulo denominado *Formando maestros: los saberes que los formadores movilizan en las prácticas*, da cuenta del papel relevante que tienen la maestra de práctica (escuela normal) y las profesoras titulares del grupo de práctica (escuela primaria) en los aprendizajes de los estudiantes sobre lo que significa ser maestro. Se analizan los saberes plurales y heterogéneos de estas formadoras.

Finalmente el capítulo cuarto pone énfasis en los aprendizajes de la profesión adquiridos por los estudiantes en el proceso de las prácticas pedagógicas. En el desarrollo de este capítulo destacan las actuaciones y respuestas de los niños frente al trabajo de los practicantes que ayuda a comprender lo que hace éste para sacar adelante las clases.

CAPÍTULO I

EL TEMA DE ESTUDIO

1.1.- La orientación teórica

Como señalé, este trabajo analiza los aprendizajes para ser maestro que los estudiantes de la normal adquieren en la práctica pedagógica, espacio que los acerca a la realidad del trabajo docente. En este sentido, considero a la práctica pedagógica como un espacio de socialización profesional donde el futuro maestro aprende los *secretos del oficio docente*, tanto en los aspectos formalmente instituidos, como en aquellos no formales, no explícitos pero que están presentes en las acciones de los sujetos que son los encargados de su formación.

Para analizar este aspecto del proceso de formación a través del cual se van adquiriendo los aprendizajes para ejercer la profesión docente y definir algunos de ellos, indago dos espacios institucionales importantes: por un lado, la escuela normal en la que se observa la influencia de la maestra de práctica de la normal, los conocimientos y saberes del oficio que transmite a sus alumnos. Por el otro, la escuela primaria donde los estudiantes realizan la práctica; aquí se verá el papel que juega la profesora titular del grupo de práctica y la presencia de los niños, para ir conformando aprendizajes del ser maestro.

En estos dos grandes espacios se le presentan al estudiante concepciones –a veces encontradas-, de lo que es ser maestro, mismas que pasan por el tamiz de su experiencia e historia personal y sobre todo, de lo que va percibiendo como exigencias y/o necesidades de los niños del grupo. Veremos que por estas razones, en el desarrollo de la práctica se generan múltiples encuentros y desencuentros entre los involucrados, pues la maestra de práctica y las titulares tienen su propia concepción de lo que es ser maestro y privilegian o marginan determinadas enseñanzas y/o exigencias hacia los futuros maestros. Los estudiantes, por su parte se mueven entre ambas concepciones atendiendo demandas que a veces son contradictorias entre sí, o que chocan con las concepciones que los propios estudiantes tienen.

Sin embargo, aún cuando en la dinámica de las prácticas se presentan tales diferencias, es posible afirmar que en ellas el estudiante tiene un margen de decisión para responder a las demandas del grupo escolar. En esta investigación analizo cómo en las prácticas pedagógicas y su dinámica, el futuro profesor adquiere un conjunto de aprendizajes para ser maestro, que rebasan aquellos que son propuestos formalmente en el plan de estudios y con los que inicia la construcción de un estilo de docencia.

Para mostrar estos aprendizajes, en un primer momento analizo los saberes y concepciones que profesores de la escuela normal y titulares de grupo transmiten al estudiante normalista de manera implícita o explícita sobre el trabajo docente pues constituyen una mirada de lo que implica ser profesor, mirada que tiene su anclaje en la historia social del magisterio y en la historia particular de formación de estos sujetos. Un segundo momento consiste en presentar el trabajo del practicante frente al grupo donde veremos cómo en su accionar se entretienen tanto las enseñanzas de la maestra de práctica y las de la titular, con construcciones propias derivadas de las demandas del grupo de niños que lo llevan a tomar decisiones acordes al conjunto de imprevistos que todo trabajo frente a grupo tiene.

Son cuatro los conceptos estrechamente interrelacionados que sirvieron para dar cuenta del objeto de estudio: Una determinada **concepción de práctica, aprendizajes de la profesión, saberes docentes y sujeto**. Estos conceptos se encuentran interrelacionados.

La práctica en la formación de profesores ha sido abordada por diferentes autores, como lo muestra Sanjurjo (2002) quien plantea que aún cuando es común hablar de las prácticas en la formación de los futuros profesores, es en estos últimos años cuando ha sido abordada por la investigación educativa. La autora recupera investigaciones de Zabalza (1989), Montero (1994) y Sanmamed (1994 y 1995)³, que se centran en el pensamiento del estudiante en formación para ejercer

³ Esta última en 1994 realiza una investigación que muestra que los estudiantes aprenden a ser profesores por imitación, por ensayo – error o por descubrimiento. En el año de 1995, realiza estudios descriptivos y explicativos de cómo los estudiantes en formación aprenden a ser profesores desde su experiencia vivida en las prácticas. Algunas de las cuestiones que formula son: ¿qué y cómo aprenden los futuros profesores de las prácticas?, ¿qué influencias inciden en este aprendizaje de la profesión?, ¿qué capacidad de respuesta tienen frente a las limitaciones derivadas del contexto en que desarrollan sus prácticas?, ¿para aprender a enseñar, los estudiantes en formación deberían realizar las tareas que hacen los profesores?

la docencia. Recupera también a Calderhead (1995) quien investiga la experiencia de las prácticas en el período de formación para explorar los marcos interpretativos que utilizan los practicantes y distingue tres momentos en los primeros aprendizajes de práctica: uno es la ansiedad, en un segundo momento los estudiantes se vuelven conscientes y asumen que la experiencia va a ser evaluada y les preocupa mostrar sus competencias y un tercer momento donde son capaces de experimentar distintos estilos de docencia; Robson y Calderhead (1986), analizan el papel de las concepciones de enseñanza como un modelo para la acción.

Otros autores que profundizan en el papel de la práctica en la formación docente son Ferry (1987) que sostiene que cuando se habla de las prácticas se designa lo que se hace, lo que se produce y por tanto, implica una transformación del sujeto; Pérez (1988) argumenta que aún cuando en las últimas décadas la formación del profesorado ha estado bajo el modelo de racionalidad técnica e instrumental, actualmente a la práctica profesional se le considera como práctica reflexiva. Esta nueva propuesta conduce a considerar la función del profesor como profesional en el aula y a un cambio en su formación teórica y práctica. Así, en su capítulo *La función y formación del profesor/a en enseñanza para la profesión* Pérez (1992) plantea cuatro perspectivas sobre la práctica: a) académica, b) técnica, c) práctica y, d) de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.

La perspectiva académica destaca que la enseñanza es un proceso de transmisión de conocimientos, donde el profesor es concebido como un especialista en las disciplinas. Dentro de ella encontramos dos enfoques: el primero, es el enciclopédico donde es común confundir al docente con el especialista en las diferentes disciplinas y no se puede diferenciar con claridad entre *saber* y *saber enseñar* y se da poca importancia a la formación didáctica de la disciplina como a la formación pedagógica del docente. El segundo es el enfoque comprensivo, donde el docente se percibe como un intelectual capaz de poner en contacto al alumno /a con la ciencia y la cultura. Las competencias básicas del docente son el conocimiento de la disciplina y el dominio de las técnicas didácticas.

La perspectiva técnica de acuerdo con Pérez (1992) concibe al profesor como un técnico que,

domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación. Schön (1983) a esto lo llama *racionalidad técnica* centrado en que la actividad del profesional es más bien instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. (p. 402)

Desde la racionalidad técnica, de acuerdo al mismo autor, el docente “es un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica; apoyándose en el conocimiento que elaboran los científicos básicos y aplicados.” (p. 403)

Coincidiendo con esta perspectiva, Davini (1997) analiza el concepto de racionalidad técnica para la formación de maestros y señala la necesidad de redefinir la noción de práctica considerando no sólo la perspectiva restringida de aprender a enseñar en el aula sino también las dimensiones sociocultural y ético política.

La perspectiva práctica, tercera que menciona Pérez (1992), entiende la enseñanza como:

Una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, determinada por el contexto con resultados imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones técnicas y políticas. El profesor se concibe como un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula.(p. 410)

La formación del profesor desde esta perspectiva se basa fundamentalmente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. Se distinguen dos corrientes distintas: el enfoque tradicional centrado exclusivamente en la experiencia práctica y el que enfatiza la práctica reflexiva.

El primero, concibe la enseñanza como una actividad artesanal y el hacer de los maestros. Al respecto, Pérez (1992), plantea que “el conocimiento profesional es tácito, escasamente verbalizado y menos aún teóricamente organizado presente en el buen hacer del docente experimentado, que se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz.” (p. 411)

El segundo enfoque reflexivo sobre la práctica pugna porque el profesor asuma un nuevo papel como profesional que enfrenta situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas. En él, Pérez (1992), argumenta que subyace,

el deseo de superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula...su punto de partida es la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores/as cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula. (p. 412)

Entre los principales autores en los que se sustenta esta postura se encuentra Dewey (1965) quien visualiza la enseñanza como actividad práctica, con su principio pedagógico de aprender mediante la acción *learning by doing*. Concibe la reflexión como un proceso en el que se integran actitudes y capacidades en los métodos de investigación, de modo que el conocimiento de la realidad surge de la experiencia de la misma, impregnado de sus determinantes. Por su parte, Schwab citado por Pérez (1992) defiende que la enseñanza es antes una actividad práctica que una actividad técnica, pues implica el influjo constante de situaciones complejas y problemáticas.

Schön (1983) analiza el conocimiento práctico como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Sostiene que no puede comprenderse,

la actividad eficaz del profesor /a cuando se enfrenta a los problemas singulares, complejos, inciertos y conflictivos del aula, si no se entienden estos procesos de reflexión en la acción [...] “El profesor bajo la presión de la múltiples y simultáneas demandas de la vida del aula, activa sus recursos intelectuales en el más amplio sentido de la palabra (conceptos, teorías, creencias, datos, procedimientos, técnicas), para elaborar un diagnóstico rápido de la misma, valorar sus componentes, diseñar estrategias alternativas y prever, en lo posible, el curso futuro de los acontecimientos.(p.417)

Los conceptos que engloban el pensamiento práctico que sostiene Schön (1983) son: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. Lo que otros llaman conocimiento práctico, conocimiento personal o práctico personal; una manera no técnica de resolver los conflictos en el aula y una forma distinta de examinar la relación entre la teoría y la práctica que desde esta perspectiva son complementarias.

Por último encontramos la cuarta perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social,

que concibe la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procesamiento que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza – aprendizaje. El profesor es considerado como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite su desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo. (Pérez Gómez, 1992, p. 422)

Gimeno (1997) destaca que el concepto de práctica más inmediato “remite a las actividades de enseñanza concretadas en un contexto de comunicación interpersonal – docentes y alumnos – para desarrollar un determinado currículo dentro de un espacio restringido”. (p. 100)

La relación entre la teoría y la práctica es trabajada por Majós (1988) que enfatiza el papel de las prácticas como un proyecto integral que ordena las relaciones del alumno con la escuela e implica una vinculación entre la teoría con la práctica al construir el estudiante conocimientos de manera simultánea e interconectando los teóricos con los prácticos. Blázquez (1989) trata de clarificar la utilidad de la fase práctica de la formación de profesores y entiende la práctica como,

un proceso por el que el alumno se inserta en un aula para comprender de forma crítica la situación de enseñanza a través de la observación rigurosa, implicándose cognitivamente y afectivamente en la acción. Su utilidad depende del grado en que tales procesos le permitan analizar interacciones, descubrir mensajes, cuestionar creencias y teorías, experimentar alternativas y reconstruir la propia realidad. (p. 120)

En este mismo sentido, Imbernón (1998) plantea que las prácticas han de permitir una visión integral de las relaciones que el estudiante tiene con la realidad escolar y conducir a una estrecha relación entre teoría y práctica. Son el espacio propicio que tienen los planteamientos teórico–prácticos, para que el estudiante interprete, reinterpreté y sistematice su experiencia.

Las investigaciones encontradas sobre la práctica pedagógica abordan aspectos como los siguientes:

Navarro, López y Barroso (1998) realizan una investigación cualitativa basada en la reflexión sobre los procesos de enseñanza -aprendizaje a través de los incidentes críticos, – problemas más relevantes - que viven los futuros profesores en sus prácticas. Rodríguez de Vicente (1998) concibe que la teoría y la práctica son dos fuentes de conocimiento para la formación del profesor, sobre todo, los futuros profesores que constantemente deben revisar su práctica y renovar su conocimiento.

En México, a partir de la reforma curricular de 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, las prácticas pedagógicas realizadas por los estudiantes son un campo de la investigación educativa que adquiere auge. En las escuelas normales se están generando investigaciones cualitativas que dan cuenta de los sujetos involucrados en la formación inicial de profesores. Un reporte de investigación de Mercado (1997) analiza la implantación del plan de estudios 1997 en el primer semestre de la licenciatura en Educación Primaria, Czarny, Popoca, Castañeda y López (1999) realizan un seguimiento y evaluación del Plan de estudios 1997 y en uno de sus apartados abordan el papel que tienen los profesores antes, durante y después de las actividades de observación y práctica que realizan los futuros profesores en las escuelas primarias y las dificultades que se presentan. Muestran opiniones de estudiantes sobre su experiencia en las prácticas y los problemas que enfrentan los profesores de la escuela normal con los futuros maestros sobre todo en los campos de habilidades intelectuales y competencias didácticas del perfil de egreso.

Sandoval (1999) por su parte y con base en observaciones realizadas a partir de la implantación del plan de estudios 1997, manifiesta su preocupación por la práctica al considerar que se está manejando en un sentido muy instrumentalista que tiene que ver con cómo hacer un plan de trabajo, cómo presentar un plan de clase, cómo controlar el grupo, entre otros, para que el estudiante sepa formarse como maestro y no tanto como una reflexión posterior de la experiencia que la práctica deja al estudiante. Esta misma investigadora señala que los contenidos formativos que tienen las prácticas para los estudiantes son diferenciales dependiendo del tipo de escuela normal, la historia profesional de los formadores de maestros y el contexto donde previsiblemente trabajarán los estudiantes. (Sandoval, 2000a)

En una investigación realizada en una escuela normal, Mercado (2005) plantea que las prácticas se constituyen en una actividad en la que no sólo están implicados contenidos curriculares sino que se cruzan en ellas diversos sistemas de creencias, valores y actitudes respecto a lo que significa ser maestro.

Estas investigaciones, realizadas en el marco del Plan 97, dan cuenta de múltiples ángulos con los que se miran los procesos de formación de los estudiantes en las prácticas. La que ahora presento en esta tesis enriquece la mirada al centrarse en los aprendizajes para ser maestro que los estudiantes adquieren en la práctica pedagógica.

Para esta investigación ha sido particularmente útil el concepto de aprendizajes situados en la acción de Davini (2002) que recupera la idea de que los contextos escolares específicos de la práctica definen muchos de los aprendizajes que adquieren quienes están formándose para docentes. La práctica es considerada el periodo en que los estudiantes desarrollan en la acción el doble proceso de enseñar y aprender a ser maestros, construyendo estrategias cognitivas, valorativas y prácticas que perfilan su trayectoria posterior.

Por otra parte, el planteamiento de Gimeno (1998) considera a la práctica como una realidad caracterizada por la multidimensionalidad para atender aspectos muy distintos, la simultaneidad para atender múltiples tareas en un grupo de alumnos y la inmediatez para tomar decisiones constantemente. Para este autor existe una implicación personal del docente donde se proyecta la idiosincrasia de cada uno, la subjetividad conformada por su biografía personal, la formación y la cultura de procedencia.

Me apoyo también en Pérez (1988) que aborda la construcción de un pensamiento práctico del profesor para atender en la práctica los problemas directos en las situaciones complejas, inciertas, únicas y conflictivas del aula, agregando que esto posibilita hacer significativo y útil para el estudiante el conocimiento académico teórico.

Si bien Wenger Etienne (2004) no se refiere específicamente a la práctica en la formación de maestros pues la aborda desde una visión social más amplia, recupero de él su concepto de práctica histórica y social:

La práctica connota hacer algo, pero no simplemente hacer algo en sí mismo y por sí mismo; es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos. En este sentido, la práctica es siempre una práctica social [...] y se refiere al significado como experiencia de la vida cotidiana. (p.71)

Para el autor, la práctica implica una negociación constante de significados, un “proceso por el que experimentamos el mundo y nuestro compromiso en él como algo significativo”. (p.77)

La revisión de todos estos autores me lleva a plantear los siguientes aspectos sobre la práctica que fueron importantes en mi construcción:

- La práctica pedagógica es un espacio de formación y ello implica hablar de múltiples experiencias en el estudiante con aprendizajes distintos y estilos de enseñanza con sello personal, depende también de la intensidad en que participen sus motivaciones y expectativas profesionales, aunque hay que reconocer que existe una matriz común impulsada por la normal.
- Al ser considerada un espacio de aprendizaje es también un espacio de construcción, elaboración e intervención del estudiante con cierto margen de acción, es un espacio que lo coloca en posibilidad de constituirse en relación con los aprendizajes de la profesión. Acercan al estudiante a la realidad escolar en donde resignifica los aprendizajes adquiridos en la escuela normal y los confronta con la especificidad que la actividad práctica impone al trabajo docente, por lo tanto, es la actividad idónea para formarse en la docencia.
- La práctica pedagógica es desarrollada por sujetos que piensan, sienten, rechazan e incorporan todo aquello que les parece puede formar parte de un modelo de docencia propio.
- Los aprendizajes que adquiere el estudiante en la práctica se nutren de las relaciones que establece fundamentalmente con los niños, con sus maestros de la escuela normal, los profesores titulares del grupo de primaria y sus compañeros de grupo.
- Vivir la experiencia de la práctica en la escuela primaria permite encontrar sentido a la profesión docente. La práctica presenta un entramado de sentidos, significados y relaciones entre los maestros de la escuela normal,

los profesores titulares de la escuela primaria y los estudiantes normalistas sobre lo que implica ser maestro.

- Si bien existe una tendencia en las orientaciones del plan de estudios a fomentar la práctica reflexiva, y más aún la reflexión en la práctica para la reconstrucción social como la plantea Pérez (1992), en la formación inicial de maestros se hace más énfasis en el saber práctico.

Aprender la profesión a través de la práctica es el semillero que da al estudiante la posibilidad de construir saberes docentes que pone en ejercicio, nutre y refuerza una vez que egresa de la escuela normal y es adscrito a una escuela primaria para hacerse cargo de un grupo y ejercer plenamente la profesión.

Aprender la profesión desde la práctica, es darle la oportunidad de acercarse a la complejidad del trabajo docente con un grupo que le prestan durante distintos periodos de práctica en un ciclo escolar, práctica que desarrolla con lo que ha visto como estudiante en las escuelas del sistema educativo, su sentido común, y con los elementos teóricos y didácticos proporcionados en la normal.

Es un proceso en el que se entretajan las tradiciones magisteriales construidas históricamente, las biografías escolares y profesionales de los sujetos que participan en él, los saberes de los docentes cimentados en su trayectoria frente a grupo, las motivaciones y expectativas profesionales de los aprendices y los contextos particulares en que la práctica se realiza.

En el caso de los estudiantes de esta investigación adquieren aprendizajes de la profesión en contacto con sus maestros de la escuela normal, con los profesores titulares y con los niños de la escuela primaria. Los primeros son portadores de un “deber ser” magisterial enmarcado en los conocimientos pedagógicos y didácticos contenidos en los programas de estudio. Los titulares de grupo, maestros con larga trayectoria docente les transmiten de manera explícita o implícita sus **saberes docentes** construidos durante sus años de servicio.

Es un saber que Tardif (2004) ubica como social,

por adquirirse en el contexto de una socialización profesional, en la que se incorpora, modifica, adapta en función de los momentos y las fases de una carrera, a lo largo de una historia profesional en la que el profesor aprende a enseñar haciendo su trabajo(p.12)

Por su parte, el contacto con los niños les permite adaptarse a las condiciones imprevistas de todo salón de clase y resolver las situaciones problemáticas que se presentan en la realidad del aula.

Por ello, en esta investigación se sostiene que el **aprendizaje** es una característica de la práctica, y en el caso de los futuros maestros un aprendizaje de la profesión que tiene como característica ser plural, heterogéneo y situado en contexto.

Esto me llevó a asumir la concepción de **sujeto** particular en la vida cotidiana trabajado por Heller (1977) que señala que el particular para reproducirse en su mundo inmediato requiere aprender a manejar los sistemas de usos y expectativas de la sociedad “Por consiguiente, la reproducción del hombre particular es siempre reproducción de un hombre histórico, de un particular en un mundo concreto”. (p.22)

No obstante señala Heller que el sujeto no necesariamente se apropia de todas las reglas en los distintos ámbitos en los que se mueve, pues participa al mismo tiempo en varias integraciones sociales. Así en el caso de nuestro estudio vemos a los estudiantes incorporando las reglas institucionales establecidas y las concepciones históricas del ser maestro y usándolas; pero al mismo tiempo sus condiciones particulares y conocimientos derivados de otras integraciones en las que participan (madre de familia, hija, esposa, empleado, entre otras) aparecen en sus prácticas frente a grupo, marcando un estilo personal de docencia que a veces se aleja del establecido institucionalmente.

Vemos también cómo los que tienen que ver directamente con su formación en las prácticas, han construido también sus propias concepciones de la profesión vinculadas a su periodo de formación y su trayectoria profesional.

1.2 La orientación metodológica

Para hablar de los aprendizajes de los sujetos que están formándose como maestros y analizarlos en los diferentes momentos constitutivos de la práctica en escuelas, realicé varios periodos de trabajo de campo tanto en una escuela normal como en las escuelas primarias de práctica. La investigación tiene una perspectiva metodológica cualitativa donde incorporo algunos elementos de la etnografía. Me

interesaba “documentar lo no documentado” de la práctica, que es según Rockwell (1987) una característica básica de la etnografía. Para ello en el trabajo de campo, elaboré registros de observación de clases tanto en la escuela normal como en la escuela primaria y de reuniones de evaluación de las prácticas pedagógicas, asimismo realicé entrevistas a estudiantes normalistas y profesoras titulares de grupo de primaria, revisé las carpetas de planes de clase y los cuadernos de los estudiantes. Todo ello constituye el archivo de la investigación que fue la referencia empírica sobre la que hice diferentes niveles de análisis, mismos que me permitieron ir mirando las relaciones entre eventos aparentemente inconexos y construir las categorías para el análisis de mi objeto de estudio.

Scaffo (2000), refiriéndose a Eisner (1998) menciona algunos rasgos que definen a un estudio cualitativo, son estudios situados en contextos específicos, como el salón de clases, con determinados estudiantes y profesores /y están/ cruzados por una multiplicidad de interconexiones: “En estos estudios, los investigadores participan de la investigación desde la posición en la que el 'yo', cada uno de los 'yoes' que dan su versión de la situación, operan como instrumentos de la investigación”.(p.2). Esta misma autora considera que la mayor parte de las investigaciones cualitativas tienen en común el énfasis en la perspectiva del actor, en la construcción del sentido que le impregnan a su hacer, en las negociaciones específicas que emprenden en su vida cotidiana. Esto lleva un supuesto implícito: el reconocimiento del otro, el reconocimiento de las múltiples elaboraciones sociales, de la diversidad humana y de las variadas expresiones culturales que se pueden realizar en cada espacio social.

De manera similar, pero desde otra perspectiva, Goetz y LeCompte (1984) consideran que el objeto de la etnografía educativa se centra en explorar lo que acontece cotidianamente en la escuela, aportando datos significativos de la forma más descriptiva posible para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir del modo más adecuado en ese nicho ecológico que es el aula. Al respecto, Velasco y Díaz de Rada (1997) señalan que el texto etnográfico trata de producir una imagen científicamente válida, es decir, públicamente contrastable de un modo de vida en la que se construye un tejido argumental en el que se imbrican diversos niveles y perspectivas- a menudo contradictorias y paradójicas-y en el que se hace presente la diversidad de fuentes de datos trabajados.

En este proceso aprendí que el objeto de estudio se va construyendo en ese camino que se dice fácil, pero que implica muchas dificultades: el vínculo entre la teoría y el material empírico. Se señala lo anterior porque más allá del debate que existe entre algunos investigadores para marcar las diferencias entre un estudio cualitativo o uno etnográfico⁴, lo importante es no perder de vista que el trabajo analítico que es constitutivo de los dos, siempre modifica nuestras concepciones iniciales. Así, en este camino pasé de una idea muy general que guió mi trabajo de campo “Estudiar la práctica pedagógica para encontrar las diferentes concepciones que sobre la misma tenían los formadores, los titulares y los estudiantes” a focalizarme centralmente en los estudiantes. Paulatinamente el análisis fue marcando algunos énfasis y orientaciones posibles para la investigación: sentidos de la práctica; construcción de concepciones de la práctica, y contenidos formativos de la práctica, fueron algunos de ellos. Finalmente este trabajo da cuenta de los aprendizajes de la profesión que los estudiantes adquieren en el espacio de las prácticas.

La investigación se realizó en una escuela normal pública con más de cien años de fundación que forma maestros de primaria: La Benemérita Escuela Nacional de Maestros, ubicada en el Distrito Federal y que tuvo durante mucho tiempo un lugar de vanguardia en la formación de maestros en México. Con la autorización del director de la escuela, decidí hacer observaciones de los diferentes aspectos relacionados con la práctica en un grupo de quinto semestre (tercer año de una carrera de cuatro) de la licenciatura en educación primaria que la cursaban con un nuevo plan de estudios, el de 1997. Seleccioné un curso estrechamente vinculado con la práctica⁵ cuya profesora aceptó mi presencia en su clase.

El criterio de selección del semestre y el curso responde a que los estudiantes tenían mayores elementos para emitir juicios sobre su desempeño en las prácticas además de observar en ellos el desarrollo de conocimientos y habilidades para planificar y poner en marcha actividades didácticas congruentes con los propósitos de la educación primaria, observar su capacidad para aprender de las

⁴ Piña Osorio (1997) señala que “en el ámbito de la investigación educativa, la etnografía tiene varias perspectivas. Algunas son descripciones, otras descripciones densas o interpretativas y otras más analíticas. La investigación cualitativa o interpretativa es un término que abarca más, porque integra a la etnografía en sus múltiples variantes, junto con otras perspectivas, tales como historias de vida, la investigación acción y la microsociología. Por lo mismo, no toda investigación que realice trabajo de campo es etnográfica, ni toda investigación cualitativa es etnográfica.” (p.55)

⁵ El curso de Observación y práctica docente III.

experiencias y las habilidades de observación y reflexión para establecer relaciones entre las actividades de enseñanza y el logro de aprendizajes de los niños así como su propia valoración de su práctica como experiencia formativa.

Momentos importantes en la observación fueron las semanas previas y posteriores al desarrollo de la práctica de los estudiantes en dos escuelas primarias, pues permitió ver primero su planeación y posteriormente el análisis de esta experiencia.

También asistí a la observación de las prácticas donde fue posible ver la interacción de los estudiantes con la profesora titular del grupo y los niños. Puedo entonces decir que fueron tres momentos importantes los que integraron mi trabajo de campo: a) El periodo pre-práctica en la escuela normal, b) La práctica pedagógica en la escuela primaria y c) el periodo post-práctica en la normal. En este sentido, coincido con Hammersley y Atkinson (1994) al decir que “las descripciones concretas cubren facetas diferentes de los fenómenos que describen, dan una panorámica general y abren todo tipo de posibilidades teóricas.” (p.193)

En cada etapa se hizo un análisis de datos mezclando, comparando, contrastando y relacionando fragmentos que facilitaron establecer las categorías de análisis.

Las entrevistas las realicé fundamentalmente en un lapso de cinco meses correspondientes al quinto semestre. En el sexto semestre la profesora de prácticas atendió el mismo grupo y me invitó a observar dos clases, ahí fue posible también revisar materiales escritos producidos por los estudiantes vinculados a la práctica, como ¿Qué maestro quiero ser? que arrojan múltiples elementos para pensar que las prácticas son el espacio idóneo para que el estudiante comprenda que ser docente implica visualizar un aprendizaje permanente. (Ver apéndice 1)

Escritos como ¿Qué he aprendido en las prácticas? aluden al divorcio entre la teoría y la práctica y en algunos casos, evidencian elementos que los estudiantes observaron de las profesoras titulares de grupo de práctica que desecharían como parte de la construcción del maestro que quieren ser y se visualizan algunas líneas orientadas a lo que el estudiante hace, cómo lo hace y por qué lo hace con la intención de mejorar su práctica. (Ver apéndice 2)

1.2.1 El archivo de campo

Como señalé, el archivo del proyecto se integró con los registros de observación ampliados, que son versiones que se desarrollan con base en notas o las grabaciones que se hacen en el campo. (Ver apéndice 3) La clasificación que hice de los registros ampliados para su análisis se basó fundamentalmente, en la práctica pedagógica.

Los registros de observación fueron la herramienta primordial que permitió el análisis de las prácticas y desentrañar los aprendizajes de la profesión que otorgan éstas a los estudiantes normalistas. Con ellos se siguió un procedimiento metodológico de lectura, relectura, subrayados, triangulación de referentes empíricos, teóricos y del intérprete⁶, y sobre todo de escritos varios. Estos diferentes niveles de análisis me permitieron determinar las categorías para ordenar este trabajo de investigación.

La siguiente tabla muestra de manera sintética el material empírico que se encuentra en el archivo.

⁶ Es la triangulación teórica de categorías trabajada por Bertely, (2000). p. 80-84.

Material de archivo
Tabla 1

ACTIVIDAD	ESCUELA NORMAL	ESCUELAS PRIMARIAS DE PRÁCTICA		TOTAL
		ESCUELA "A"	ESCUELA "B"	
Observación de clase en la escuela normal (antes y después de la práctica pedagógica)	12	0	0	12
Observación de clases (Prácticas pedagógicas) en las escuelas primarias.	0	12	13	25
Observaciones Reuniones de Evaluación	0	4	0	4
Observaciones de Revisión de planeaciones de práctica pedagógica	2	0	0	2
Total de registros por escuela ⁷	14	16	13	43

ACTIVIDAD	ESCUELA NORMAL	ESCUELAS PRIMARIAS DE PRÁCTICA	TOTAL
Entrevista a titulares de primaria ⁸	0	7	7
Entrevista a estudiantes normalistas ⁹	15	0	15
Revisión de carpetas de planeación ¹⁰	7	0	7
Revisión de cuadernos de los estudiantes normalistas ¹¹	7	0	7

Nota: Una descripción detallada de su contenido se encuentra en el apéndice 4.

⁷ En los registros se encuentran diversas siglas que corresponden a:

Ma. Maestra

Aa. Alumna **Ao.** Alumno

Aas. Alumnas

P. Practicante

Ocl Observación de clase.

Ejemplo: Ocl 7: 29. Observación de clase siete: página veintinueve.

Ch. Charla.

Ejemplo: Ch 2 Charla dos.

Ap Antes de la práctica.

Ejemplo: Ap. 19:27 Antes de la práctica diecinueve: página veintisiete.

Op Observación de práctica

Ejemplo: Op, 28: 5 Observación de práctica veintiocho: página cinco.

REP Reunión de Evaluación de Práctica.

Ejemplo: REP 1:4 Reunión de Evaluación de Práctica uno: página cuatro.

⁸ **ET** Entrevista titular.

Ejemplo: ET5:5 Entrevista titular cinco página cinco.

⁹ **EaA.** Entrevista alumna.

Ejemplo: EaA. 10: 2 Entrevista Alumna número diez : página dos.

¹⁰ **CP** Carpeta de planeación.

Ejemplo: CP 9 Carpeta de planeación nueve.

PC.Aa. Plan de clase Alumna.

Ejemplo: PC.Ao.2 Plan de clase Alumno dos.

¹¹ **CAa.** Cuaderno alumna.

Ejemplo: CAa. 13: Cuaderno Alumna trece.

Esc. Aa. Escrito Alumna

Ejemplo: Esc. Aa. 13 Escrito Alumna trece.

CAPÍTULO II

PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y ESTUDIANTES NORMALISTAS DE HOY

En México, la profesión de maestro de educación primaria es competencia del Estado, instancia que determina las tendencias y orientación en la formación inicial de docentes, decide los objetivos, los planes institucionales, los requisitos para ingresar a la docencia, el control de matrícula, los sueldos y el diseño de planes y programas de estudio, entre otros. El Estado determina las políticas de formación de docentes, entre ellas visualizo la orientación de la práctica pedagógica de los futuros maestros.

En este capítulo se presentarán en un primer momento, algunos elementos de los dos últimos planes de estudio que han regido la formación de profesores de educación primaria: el Plan 84 y el Plan 97. Los dos son planes de estudio de Licenciatura, abarcan cuatro años después del bachillerato y pretenden una nueva visión de profesional docente. En ambos aparece la práctica con un papel relevante, aunque su diferencia está en el objetivo que persigue: formar un profesor – investigador (Plan 84) o formar un profesor enseñante (Plan 97). El cambio de un plan de estudios a otro y el perfil de egreso de los profesores de primaria que proponen, presentan también diferentes enfoques y tendencias sobre la práctica pedagógica dependiendo del momento histórico en el que se inscriben.

Al respecto, se recupera a Davini y Birgin (1998) quienes señalan que,

analizar las políticas de formación de docentes equivale a estudiar las relaciones que se establecen en la esfera de la educación, entre las acciones de la dirigencia, las presiones sociales y los comportamientos del grupo profesional en vistas de demarcar la dirección e identidad de esta categoría, de relevante peso en la definición de los procesos y los resultados de la escuela. Pero, sobre todo, implica analizar en función del contexto histórico en el que construyen su sentido.(p.73)

Teniendo como antecedente la propuesta formativa que la normal ofrece ahora, en la segunda parte de este capítulo me centro en los estudiantes y sus condiciones

actuales y asumo que analizar los aprendizajes de la profesión desde la práctica en el marco del plan de estudios que cursan (1997), implica mirar un sujeto que en la vida cotidiana tiene diferentes roles además del de estudiante, pues es esposo/a, hijo/a, padre/madre, empleado/a, aspectos que juegan un papel importante en la manera en que asume las exigencias de su formación.

Por lo tanto, hablar de quiénes son los estudiantes normalistas da pauta para abordar su dimensión personal como un elemento que permite entender las acciones del estudiante y que da sentido a los aprendizajes de la profesión adquiridos en la práctica. Dimensión que comprende su condición particular, su trayectoria académica, sus motivaciones y expectativas profesionales que determinan, en gran parte el sentido que otorgan al Plan 97 y permiten a los involucrados en la formación y a los propios estudiantes, identificar los puntos fuertes y débiles en los que hay que trabajar.

2.1 La práctica pedagógica. Una política de formación de docentes

En el ámbito educativo de la educación normal la concepción de *formación y práctica* son aspectos estrechamente enlazados en la cotidianidad educativa; de ellos emanan las actividades que dan sentido al quehacer dentro del aula; sin éstos, las actividades de enseñanza y aprendizaje se tornarían carentes de intencionalidad.

Históricamente las escuelas normales ponen énfasis en materias pedagógicas y por ende en el cómo enseñar, siendo en este punto donde la práctica pedagógica tiene relevancia al considerar que ésta, hace al maestro. En este sentido, Arnaut (1998) considera que este saber técnico el *cómo enseñar* los distingue de otros profesionistas. El maestro es *el que sabe enseñar* y a eso se dedica profesionalmente. Ibarrola (1998) comenta que “aquello que llegó a llamarse el conocimiento “técnico pedagógico” se desarrolló fundamentalmente en las escuelas normales y de ahí irradió como ideal normalista a la formación de todos los profesores de educación preescolar y primaria del país”.(p. 264)

En la formación de docentes, las prácticas pedagógicas han sido un pilar en la formación inicial del profesor y un concepto que unifica a los planes de estudio, aunque *el qué y para qué* varíe y responda a la política educativa de determinado

momento histórico, a las tendencias nacionales e internacionales en la formación de docentes, a los grupos de especialistas que diseñan los planes de estudio, a las demandas sociales y políticas, a los actores sociales del proyecto educativo, entre otros.

Al respecto Sandoval (2002) señala que,

si bien la práctica en el salón de clase, ha sido uno de los pilares más fuertes en la concepción de formar maestros (el qué de la práctica), que se expresa en los planes de estudio de las escuelas normales, la finalidad de esta actividad difiere dependiendo del tipo de maestro que cada plan se proponga formar (el para qué de la práctica). Las prácticas son una constante en todos los planes y programas de estudio, su finalidad varía en función de los objetivos de cada plan y el perfil de egreso que se proponga. (p.2)

2.1.1 El plan de estudios 1984 y la orientación de la práctica

El 22 de marzo de 1984, el presidente Miguel de la Madrid Hurtado y el secretario de Educación Pública, Jesús Reyes Heróles, suscribieron el acuerdo que establece el bachillerato como antecedente de la educación normal y ésta se eleva al grado de licenciatura.¹²

En septiembre del mismo año, se puso en marcha el Plan 84 que incorporó la noción del profesor-investigador como mecanismo esencial para mejorar la calidad de la profesión. Entre sus objetivos se planteaba formar profesionales para ejercer la docencia en educación preescolar y primaria; preparar a los estudiantes en la investigación y la experimentación educativas para realizarlas en el campo en que ejercerían la docencia, con una actitud dispuesta a las innovaciones pedagógicas. Uno de los rasgos del perfil del egresado destaca “hacer de la práctica educativa y su tarea docente un ejercicio sistemático, basado en la investigación educativa y en las aportaciones de la ciencia y la tecnología”.(Plan de estudios 1984, p. 33)

Comprende dos áreas de formación: una general, de tronco común para las Licenciaturas de Educación Preescolar y Primaria; y otra específica al nivel educativo en el cual se ejercerá la docencia. El área de tronco común está

¹² Al pasar a formar parte las escuelas normales del nivel superior del Sistema Educativo Nacional realizarían tres funciones sustantivas: docencia, la investigación educativa y la difusión de la cultura.

integrada por tres líneas de formación social, pedagógica, psicológica y cursos instrumentales. (Ver apéndice 5).

En la línea de formación pedagógica se ubican las prácticas que tenían un *para qué* en función del maestro que se quería formar y se concretaba en los espacios curriculares de Laboratorios de Docencia. Así, la práctica pretende vincular el análisis empírico de la problemática educativa con los supuestos teórico–metodológicos que le confieren validez, a fin de que los docentes desarrollen su actividad profesional con mayor eficiencia y sentido innovador.

El desarrollo de la práctica se ubica bajo la lógica de “la observación dinámica del proceso educativo, estableciendo los nexos causales entre realidad – teoría - realidad, a efecto de proponer alternativas viables para la acción educativa.” (Plan de estudios 1984, p. 45)

La línea señalada se inicia con dos cursos de Observación de la Práctica Educativa, que están en estrecha relación con dos cursos de Teoría Educativa; contenidos que se recuperan y dan sustento a los siguientes dos cursos de Investigación Educativa que habrán de proporcionarle a los futuros licenciados los instrumentos conceptuales que se aplicarán en el curso de Introducción al Laboratorio de Docencia y al Laboratorio de Docencia; es decir, de acuerdo al Plan de estudios 84, “se mantiene el criterio de partir de la realidad y se induce a la reflexión teórica y metodológica, a partir de problemas específicos y la búsqueda de soluciones alternativas”.(p. 46)

En este mismo documento se plantea que esta línea de formación,

subsume y da coherencia a las demás (la instrumental, la psicológica y la social), para responder a una integración interdisciplinaria, tanto en la formación del nuevo maestro como en su ejercicio profesional. Es la que proporciona los elementos para el análisis y puesta en práctica de los conocimientos elaborados por la ciencia, con una actitud crítica y de cambio permanente. (p. 48)

En la operación del Plan 84 se visualizan algunos problemas: la poca vinculación con los contenidos de aprendizaje de educación primaria donde trabajará el futuro profesor, realizar investigación educativa y trabajar la interdisciplinariedad con los cursos que lo integran y vincularla con la práctica se convirtieron en problemas en las escuelas normales.

Según Reyes y Zúñiga (1995):

El principal problema... tuvo su origen en el traslado mecánico de las propuestas de ámbito universitario, olvidando que en las normales se atiende la formación inicial de los futuros maestros, en tanto que en las universidades se habían diseñado procesos para la actualización de los docentes en servicio.¹³

Con ello se da una profunda ruptura con la cultura normalista, pues en este Plan se incluyeron disciplinas desconocidas en las normales y se eliminaron materias centrales de los anteriores planes de estudio, como la Didáctica y la Pedagogía, que fueron sustituidos por los Laboratorios de Docencia.

Según Pineda (1998):

El planteamiento curricular toca de fondo tres problemas básicos que atañen a la educación superior y que quizás rebasen las posibilidades reales de la escuela normal: la investigación educativa en el profesional de la docencia, la participación de diversas disciplinas en la explicación del fenómeno educativo: interdisciplina y la necesidad de vincular la formación con la práctica docente. (p. 55)

Se plantea que el Plan 84 limitó la práctica de los estudiantes y favoreció poco su formación integral, había una distancia considerable entre la teoría y la práctica y estaba sobrecargado de cuestiones teóricas que no aterrizaban en situaciones concretas del aula de la escuela primaria. Al desarrollar las funciones sustantivas de la educación superior se olvidó la esencia de la escuela normal, formar docentes para hacerse cargo de un grupo en la escuela primaria.

Por otra parte, el número excesivo de asignaturas por semestre presentó dificultades en la articulación de los contenidos de las diversas asignaturas, igualmente el número excesivo de asignaturas teóricas sin una relación directa con las prácticas escolares debilitó la formación para el quehacer docente, a lo que hay que agregar que los formadores no recibieron capacitación y actualización suficientes.

¹³ Estos procesos de actualización de los docentes universitarios en servicio fueron atendidos por el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM.

Martínez y Zenteno (1998) añaden otro elemento:

Durante los trece años que duró el Plan 84 había un desfase entre lo que pretendían los espacios curriculares y la reforma hecha en 1993, en la educación básica (primaria); con todo ello, el perfil del maestro no era el adecuado y no correspondía a las exigencias de la realidad educativa. (pp. 73-78)

Savín (2003) visualiza la reforma del Plan 84 como fractura identitaria que desconoció los rasgos más elementales de la identidad normalista, sus condiciones culturales, su tradición y su definición concreta como instituciones formadoras de maestros de educación preescolar, primaria y secundaria [...] el vocabulario adquirió nuevos términos, los contenidos y enfoques significaron otra fractura [...] en las escuelas normales se privilegiaban los datos más elementales [...] sin que mediara el análisis que profundizara en el contenido científico de dichos saberes, entre otros. (pp. 29-32)

Arnaut (2004) proporciona algunos elementos de contexto:

La reforma de 1984, además de que contó con un débil consenso por parte del magisterio y de las comunidades normalistas, se realizó en el peor momento de la crisis económica de la década de los 80, y por lo tanto con una seria contracción del gasto educativo y de los recursos financieros destinados al sistema de formación de maestros. (p. 24)

Asimismo, el Plan de estudios (1997b) menciona que uno de los efectos del Plan 84 fue que “debilitó el cumplimiento de la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la enseñanza y para el trabajo de la escuela”. (p. 17)

2.1.2 El plan de estudios 1997 y la orientación de la práctica

El plan de estudios 97 tiene su antecedente en el Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica (ANMEB) del 18 de mayo de 1992, y uno de sus propósitos era transformar el sistema de educación básica (preescolar, primaria y secundaria- normal). En cuanto a la formación inicial de maestros planteó una reforma curricular que capacitara al futuro maestro en el dominio de contenidos básicos y hacia una intensa observación y práctica en el salón de clase. En el año de 1996 se realizó un proceso de consulta y consenso con las

autoridades educativas estatales, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), diversos sectores vinculados con la educación, especialistas, expertos y maestros eméritos.

A partir de 1996, la Secretaría de Educación Pública en coordinación con las autoridades educativas estatales, a través de la Dirección de Normatividad dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal inició el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las escuelas normales (PTy FAEN)¹⁴ en el que se reitera la permanencia de las escuelas normales para que continúen con la formación de los maestros de educación básica.

Con dicho programa se realizan diversas acciones en seis líneas generales de trabajo:

- Transformación curricular
- Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente y directivo de las escuelas normales
- Mejoramiento de la gestión institucional
- Regulación del trabajo académico de los maestros de las escuelas normales
- Evaluación de las escuelas normales
- Regulación de los servicios que ofrecen las escuelas normales. (Gestión institucional 1, 2003, p.5)

En el ciclo escolar 1997-1998 entra en vigor el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria¹⁵ como parte de la primera línea de Transformación Curricular¹⁶.

¹⁴ Este programa se deriva del reconocimiento de una identidad propia de las escuelas normales que las hace diferentes a otras instituciones de educación superior. El Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 señaló la urgencia de iniciar como una acción prioritaria la consolidación y mejora del funcionamiento de las Escuelas Normales.

¹⁵ Esta es la primera reforma que se realiza a la formación inicial de maestros; en 1999 se hace la reforma en las Licenciaturas de Educación Preescolar y Secundaria; en el 2002 en la Escuela Normal Superior de Educación Física.

¹⁶ Comprendió varias tareas: la elaboración de nuevos planes y programas de estudio y la producción y distribución de materiales de enseñanza y estudio para los nuevos programas.

Dicho plan busca formar un profesor enseñante que desarrolle competencias docentes en cinco campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de la enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. (Plan de estudios 1997b, p. 31)

Mercado (2000), señala que los cambios más importantes promovidos en esta reforma curricular son: “a) la concepción acerca de lo que deben conocer y saber hacer los nuevos maestros, b) la relación entre propósitos y contenidos de la educación básica y la formación de los profesores; c) el papel de la teoría y la práctica docente en la formación inicial de profesores y d) la relación entre las escuelas normales y las escuelas primarias.” (2000, p. 11)

El plan tiene como punto central y prioritario revalorar la misión principal de las escuelas normales -formar docentes- que desarrollen la capacidad de observación, reflexión y análisis de su propia práctica pedagógica para resolver las dificultades, valorar los aciertos y trabajar en torno a los retos que presenta el trabajo docente en la escuela primaria. Considera a la escuela primaria como el centro educativo donde el estudiante se forma en condiciones reales de trabajo a través de la práctica pedagógica que le proporciona experiencias que analiza posteriormente de manera individual y en el grupo de la escuela normal.

Comprende tres áreas de formación:

1. Actividades principalmente escolarizadas. Se centra en los contenidos y su enseñanza donde se abordan las asignaturas de educación primaria
2. Actividades de acercamiento a la práctica escolar. El acercamiento al trabajo docente en la escuela primaria es gradual y continuo. Se inicia en los primeros semestres con la observación asesorada en distintas escuelas primarias, comprendiendo su entorno; avanza con observaciones y el desarrollo de actividades con un grupo escolar, dentro y fuera del aula, avanza con experiencias de enseñanza por medio del diseño y aplicación de propuestas didácticas sobre contenidos específicos y culmina en el último año de la licenciatura con el desempeño frente a grupo durante un ciclo escolar. Se atiende durante seis semestres en los cursos de: Escuela y contexto (Primer Semestre), Iniciación al

trabajo escolar (Segundo semestre), Observación y práctica docente I,II,III y IV(del tercer al sexto semestre) y,

3. Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. En los semestres séptimo y octavo se incluye Trabajo docente I y II donde el estudiante desarrolla una práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Estos semestres están muy vinculados con el área de actividades de acercamiento a la práctica escolar: el estudiante se hace cargo de un grupo de educación primaria y tiene la asesoría permanente del asesor de la escuela normal y el tutor que atiende el grupo de primaria donde trabajará durante el ciclo escolar. Simultáneamente el estudiante, en la escuela normal participa con su asesor en el Seminario de Análisis del trabajo docente I y II para discutir, analizar y decidir la línea temática sobre la cual integrará el documento recepcional que da cuenta de su estancia en la escuela primaria. (Ver apéndice 6)

Desde el primer semestre se tiene una visión integral del maestro y de la escuela primaria propuesta en el perfil de egreso cuyo propósito es formar competencias básicas para la docencia. Se desarrolla gradualmente con los espacios curriculares sustentada en cinco ejes de análisis:

“a) Las condiciones y la organización del trabajo en la escuela, b) Las estrategias de enseñanza de los maestros en el aula, c) La interacción y la participación de los alumnos en la clase y las escuelas, d) La circulación y uso de los materiales y recursos educativos y e) Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad.” (Plan de estudios 1997b, p.64)

La práctica es considerada el espacio de aprendizaje que aporta al estudiante elementos formativos donde se depositan las mayores expectativas. Es sistemática, reflexiva y analítica al buscar explicaciones sobre los acontecimientos vividos en los grupos de práctica, sobre las dificultades que enfrentan o los logros que identifican en el tratamiento de los contenidos con los alumnos y sobre las inquietudes que experimentan durante el proceso de enseñanza.¹⁷ Se les denomina jornadas de observación y práctica donde lo vivido en la escuela primaria se recupera a través de un proceso de estudio, observación-práctica; reflexión y análisis que distingue a los cursos del área de Actividades de

¹⁷ SEP (2002) *Las actividades de observación y práctica en la escuela primaria*. Licenciatura en Educación Primaria. Plan 1997.p.13

Acercamiento a la práctica escolar y asegura el sentido formativo de la experiencia en la escuela primaria. (Programa de Observación y práctica docente III, 1998, p.10)

La tendencia en la formación de docentes que permea al plan estudio actual consiste en formar un profesional reflexivo, cuyo reto es enfrentar y resolver en lo cotidiano, los problemas en el trabajo con grupo que dé respuesta a ¿qué hacer? frente a los acontecimientos o imprevistos surgidos en el aula además de dotarlo de competencias básicas en la docencia, que lo comprometan a seguir formándose de manera permanente; es decir, prepararse para toda la vida. La reflexión sobre la práctica docente es uno de los núcleos fundamentales para indagar y analizar sus dimensiones, así como para preparar a los estudiantes para que en el séptimo y octavo semestres realicen actividades estrechamente relacionadas entre sí: a) el trabajo docente con un grupo de primaria, b) el análisis y la reflexión sistemática acerca de su desempeño con el grupo de alumnos que atiende y el conjunto de experiencias obtenidas en la escuela primaria y c) la elaboración del documento recepcional.

Los cambios de planes de estudio antes señalados, trajeron también transformaciones en la escuela normal, que se fueron dando de manera más lenta. Como señalé, el cambio a educación superior en 1984 no trajo consigo un apoyo específico a formadores de docentes que trabajaron durante muchos años en un nivel de educación media. No obstante, fue en esa época que la normal empezó a abrir sus puertas a otros profesionales, para cubrir las exigencias derivadas del nuevo plan de estudio. Así, la planta docente, antes compuesta casi exclusivamente por normalistas, se diversificó con la presencia de otros académicos. Asimismo, muchos formadores se inscribieron en cursos, especialidades y maestrías, algunos de los cuales tomaron por iniciativa propia, y otros que fueron impulsados por la autoridad educativa (caso de las especializaciones en UPN) que les abrieron las puertas a otras formas de pensamiento académico.

Tal vez por ello, cuando en 1997 se propone un plan que cuestiona fuertemente la orientación del Plan 84, hay posiciones encontradas. Algunos formadores de docentes señalan que se intenta bajar el nivel de la formación docente, mientras que otros están de acuerdo en enfocarse a lo que corresponde hacer al maestro: enseñar.

2.2. *El formador de docentes; pieza clave para la puesta en marcha del Plan 97*

Tal como afirma Sandoval (2004),

La investigación educativa nos muestra cómo las propuestas educativas se van incorporando a la vida escolar y al trabajo de los maestros de una manera en la que se amalgaman concepciones y tradiciones arraigadas con lo nuevo, creando así una mixtura particular. (p. 12)

Con la reforma curricular los formadores de docentes en la escuela normal en el periodo de septiembre de 1999 a enero de 2000 en que realizo esta investigación, se encuentran en el conocimiento y comprensión del Plan 97; en estas aproximaciones se entrecruzan visiones de los planes de estudio anteriores con la nueva propuesta. Si consideramos al formador de docentes como “un profesional del aprendizaje, un mediador entre los conocimientos y las personas que deben adquirirlos.../debe/ dar cuenta de la coherencia entre discurso y práctica, debe asumir personalmente los valores que pretende transmitir, debe vivir el compromiso con la profesión...” (Vaillant y Marcelo, 2001, pp. 32 - 33), pero también es cierto que toda propuesta curricular nueva crea incertidumbre.

En la implantación del plan, las autoridades utilizaron una lógica que coincide con lo que Vera (1990) citado por Davini y Birgin (1998) cuestiona al argumentar que,

la estrategia de capacitación en cascada impulsa la incorporación de los nuevos contenidos de una reforma curricular que requiere de un elemento clave que es la descontextualización de la experiencia de los sujetos, en cuanto desconocimiento de la práctica. El docente es colocado y se coloca en el lugar del “no saber” y para ello es necesario capacitarlo. (p.85)

Así, en la escuela normal se produce una dinámica especial con distintos niveles de compromiso en los formadores provocado en parte, por la estrategia de actualización en cascada que exclusivamente requiere su asistencia en el curso que cada formador va a impartir perdiendo de vista el carácter integral del Plan 97 que se diluye toda vez que los programas de estudio son difundidos conforme se avanza en los semestres de la licenciatura. Esto propicia que maestros y estudiantes se formen al mismo tiempo, pues los primeros deben conocer los programas al mismo tiempo que los estudiantes. Además, los docentes tienen una trayectoria personal y profesional con distintos niveles de acercamiento al Plan 97.

Es una etapa que se vive con temores, resistencias, incertidumbres, aprobaciones y/o desaprobaciones entre autoridades, maestros y estudiantes que giran en torno al conocimiento, la actualización y la apropiación paulatina de la propuesta de formación de maestros.

En un estudio sobre el primer semestre de la licenciatura en Educación Primaria, Mercado (2000) refiere algunas opiniones de formadores en los que subyace la idea de imposición del Plan 97 cuyas expectativas eran haber tenido una mayor participación en el diseño curricular; se incorpora el saber de los expertos en la reforma. Así, por ejemplo, opinan que frente a los procesos de apropiación que habían desarrollado con el Plan 84, la implantación del Plan 97 provocó ajustes y adaptaciones, dado que las “prácticas presentaban algunas continuidades y discontinuidades respecto de las creencias y certezas obtenidas”. (p. 144)

Para difundir el Plan 97, se seleccionaban maestros de las escuelas normales para que tomaran cursos y después fueran multiplicadores de los mismos en sus estados y escuelas. No obstante, una orientación fundamental de este plan: formar un maestro reflexivo, ha sido una de las dificultades más grandes, sobre todo, porque si bien la práctica ha sido una constante en la formación de maestros (como lo vimos en la breve descripción de dos planes), en ésta prevalecen prácticas y tradiciones que han propiciado que se rija más por los métodos y la directividad del formador, que por el análisis que vincule práctica con teoría. El camino de formar un docente reflexivo se iniciaba en el momento de esta investigación y habría que documentar sus avances al paso del tiempo.

2.3 El curso de Observación y práctica docente III del Plan de estudios 1997

Como señalé, la investigación la realizo con un grupo de estudiantes de la primera generación de la licenciatura en educación primaria Plan 97 en el Curso Observación y práctica docente III correspondiente al quinto semestre.

Se concibe a un estudiante que analiza permanentemente su desempeño y desarrolla habilidades intelectuales específicas tendientes a que escriba, lea, argumente, describa; analice; además de desarrollar competencias didácticas en estrecha relación con el dominio de los contenidos de enseñanza de la educación

primaria, (Ver apéndice 7); acciones que se pelean con los procesos de apropiación de las formas de trabajo desarrolladas en su paso por las instituciones educativas. Formarse para maestro con el Plan 97 provocó ajustes y adaptaciones en sus formas de trabajo; me refiero a escribir, argumentar, reflexionar sobre su propio desempeño en la práctica.

Desde la perspectiva de docencia reflexiva, este curso plantea que el estudiante dé cuenta por escrito de su mirada retrospectiva: su formación docente, escriba reflexiones relacionadas con los aprendizajes que le ha dado el trabajo con el grupo escolar y los retos que enfrenta para ser profesor de educación primaria.

A continuación presento algunas características de los estudiantes de este grupo, que juegan un papel importante en el logro del perfil de egreso y en la concreción de trabajar desde la perspectiva de la docencia reflexiva.

2.4 Ser estudiante de la escuela normal ahora

El perfil de ingreso del sujeto que estudia para ser profesor de educación primaria es un tema clave para la investigación educativa. Los documentos regionales preparados como base para las discusiones de la Conferencia Internacional de Educación (1997), son una señal de alarma que es preciso escuchar. Todos ellos coinciden en constatar que la enseñanza es una actividad poco atractiva desde el punto de vista social: “No muchos quieren ser maestros. Los estudiantes más brillantes y con mejores resultados optan por otras profesiones...muchos estudiantes optan por la formación docente como última opción, luego de haber intentado ingresar a la universidad.” (Fortalecimiento del papel del maestro, 1997a, p.45)

En este sentido, Tedesco (1997), señala que la primera etapa en el proceso de construcción del docente es el periodo donde el estudiante toma la decisión de dedicarse a la enseñanza. Plantea dos preguntas: ¿quién elige ser maestro actualmente? y ¿cuáles son los factores que intervienen en esta decisión?¹⁸ El autor señala que las respuestas a estas preguntas obligan a reconocer que la situación actual de la profesión docente ha perdido la capacidad de atraer a los

¹⁸ En marzo de 1997, en Santiago de Chile se realiza el Seminario Internacional de Formación de Profesores, en donde Juan Carlos Tedesco aborda los problemas de la elección de la profesión docente.

jóvenes más talentosos y que en, en muchos casos constituye una actividad transitoria en el proceso de búsqueda de otros empleos. (p. 45).

En el caso de México, la propuesta educativa del Plan 97, va dirigida a jóvenes que aspiran a ser maestros por muy diversos motivos y que tienen una historia personal y profesional que influye en la manera como esta propuesta es recibida.

Hablar del estudiante de la escuela normal hoy, nos lleva a entender que el perfil de ingreso ha cambiado. Me refiero a que a partir de 1984, los requisitos mínimos del proceso de selección para ingresar a licenciatura en Educación Primaria son: bachillerato terminado con promedio mínimo de siete, una edad máxima de 25 años y la aplicación de un examen de admisión de habilidades intelectuales básicas: verbales, matemáticas, y de razonamiento formal. Hay que recordar que cuando la normal se elevó a nivel licenciatura, la demanda cayó estrepitosamente, pues no representaba ya una opción educativa para obtener un título profesional y un trabajo seguro en pocos años después de estudiar la secundaria. Al exigir los mismos años de estudio que otras carreras, muchos posibles aspirantes buscaron otras opciones profesionales con más prestigio social. Si bien la situación de la demanda fue recomponiéndose paulatinamente, al paso de los años es posible encontrar todavía que algunos de los estudiantes de la normal intentaron antes, ingresar a otra carrera sin lograrlo, desertaron de la licenciatura que cursaban en alguna universidad, o dejaron de estudiar durante varios años por motivos diversos, es decir que para un buen porcentaje, la normal no fue su primera opción.

Los jóvenes que ahora estudian para maestros en el Plan 97, se ubican en la edad adulta temprana (el periodo que comprende entre los 20 y los 40 años). Se dice que por lo general, en esta época la gente abandona el hogar de sus padres, inicia trabajos o actividades profesionales, se casa o establece otras relaciones íntimas, tiene hijos y los cría y hace contribuciones significativas a la sociedad. Toma decisiones que afectarán el resto de su vida, su salud, su felicidad y su éxito. (Papalia, Wendkos y Duskin 2004, p. 505)

2.5 El grupo de estudio

2.5.1 Perfil de ingreso del estudiante normalista de hoy

El grupo estaba integrado por quince alumnos: dos hombres y trece mujeres. La formación inicial de docentes actual sugiere mirar con detenimiento los perfiles de ingreso de los estudiantes normalistas. En esta investigación se encontró que son diversas las trayectorias académicas previas al ingreso a la escuela normal; los quince estudiantes cursaron el bachillerato en instituciones educativas diversas: el 33% de los estudiantes (5) son egresados de preparatorias de la Universidad Autónoma de México (UNAM); el 33%(5) son de Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH); 13% (2) son de Vocacionales del Instituto Politécnico Nacional (IPN); y el 20% (3) estudió el Bachillerato pedagógico.

Destacan las trayectorias académicas de tres alumnas que concluyeron una licenciatura o carrera técnica. Una alumna es egresada de la licenciatura en Diseño Gráfico de la UNAM; aún no se ha titulado. Las dos alumnas restantes, concluyeron carreras técnicas; una como Asistente Educativo y la otra, realizó sus estudios en el Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP).

El mayor porcentaje lo tienen siete alumnas con licenciaturas inconclusas. De la UNAM es una alumna con Licenciatura en Diseño Gráfico y dos casos con Licenciatura en Derecho. También hay una alumna con Licenciatura en Ingeniería de Alimentos de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Del Instituto Politécnico Nacional (IPN), son dos alumnas: una, cursó dos años la Licenciatura en Economía y otra la Licenciatura en Contabilidad de la Escuela Superior de Contabilidad y Administración (ESCA).

Por último está una alumna que simultáneamente estudió en la escuela normal del Estado de México y la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM; ambas las abandona por asuntos familiares.

Este grupo de alumnas expresó algunas razones por las que no concluyeron dichos estudios: “abandoné la licenciatura por motivos económicos”, “las materias de tronco común de la licenciatura en Ingeniería de Alimentos me resultaron difíciles”, “me casé”, “mi padre me impuso estudiar la Licenciatura en Derecho”, “me embaracé y me casé”.

También los dos varones del grupo tienen estudios inconclusos; uno abandonó el Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios No. 1 (Rafael Dondé) y la Licenciatura de Ingeniero en Computación ofrecida por la UNAM. El otro compañero no concluye sus estudios en el Centro de Estudios Tecnológicos Industriales de Servicio (CETIS) por motivos económicos. Las tres alumnas restantes dejaron de estudiar durante un largo periodo. Se aprecia que los sujetos de este grupo no han tenido permanencia en las instituciones de educación media superior; algunos poseen diversos oficios y hay mujeres que dejaron de estudiar durante años.

2.5.2 Las condiciones particulares del grupo

Para dar cuenta de las condiciones particulares de los sujetos del estudio y comprender su proceso formativo en las prácticas, me apoyo en Heller (1977) que habla de un hombre singular refiriéndose a “ un ser singular particular. Cada hombre viene al mundo con determinadas cualidades, actitudes y dificultades que le son propias”. (p. 35)

En este sentido, el estudiante se concibe como un sujeto particular, con una historia de vida personal, con cualidades y actitudes propias que juegan un papel importante en las prácticas pedagógicas, es decir, cada estudiante es un sujeto contextualizado en un espacio escolar, “el aula y su práctica” en este espacio de aprendizaje, y coincido con Filloux (1996) en que es un sujeto “que es consciente de los roles que juega... es un sujeto actor de sí mismo, de sus acciones y de sus aceptaciones y consentimientos”. (p. 40)

Los estudiantes son sujetos dinámicos que adquieren los aprendizajes de la profesión situados en la acción al observar, analizar y tomar decisiones en su clase, entre otros; que conforman parte de su pequeño mundo en el que se apropian de algunos usos y costumbres al estar inmersos en un proceso dialéctico y permanente mediante el cual aportan elementos para su formación inicial.

En este sentido, Ferry (1997) destaca que el término *formación* tiene relación con la forma para actuar, reflexionar y ejercer un oficio o una profesión. Formarse es buscar y encontrar la forma o manera en la que se dará nuestra dinámica y desarrollo profesionales. En su opinión, nadie puede formar a otro, plantea que en

sí no se recibe una formación, puesto que ésta sólo puede conseguirla el propio sujeto y nada más él es quien se desarrolla.(p.54)

Los hombres de este grupo tenían mayor edad: uno con treinta años y el otro con treinta y dos¹⁹; el 50% de las mujeres tenía 27 años (8 alumnas), una alumna 25 años y otra con 29; las tres alumnas restantes eran las más jóvenes (23, 24 y 26 años). Éstas constituyen una situación especial debido a que inician la licenciatura con el Plan de Estudios 1984 y la abandonan al concluir el segundo semestre. Posteriormente regresan a la escuela normal para continuar sus estudios con el Plan 1997.

Los elementos hasta aquí presentados, nos ayudarían a pensar que la edad y las diversas trayectorias académicas de los estudiantes, aún con licenciaturas inconclusas, generarían en las clases de la escuela normal, un mayor análisis y discusión de las experiencias obtenidas en la práctica; el debate sería mucho más rico en relación con los grupos del quinto semestre que tienen estudiantes más jóvenes que concluyeron el Bachillerato e inmediatamente ingresaron a la escuela normal.

Cortina (1997) sostiene que el magisterio es “una profesión altamente feminizada, que comúnmente se pensaba y tal vez se sigue pensando que para la mujer, ser profesora, resultaba atractivo porque le permitía trabajar media jornada y le daba la oportunidad de trabajar en la casa y en su empleo”. (p.114)

La tabla siguiente muestra que se conserva la presencia mayoritaria de mujeres y la situación personal de los estudiantes habla de un nuevo perfil que caracteriza a la profesión docente.

¹⁹ La convocatoria para ingresar a esta escuela normal estableció como límite de edad 30 años para el ciclo escolar 1997-1998.

Condición particular de los estudiantes

Tabla 2

Condición civil	Mujeres	Hombres	Edad	Número de hijos	%
Solteras	4		25	Sin hijos	27%
			27	Sin hijos	
			28	Sin hijos	
			29	Sin hijos	
Divorciadas	2		27	Hija de 6 años	13%
			27	Sin hijos	
Casadas	7		23	Hija de 1 año 10 meses e Hijo de 8 meses	47%
			24	Hijo de 2 años	
			26	Hijo de 2 años	
			27	Sin hijos	
			27	Sin hijos	
			27	Hija de 6 años	
			27	Hija de 6 años	
Casados		2	30	Hija de 6 años.	13%
			32	Sin hijos	
TOTAL	13	2			100%

Las mujeres solteras viven con sus padres, destinan mayor tiempo a tareas escolares y tienen expectativas profesionales a mediano y corto plazo. En este grupo, se encuentran estudiantes con familiares que son profesores de educación básica que influyen en la decisión de estudiar para profesora. Una situación distinta tienen las mujeres divorciadas que regresan a vivir nuevamente con sus padres.

Las mujeres casadas son casi la mitad del grupo, el 47% que cotidianamente asumen por lo menos tres roles: como esposa, madre y estudiante, en ocasiones son atendidos al mismo tiempo. Tener marido las orilló a retirarse temporalmente de la vida estudiantil para tener a su primer hijo, regresar nuevamente a la licenciatura para concluirla y tener un ingreso seguro. Las mujeres casadas con hijos tienen mayores problemas en su vida estudiantil, que se refleja en el bajo rendimiento académico, en la escasa comunicación que establecen con sus compañeros de grupo, en el poco interés para participar en las clases y en el cansancio que manifiestan en la preparación y desarrollo de las prácticas pedagógicas.

No obstante, se distinguen de sus demás compañeros por la dificultad para entregar en tiempo y forma los trabajos escolares; conjugan su rol de estudiante con las labores domésticas, el cuidado de sus hijos y la atención al marido. Justifican la ausencia de los trabajos escolares solicitados con argumentos como: "Mi hijo está enfermo", "no tengo quién me lo cuide", "hubo una junta en la escuela de mi hijo", "tengo problemas con el esposo". Generalmente, eran las que faltaban a la primera clase de la escuela normal (7:30 a.m.). En la decisión de ser maestro analizan sus beneficios, entre ellos, trabajar media jornada laboral en una escuela primaria.

Los hombres casados desempeñan roles diferentes: el primero consiste en ser estudiante de la escuela normal durante la mañana y el segundo, ser el pilar económico de la familia y trabajar por la tarde. Como producto de estos dos roles, encontramos que no eran estudiantes de tiempo completo.

La escuela normal ofrece becas por aprovechamiento escolar; en este grupo, once alumnos tenían beca escolar, que consistía en una ayuda económica de trescientos cincuenta pesos mensuales. Para que un estudiante tenga derecho a beca, el reglamento solicita como requisito tener un promedio de calificaciones de 8.5.

Los estudiantes de este grupo manifestaron que mantener la beca de aprovechamiento escolar generaba actitudes de '*hacerle la barba*' a sus maestros y que se preocuparan por leer y elaborar los trabajos escolares solicitados.

2.5.3 Sus motivaciones profesionales. “Aparte de que me gusta, me conviene”

Davini y Birgin (1998) señalan que actualmente vivimos momentos de incertidumbre general en el mercado de trabajo, el deterioro del salario de los profesores y su tradición de estabilidad laboral confluyen en abandonos y retornos al empleo docente, regulando tanto los flujos como los comportamientos de los sujetos. (p. 89)

En este sentido, las motivaciones profesionales del grupo estudiado están vinculadas a tres aspectos: el primero se refiere al status profesional vs. trabajo; un segundo aspecto por necesidad y conveniencia y el tercero, con la última oportunidad profesional para estudiar y concluir una licenciatura.

El *status profesional Versus trabajo* está encaminado a que algunos de ellos, como ya lo señalé, estudiaron una Licenciatura en la UNAM, pensando que les daría status social y un empleo permanente; sin embargo, paradójicamente, enfrentan la crisis de profesiones donde el mercado laboral ofrece pocas oportunidades de empleo, mientras que la Licenciatura en Educación Primaria, pese a que, como dice Sandoval (1994) “es objeto de una desvalorización social, con bajos sueldos, condiciones precarias para el trabajo y la falta de reconocimiento a su labor”(p. 31), ofrece seguridad laboral. Así lo expresa una alumna:

Yo sé que el sueldo es bajo, que no es para volverse millonario, pero en realidad, mi meta no es ser millonaria... siempre me ha interesado seguir estudiando y siendo un trabajo de medio tiempo me puede permitir por un lado, seguir estudiando o también, ejercer mi otra carrera porque de hecho no la he dejado. (EAa.10:2)

También aparece, la jornada de medio tiempo como una posibilidad para continuar actualizándose en el ámbito educativo u otro.

De manera preponderante, surge un segundo aspecto, la necesidad y conveniencia muy vinculada con la condición particular de cada estudiante. La decisión para ser profesor se centra en considerar que al egresar de la normal tendrán un empleo seguro²⁰, vacaciones y un trabajo de medio tiempo que a las

²⁰ Actualmente, uno de los retos que plantea la política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica es el diseño y la operación de mecanismos de evaluación y selección que permitan incorporar al servicio de educación básica a los profesores que cuenten con el perfil profesional requerido. Asimismo se habla de la necesidad de garantizar que las plazas disponibles por incidencias del

solteras les permite profesionalizarse y a las casadas, participar en los gastos familiares y atender las labores domésticas. Bajo esta lógica se expresa una alumna casada:

Los maestros nos preguntaban: ¿por qué escogieron esta carrera? Algunos decíamos porque me gusta, otros por conveniencia, otros por seguridad, entonces fue cuando yo pensé que tenían razón. Cuando entré en segundo año de la carrera ya tenía a mi bebé y estaba casada, entonces pensé que me convenía, y me dije: Aparte de que me gusta, me conviene. (EAa. 14: 4)

A esto, se suma que el trabajo docente proporciona por un lado un nivel básico personal de protección social y por el otro, permite a la mujer divorciada pensar *en sacar adelante a sus hijos*. Así lo expresan dos alumnas:

Ahorita yo estoy muy bien en mi matrimonio pero a lo mejor, él me falta. No sé, pueden suceder muchas cosas y necesito tener una base, poder decir: de aquí, yo me defiendo.(EAa. 4:2)

Decidí estudiar para maestra porque soy divorciada y tuve la necesidad de ver por mi hija y por mí.(EAa. 11:4)

También la carrera de profesor en educación primaria es elegida por la influencia de familiares y/o esposa que son profesores de educación básica; esta cercanía permite a los estudiantes observar que viven dignamente. Así lo expresó una alumna:

Como mis papás son maestros he presenciado cómo ellos han solucionado su vida con esta profesión y me pareció que era una manera de solucionar mi vida en el sentido económico.(EAa. 10: 2)

Eligen la profesión docente por ser la última salida o el último recurso que tienen para sobrevivir, la seleccionan para emprender dos caminos: uno, para sostener a la familia y otro, para destinar el sueldo a gastos personales y a la profesionalización docente. A pesar de que algunos estudiantes miran con menosprecio la carrera de profesor de primaria, en la decisión intervienen otros elementos que observan de sus familiares profesores. Así lo expresa una alumna:

¡Yo maestra!, ¡nunca en mi vida!, pero yo veía a mi madre que en las tardes calificaba tareas, revisaba trabajos y eso, a la larga me llamó la atención. (EAa.10: 4)

Los elementos anteriores explican una pérdida de motivaciones vocacionales²¹ en el trabajo docente, específicamente en este grupo, sólo cuatro alumnos (27%) expresan en las entrevistas que eligen la carrera porque les “gusta enseñar”. Las razones que tienen mayor peso en la decisión de estudiar para maestro son la condición femenina y la situación económica.

En dos casos, las estudiantes manifestaron “no tener otra alternativa”, como resignándose a aceptar el ingreso a la Licenciatura en Educación Primaria por haber sido rechazados en la escuela normal de Educación Física.

2.5.4 El gusto por la profesión

Estudiar para profesor de educación primaria, remite a pensar en las ventajas que tiene: seguridad laboral, jornada de medio tiempo que ayuda a estudiar otra licenciatura por la tarde o viceversa.

En estos estudiantes, entre más conocieron el mundo de la escuela primaria y la vida en las aulas, mediante sus prácticas, construyeron *un gusto por la profesión*, *un sentido a la profesión* y encontraron *sentido a sus acciones*. Las prácticas ofrecen al estudiante aprendizajes de la profesión y experiencias formativas con las que reconoce sus propias fortalezas y debilidades. Lo señalan dos alumnas en los comentarios siguientes:

Diseño es un trabajo como que más interior, más de sacar lo que uno trae adentro, y uno casi no tiene contacto con otras personas, es un trabajo reflexivo, interno; en cambio el de maestro es estar en contacto con la gente.

Yo había sido una persona que casi no había desarrollado este aspecto de mi vida, me costaba trabajo relacionarme con las personas y el hecho de estarme relacionando con niños me ha dado otras experiencias, me ha gustado, finalmente, ¡me ha gustado!. (EAa. 10: 3)

Conforme pasa el tiempo, se da uno cuenta que no nada más es la manualidad y el trabajo seguro si no que va uno encontrándole gusto a la carrera.(EAa.11: 1)

²¹ Véase la investigación de Beatriz Calvo, investigadora del CIESAS, que realiza en la Escuela Nacional de Maestros que muestra que las dos terceras partes de los estudiantes confesaban haber elegido la carrera por sus ventajas (carrera corta, tenían una plaza federal con un sueldo y prestaciones de por vida, o por haber sido una decisión de sus padres) y el 37.5% estudiaba por “vocación al magisterio.” En: Calvo Pontón, Beatriz (1989). *Educación normal y control político. México. CIESAS.* p. 144

Al mismo tiempo que se desarrolla el *gusto por la profesión* el estudiante adquiere compromisos y responsabilidades. Es a partir de la situación personal del estudiante, su condición civil y su trayectoria académica que trazan sus expectativas profesionales. Así, por ejemplo para la alumna soltera su propósito es *estudiar una maestría en el extranjero*; en cambio las mujeres casadas no ven más allá de su situación inmediata –concluir la Licenciatura-, trabajar en la escuela primaria, participar en el ingreso familiar y ver crecer a sus hijos.

2.5.5 Imagen que tienen los estudiantes de sus maestros

Pese a que algunos estudiantes tienen licenciaturas inconclusas en la UNAM, comparan a los *académicos de esta institución educativa* con sus *profesores de la escuela normal*; elogian la docencia de los primeros, el ambiente escolar y sus condiciones académicas y administrativas. Una alumna lo expresaba así:

En la UNAM eran buenos maestros, interesados...muy interesados, muy comprometidos y así como que te ayudan a despertar el interés. Aquí son muy pocos. (EAa.15:7)

Hay un nivel bajo en la preparación de los maestros de la normal. Hay maestros que definitivamente no están preparados para impartir las materias. (EAa.3:9)

Aunado a esto, está el poco interés manifestado por los maestros de la normal para orientarlos en las jornadas de práctica, a tal grado, que algunos estudiantes pensaban que cuando egresaran de la Normal continuarían actualizándose con cursos relacionados con la enseñanza de los contenidos en educación primaria. Una alumna lo expresó así:

En Matemáticas, ni modo, sacar de mi dinero, irme a tomar un curso para las cuestiones en lo que yo crea que estoy débil, sobre todo en el manejo de contenidos. (EAa.3:9)

Frente a la poca orientación de sus profesores de la escuela normal, los estudiantes asumieron retos personales en la planeación y desarrollo de las jornadas de práctica.

Además de la formación académica de sus maestros cuestionaban también su interés y actitud centrada en cumplir con los contenidos del programa de estudio. Es el caso de una alumna que expresó:

Yo creo que en la escuela estamos viciados de muchas cosas. En cuanto a lo académico, el nivel que hemos visto, no me convence porque los maestros hablan tan mal de su escuela... Ellos mismos se quejan de este sistema y no hacen nada por solucionarlo.

Y yo digo: bueno, es que si voy a estar igual que ellos pues mejor cambio.

Quiero... cambiar de ambiente y conocer algo diferente. (EAa. 13:13)

Otras alumnas comentan:

Hay un nivel bajo en la preparación de los maestros. Lo he visto a través de los casi tres años de la licenciatura. Maestros que por ejemplo, dan Matemáticas y no enseñan nada de Matemáticas, que no pasan de ponerte dos puntos, porque les llevas unas rosas. (EAa. 3: 9)

Lo hasta aquí analizado nos habla de que entre una propuesta educativa (Plan y programas) que tiene su propia historicidad y objetivos, median los sujetos concretos. Los estudiantes fueron los que aquí presentamos, y en el capítulo siguiente hablaré de la maestra del curso y de las profesoras de las escuelas primarias que trabajaron con ellos durante el tiempo de la investigación, enfocándome en el papel que juegan en la formación de estos estudiantes.

CAPÍTULO III

FORMANDO MAESTROS: LOS SABERES QUE LOS FORMADORES MOVILIZAN EN LAS PRÁCTICAS

“Aprender desde la práctica es una expresión que ha ganado consenso, y con frecuencia se presenta como una verdad incuestionable. Pocos discreparían de que la práctica es una ocasión muy significativa para adquirir y construir nuevos conocimientos y disposiciones. Aprender desde la práctica tiene muchas acepciones, y el peligro estriba en que se pierda su sentido dentro de contextos institucionales fragmentados, con actores sociales que portan concepciones muy diversificadas acerca de tal aprendizaje, sin conformar equipos articulados y limitados por las condiciones de trabajo”

Davini, 1997

Como hemos visto, en la formación inicial existe una propuesta oficial para la formación de maestros que contiene una determinada concepción del maestro que se desea formar y que considera a la práctica como un camino fundamental para alcanzar su objetivo. Esta propuesta pasa por el tamiz de los encargados de aplicarla: los maestros de la escuela normal y por las características de los estudiantes. En este capítulo se analiza la participación de dos actores importantes en las prácticas, que por el papel que juegan en los aprendizajes de los estudiantes sobre el ser maestro, se denominan formadores: la maestra del curso en la normal (maestra de prácticas) y el profesor o profesora del grupo en la escuela primaria (titular).

Los formadores participan en dos espacios escolares importantes para la formación del futuro maestro: la escuela normal y la escuela primaria donde se desarrollan las prácticas; instituciones de naturaleza distinta, diferentes en tradiciones, diferentes en estructuras académico-organizativas, en materiales educativos y en concepciones sobre la enseñanza. Aquí transmiten a los practicantes su experiencia, visiones, conocimientos y saberes adquiridos en el trabajo diario. Cada uno aporta la diversidad de sus propias referencias así como las posibilidades de observación y reflexión involucradas en la resolución del trabajo docente.

Los formadores tienen como referente el contexto de la escuela en que trabajan y el plan de estudios del nivel, que para el caso de la maestra de práctica es el

programa que imparte en el contexto del Plan 97, mientras que el programa de primaria y su grupo de niños es el referente de los titulares.

Un concepto que articula este análisis es el de saberes que alude a conocimientos adquiridos en la experiencia, históricamente construidos y enlazados por la acción del sujeto particular, son por ello saberes experienciales de la profesión. De acuerdo con Tardif (2004) todo saber implica un proceso de aprendizaje y de formación “engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes de los docentes, lo que se ha llamado muchas veces saber hacer y saber ser”.(p. 46)

Es decir, un hallazgo de esta investigación radica en que una buena parte de la influencia de la maestra de práctica y la profesora titular transita entre el *saber hacer* y el *saber ser* que se da en un marco de aprendizajes individuales y colectivos con sus colegas que tienen como punto de partida su experiencia en la profesión que de manera recurrente toman en cuenta para opinar sobre la práctica de los estudiantes. Por otra parte, sus saberes son constitutivos de su práctica docente que alude a un trabajo multidimensional que atiende múltiples y diferentes aspectos de la realidad del salón de clase que comparten con el futuro maestro.

Por ello, en este capítulo pretendo dar respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son los saberes de la maestra de práctica y la profesora titular de grupo de la escuela primaria que tienden a conformar los aprendizajes de la profesión del futuro profesor?

En este trabajo veremos qué tanto la maestra de práctica y las profesoras titulares de grupo, han pasado por un proceso de aprendizaje y formación que aporta saberes de la profesión que transmiten a los practicantes de manera implícita o explícita, aunque en ocasiones son opuestos entre sí.

El capítulo está organizado en dos partes; la primera refiere a la maestra de práctica y al análisis de sus acciones en las clases en la escuela normal así como las reuniones para evaluar la práctica que realiza con sus estudiantes en la escuela primaria. Se da cuenta de algunos encuentros y desencuentros que tienen la maestra y los estudiantes derivados de las exigencias de la primera.

La segunda parte del capítulo se enfoca a las profesoras titulares de grupo de las escuelas primarias donde practicaron algunos de los normalistas del grupo

observado, en ella se analizan sus opiniones sobre la práctica de los normalistas donde se puede ver el manejo de parámetros propios para calificarla, que en ocasiones se alejan de lo propuesto en el Plan 97.

3.1 La maestra de práctica

La maestra del curso Observación y Práctica Docente III ha trabajado en la normal desde hace veintiséis años, es entonces, una formadora de maestros que además de su escolaridad ha aprendido en situación de trabajo y construido saberes experienciales de la profesión, que evolucionaron frente a un nuevo plan de estudios, lo que puede comprenderse a la luz de su trayectoria.

Es profesora de educación primaria con estudios en la Escuela Normal Superior de México en la especialidad de Pedagogía. Además tiene estudios concluidos en la Maestría en Educación, Comunicación y Cultura de la Universidad Pedagógica Nacional. Su trayectoria profesional la desarrolla en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Así, su experiencia como formadora de docentes incluye el Plan 1975 Reestructurado donde impartió las materias de Pedagogía General y de Didáctica General, dirigió la elaboración de informes recepcionales de los estudiantes e impartió los cursos de Didáctica Especial y Contenidos de Aprendizaje. En el Plan 84, primero del nivel Licenciatura impartió veintitrés cursos curriculares.

En el periodo 1997-2001 participó de manera intensa en el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PROTyFAEN), en la puesta en marcha del Plan 97 en dos áreas de formación: Actividades de acercamiento a la práctica escolar, en los cursos del primero al sexto semestre y Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo en séptimo y octavo semestres y como asesora en la elaboración de documentos recepcionales de estudiantes. También participó en la estrategia de actualización como coordinadora en algunos talleres regionales organizados por la Dirección de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, situación que a diferencia de sus colegas, le dio cierta cercanía con el equipo de diseño curricular y mayor conocimiento del Plan 97 además de que la escuela normal le dio preferencia para trabajar este plan en grupo desde el primero hasta el sexto

semestre en los cursos del área de actividades de acercamiento a la práctica escolar.

Ella constantemente formulaba preguntas que quizá con el tiempo les dio respuesta, pues implicaban vivir un proceso de trabajo académico con sus colegas y un registro detallado de lo que pasaba en la vida cotidiana de la escuela normal y en especial, de su grupo de estudiantes con los que continuó en el sexto semestre de la licenciatura con el curso de Observación y práctica docente IV. Por ejemplo, se preguntaba: ¿qué hacer para que los maestros y alumnos consideren necesaria la integración de la carpeta en todos los cursos del área de Actividades de acercamiento a la práctica escolar? (Se refería al expediente del alumno que desde el primer semestre se integra con sus reflexiones y escritos); expedientes que en el quinto semestre no se tuvieron. Estaba muy atenta a lo que hacían sus colegas y planteaba: ¿Los formadores de docentes poseen el perfil de egreso de los futuros docentes?, ¿han tomado conciencia de qué nos falta?

Sin duda, un cambio por pequeño que sea, causa cierta inseguridad y temor e implica asumir una actitud de renovación frente a una reforma. Lo antes dicho, da pauta para decir que, hoy por hoy, se pone en la mesa de la discusión la preparación de los maestros que forman a los futuros maestros y se discuten cuestiones como:

la suficiencia y actualidad de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la experiencia laboral que requieren para poder ayudar a los alumnos a resolver los problemas propios del desempeño profesional, el perfil profesional que deben poseer, la estrategia a seguir para desarrollar competencias profesionales que se requieren para ser formador de las nuevas generaciones de maestros, entre otras. (Naranjo, 2003, p. 1).

De acuerdo a las observaciones realizadas, los saberes de la maestra se expresan en su actuar cotidiano con un modelo de docencia que presenta a sus estudiantes en su trabajo diario y una concepción de práctica particular. Su actitud es de mucho compromiso pues ella manifiesta su convencimiento al seguir al pie de la letra lo estipulado y registrar en su cuaderno de notas, observaciones de todo lo que sucede en la vida cotidiana de la escuela normal. La manera en que asume el compromiso la vive con resistencias de sus colegas al Plan 97 y con concepciones de práctica pedagógica opuestas a la suya. Pese a las

contradicciones, tensiones y dilemas presentados, los estudiantes mostraron una gran capacidad de adaptación para responder a sus exigencias.

De acuerdo al documento: *Las actividades de observación y práctica en la escuela primaria* (2002), la coordinación y organización de las jornadas de observación y práctica corresponde a los profesores de la normal que, como ella, trabajan en el área de acercamiento a la práctica escolar cuyas responsabilidades son: orientar a los estudiantes en la preparación del trabajo en la escuela primaria, organizar las visitas en las escuelas primarias y asistir a la escuela primaria donde practican los estudiantes para observar su trabajo.(p.18)

En estos términos y desde la perspectiva de formar un docente reflexivo establecida en el Plan 97 pretende realizar su trabajo. Ella entra al salón de clase con saberes experienciales que moviliza y que son producto del contexto de la escuela normal, es un saber que está relacionado con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con los estudiantes en el aula y con los demás actores escolares de la institución formadora. Su saber depende, por un lado, de las condiciones concretas en que desarrolla el curso con el grupo de estudiantes y su vinculación con las escuelas primarias de práctica, y por otro, de su personalidad y experiencia profesional. En esta perspectiva, se recupera a Tardif (2004) que señala que “el saber de los maestros parece estar basado en las constantes transacciones entre lo que son (incluyendo las emociones, la cognición, las expectativas, su historia personal, etc.) y lo que hacen”.(p. 14)

En este sentido, los profesores desarrollan saberes específicos basados en su trabajo cotidiano y el conocimiento del contexto escolar que pueden ser llamados saberes experienciales o prácticos. Son saberes que “brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y de saber ser”. (p. 30)

3.2 El saber hacer de la maestra y el maestro que pretende formar

El maestro que pretende formar tiene que ver con los saberes que posee y las actividades que desarrolla con sus estudiantes.

La maestra posee un saber hacer personal que comprende una mezcla de diversos saberes en la formación de futuros maestros que están en constante

evolución y ajuste. Se trata de saberes enfocados a cómo orientar el proceso para construir el aprendizaje, al saber cómo recuperar los aprendizajes previos y al saber enseñar desde su misma práctica vinculado a los saberes disciplinares.

Su experiencia y el conocimiento adquirido con los grupos de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) en la formación práctica de futuros profesores desde el plan de estudios 1975 Reestructurado hasta el vigente, - Plan 97- da la pauta para pensar en un conjunto de saberes que pone a prueba en la enseñanza. Sin embargo, el nuevo planteamiento de práctica del Plan 97 tiene una parte sustantiva que se centra en la observación, el análisis y la reflexión de la práctica de los estudiantes, en el vínculo entre la escuela normal y la escuela primaria, la ponen frente a una nueva etapa de generación de conocimiento.

Sus saberes obedecen a lo que sabe hacer mejor. Las formas de saber hacer de la maestra se observan en diferentes tareas. Así, por ejemplo, su experiencia como maestra de práctica le permite mostrar cierto dominio en la planeación de la misma apoyándose en un formato de plan de clase (Ver apéndice 8) que promueve la perspectiva del docente técnico – instrumental. Ella muestra dominio de un saber práctico, que responde al saber hacer, que constituye una cultura docente en la acción, situada fundamentalmente en la preparación de prácticas.

3.2.1 El “saber cómo” orientar el proceso para construir el aprendizaje

Todo saber supone un proceso de aprendizajes y formación. Para la maestra el proceso para construir el aprendizaje va más allá que incluir un conjunto de actividades, en ocasiones sin sentido y desvinculadas del propósito formativo en los planes de clase. Más bien, pretende que los estudiantes piensen en actividades para que los niños se impliquen en la reflexión y generación del conocimiento.

Para ella, saber cómo orientar el proceso para construir el aprendizaje pone énfasis en el niño; pero con explicaciones breves que más que aclarar confunden a sus estudiantes. Ella pensó que en semestres anteriores sus compañeros les habían explicado cómo propiciar las condiciones para que el niño construyera el aprendizaje. Explicaba con ejemplos que poco resolvían la dificultad de cómo hacerlo.

Incluso, en sus clases tenía claro el qué enseñar, pero pocos elementos sobre cómo enseñar a los estudiantes a generar procesos para construir el aprendizaje en los niños. Los ejemplos no fueron suficientes para aclararlo, y bajo la perspectiva de una práctica reflexiva era muy común que depositara en ellos pensar en el “cómo” buscar la solución, situación que causó malestar. Una alumna lo manifestó:

“Discuto con ella no agresivamente, pero sí le dije: ¿por qué no?, si yo le estoy entregando lo que yo pienso y me contesta: –¡no pero es que mira!- y ella nunca ha sido clara, no nos dice exactamente lo que quiere sino que nos cuestiona... me dice: ¿qué es lo que yo quiero?...y no tanto, lo que yo quiero, ¡reflexión!, ¿qué es lo que te está pidiendo el alumno?” (EAa. 9:10)

Indistintamente la maestra utiliza los términos proceso para construir el conocimiento y proceso de construcción del aprendizaje y expresa lo siguiente:

“Es un placer ver florecer algo, ¡no sé!, esa es mi manera de ver las cosas. Si de alguna manera ya hay esos elementos, ¿qué pasaría?, ¿dónde surgiría ese proceso de construcción del aprendizaje?, a un repetir por repetir ¿entre todos?” (Ch 2)

Las confusiones producidas en el grupo las trata de dirimir apoyándose en un plan de clase de Español que elaboró una alumna, con el tema *Uso de la coma*:

Ma. “Aquí mira: dice, se partirá de una lectura.

Después de lo leído pasaremos a corregirla mediante algunas preguntas,... ¿qué le falta?, ¿pudieron entenderlo?, ¿por qué sí? ,¿ por qué no? .

Con base en estas preguntas, los niños entenderán qué tan importante es la lectura, haré un ejercicio para que juntos corriamos, ellos se darán cuenta ... en qué forma separar las palabras en un texto.

Posteriormente pediré que redacten su autobiografía con las comas adecuadamente”.

(La ma. suspende la lectura del plan de clase de Consuelo y le hace ver los errores).

Ma. “Con la pura autobiografía a veces, ¿es suficiente?...”

¡Acuérdate!, - procesos de construcción, los niños están trabajando, están construyendo, están retomando del otro, y vuelven a escribir, vuelven a preguntar.”

(Ocl 7:29)

Con ella propiciar el proceso de construcción del aprendizaje responde a poner en movimiento a los niños, me refiero a que escriban y escuchen a sus compañeros, pero confunde. Así se expresa la alumna:

Ma. "Mira, yo te sugiero que proceses bien esta parte de la lectura.

Creo que acá hay una pregunta que te puede ser super útil, ¿pudieron entenderlo? , si te dicen ¿sí?"

Ma. "Si... acá es Lengua escrita, ¿qué tienen que hacer los niños?"

Aa. "Escribir y ¡ya!, entonces lo único que le puedo poner es que se va a partir de una lectura y luego él va a hacer la redacción"... (Ocl 7:29)

Pese a su insistencia, los estudiantes no le entienden y ella piensa que con el hecho de dar algunos ejemplos para construir el aprendizaje, se despliegan un conjunto de acciones. Podemos decir, que es un asunto no resuelto que también tienen que ver con actividades de apertura, desarrollo y cierre que en planes de estudio anteriores poco daban cuenta del proceso para construir el aprendizaje.

Ella dice:

"No piensen que van a decir un cuento o una canción, !no!, !no!, ¡eso no!. Tiene que ser en relación con lo que estamos trabajando, ¿de acuerdo?, son tres momentitos así, como que los tengo que tener bien separados. No me pongan aquí apertura, desarrollo y cierre / les señala el apartado de proceso para construir el aprendizaje/. Debe quedarme a mí, -persona-, ¡claro!,... ¿de acuerdo?" (Ocl 7:23)

Bien lo dice Contreras (1997) en general,

los problemas que demandan actitudes reflexivas de los profesionales son aquellas para los que no son válidas las soluciones ya acumuladas en su repertorio de casos. Son aquellas situaciones para las que no se tiene, en principio, ni siquiera una forma adecuada de interpretación, de tal manera que es necesario simultáneamente entender la situación y cambiarla. (p. 80)

Las etapas que marca: apertura, desarrollo y cierre comprenden el proceso para construir el aprendizaje aunque al momento de desarrollarlos es mucho más complejo; es un proceso permanente que emprende el niño que tiene que ver no con una clase sino con sus aprendizajes previos, su historia de vida, el contexto escolar y familiar, etcétera.

Ella está en contra de que los planes de clase contemplen únicamente un conjunto de actividades que no promueven el proceso mediante el cual el niño construye el conocimiento, situación que privilegia pero que difícilmente puede verse en los planes de clase. También señala que los estudiantes no comprenden la necesidad de revisar autores que han trabajado el proceso de construcción del conocimiento para enlazarlo con el enfoque constructivista de las asignaturas de educación

primaria. Son múltiples los esfuerzos que hacen sus estudiantes por cumplir con las demandas de su maestra que termina por aceptar el conjunto de actividades de aprendizaje que negó al principio del curso porque se da cuenta que en su curso no va a poder llenar los vacíos de información.

La manera en que pregunta la maestra genera la necesidad de trabajar las características e implicaciones del estudiante para desarrollar una *pregunta de reflexión*. Si la intención es definir el *proceso para construir el aprendizaje* con los elementos que ella proporciona hasta este momento, diríamos que es algo más que un ejercicio, que plantea preguntas de reflexión al niño y que en la asignatura de Español, recupera con sus diálogos, confrontaciones o dudas para comprender el contenido de una lección. Algunos estudiantes expresaron gestualmente su inconformidad y una falta de mayores explicaciones; sus rostros expresaban molestia, confusión, desconcierto. Son múltiples los elementos que ella aborda y que no logra profundizar. Por ejemplo, para Español insiste que deben conocer la estructura de la lección:

“...Necesito que vean la estructura de la lección. Si ustedes aprenden a hacer la estructura de una lección...aprenderán a hacer la estructura de Matemáticas, la estructura de Historia; aunque no lo tengan que hacer conmigo,... eso es para que lo hagan en las demás materias y que entiendan por qué motivo está...”(Ocl 4:22)

Con lo anterior, ella da por hecho que los estudiantes entienden sus cuestionamientos y ejemplos aunque es necesario decir que los cursos de Español y su enseñanza I y II los llevaron en semestres anteriores y parte del supuesto de que conocen la estructura de las lecciones. En todo esto, se aprecia que el tiempo es insuficiente para profundizar en la estructura de la lección y en el enfoque comunicativo funcional de Español. Es un proceso que hacen a un lado, porque no lo han comprendido.²² De manera implícita está presente definir las actividades que van a realizar los niños y la necesidad de articularlas con el propósito formativo, con el contenido de enseñanza y con la evaluación bajo el enfoque de la asignatura y el proceso de construcción del aprendizaje. Al respecto la maestra les dice:

“Si yo llego... y les pongo un ejercicio a los niños... eso es una aplicación de ejercicio, eso no es proceso de construcción...” (Ocl 4:22)

Hay otras reflexiones que plantea en torno al mismo asunto:

²² El actuar de los estudiantes y sus manifestaciones se abordan en el capítulo IV de este trabajo.

Ma: “Dejaron la tarea... para mañana, tienen que preguntar la tarea o la información que han recuperado los niños y automáticamente llegaban al concepto. Oigan, ¿qué está pasando? El niño tiene un proceso de conceptualización, se construye el proceso entre todos, vamos a construirlo y recuperando lo previo: ¡construcción!, pero si eso previo no lo puedo recuperar, me puedo quedar en lo cotidiano.”

“Necesitamos enriquecerlo y llevamos una lectura para que preguntemos ¿qué de nuevo encontraron? El conocimiento cotidiano no es único, porque, entonces, ¿cuál es la función de la escuela?” (Ch 14)

Sin duda, los principios que guían la práctica docente de la maestra son constructivistas en el discurso. Otro elemento que incorpora al proceso de construcción del aprendizaje es la emoción que el profesor de primaria puede comunicar a los niños. Así lo enfatiza:

“Verán que el proceso de construcción lo van generando los niños,... con su propio lenguaje, ellos van a decirnos qué son las cosas, por eso hablamos de proceso de construcción, no de que yo llegue, explique, informe... ¡por ahí no va el asunto!”. (Ocl 18: 12)

Ella da por hecho que los procesos de construcción los generan los niños, que cada uno tiene su propio proceso que dificulta el trabajo en grupo. Para ella los poemas pueden ser una estrategia de aprendizaje que favorece los procesos de construcción. Concluye su clase diciendo: “y al final, ¿qué hago?”, pregunta con la que pretende enseñarles que una clase debe tener un cierre y acepta las respuestas de sus estudiantes: “que los niños elaboren un dibujo”, “hagan una representación”, “elaboren un cuento colectivo”, etcétera.

Para la enseñanza de las Matemáticas les señala que antes no importaba el proceso de construcción que seguían los niños; importaba el resultado. Así lo expresó:

“El maestro, ...veía que era 20 el resultado y ya era palomita. Entonces ahora lo que nos interesa es como está construyendo aquí en su cabeza...” (Ocl 6:7)

El proceso de construcción del conocimiento es social y al mismo tiempo individual y al practicante se le dificulta porque implica entender cómo construye cada niño.

En una clase, plantea que la enseñanza de las Matemáticas tiene un enfoque constructivista y que es a partir de un problema real que se desencadenan actividades tendientes a que los niños construyan y avancen en la generación de conocimiento, tomando en cuenta sus aprendizajes previos.

Esta es otra situación que no queda clara, sobre todo cuando el estudiante parte de la revisión parcial de un grado de educación primaria para su práctica, por ejemplo tercero, sin considerar los aprendizajes previos que curricularmente el niño cubrió en el segundo grado; además de los aprendizajes explicitados en el currículo de educación primaria, juegan un papel importante los aprendizajes sociales, valorales, éticos, culturales, que cada niño tiene desde la perspectiva de vida cotidiana y su condición particular.

3.2.2 El saber de cómo responder los estudiantes a lo que la maestra quiere

En la elaboración del formato de plan de clase, la maestra acepta las sugerencias de sus estudiantes sobre los elementos del formato de planes de clase. No profundiza en la explicación. Por ejemplo, una alumna sugirió el apartado “proceso didáctico” que la maestra cuestionó diciendo: “No, es un proceso, quien sabe si didáctico..., ¿es un proceso para qué?” (Ocl 7:23). Esto los lleva a identificar que es un proceso para construir el conocimiento, respuesta inducida que sin poner objeción alguna, los estudiantes aceptan.

En este sentido, la maestra conjuga los aprendizajes previos de los alumnos sobre el formato de planes de clase rechazando aquellos elementos que a ella no le sirven en ese momento. Hay un saber de cómo responder sus alumnos a sus planteamientos. Ellos responden a la lógica de su maestra y no a sus conocimientos previos. Su problema es entender lo que quiere la maestra para adaptarse.

Con sus exigencias los estudiantes tardaron en comprenderla; descubrió que no sólo era conocer sus condiciones particulares sino también los aprendizajes previos de los estudiantes. Encontró que desconocían la estructura de los materiales curriculares de educación primaria y puso en el centro de la discusión, la formación recibida hasta ese momento, diciendo:

Ma: “ Miren ustedes están cuestionando y he visto caras de interrogación, y por eso mi interés en que me atiendan un minuto y comentemos esto. ¿Qué es lo que se pretende con que ustedes vuelvan a revisar nuevamente el enfoque? Lo que hemos encontrado en la gran mayoría de ustedes,... es que... aparentemente ya saben el enfoque,...y cuando ustedes van a practicar vuelven otra vez con la práctica con la que ustedes aprendieron,...y el enfoque actual de Español, o de Matemáticas o de la Historia se queda olvidado en casa...”(Ocl 4: 16)

Bajo esta mirada, hay aprendizajes previos que son susceptibles de revisar, por lo tanto se da a la tarea de profundizar en los enfoques de asignaturas y provoca molestia al decirles:

Ma: "Hay cosas que todavía no sabemos pero no era porque ya las supiéramos, sino porque hemos carecido de ese apoyo. Vamos a tratar de que entre todos hagamos el esfuerzo y tratar de hacer las cosas.

Lo importante es que después de una reunión que hagamos juntos, podamos hacerlo todos, ¿sí?, yo no voy a pedir que lo hagan a la perfección, yo sé que están muy angustiados porque ya quieren hacerlo todo.

Vamos a ir haciéndolo con Español y Matemáticas, que es lo que a mí me toca ahorita,...pero Matemáticas, ya ven que no saben plantear un problema, ¿cuándo nos vemos?"(Ocl 7:15)

3.2.3 Saber enseñar desde su misma práctica

Saber enseñar desde la práctica de la maestra implica que movilice una amplia gama de saberes que están en constante evolución, adecuación y transformación enfocados a contribuir a los rasgos del perfil de egreso del nuevo profesor; sobre todo el *saber enseñar* se observa en su actuación que se inclina más en los campos de Dominio de contenidos de enseñanza y Competencias didácticas.

Saber enseñar supone que la maestra de práctica posee el conocimiento psicopedagógico, el conocimiento de contenido de la materia que enseña, el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento del contexto que se sitúa en el dónde y a quién se enseña, que facilitarían la tarea del estudiante: *aprender a enseñar*. El trabajo de la maestra es sumamente complejo pues con sus saberes, intenta trabajar *la reflexión sobre la práctica* de los estudiantes, que la lleva necesariamente a *aprender a enseñar* desde su misma práctica que se dificulta si consideramos el perfil del estudiante, los conocimientos y saberes de la maestra en el terreno de la reflexión de la práctica y de sus colegas, entre otros.

Sin duda, el saber de la maestra sobre el conocimiento de cada disciplina y su didáctica, es decir, los enfoques de las asignaturas de educación primaria se limitan al conocimiento del plan, programas y materiales de apoyo de este nivel educativo; no así a su experiencia en la aplicación.

Los saberes disciplinares que la maestra privilegia son Español y Matemáticas pues los maestros de la escuela normal que atienden *Contenidos y su enseñanza*²³ tienen la responsabilidad de asesorar en ese semestre los planes de clase.

Contra viento y marea, la maestra con los estudiantes, representa el *deber ser* al seguir a pie juntillas el programa de estudios, desarrollar los cuatro bloques de actividades para apoyar los distintos momentos de observación y de práctica: la preparación, el desarrollo y el análisis de la experiencia. Pese a que ella elabora un plan de trabajo del curso; sin proponérselo, sus estudiantes aprenden en dos sentidos: el primero tiene que ver con la importancia de planear el trabajo docente y el segundo, que la planeación es modificada por los acontecimientos que se viven en el aula; situación que les resulta familiar pues es lo mismo que les sucede en sus prácticas. Prueba de ello, es el rubro de evaluación del curso donde la maestra especifica por bloque las tareas que realizarán los estudiantes y obtiene otros resultados, fundamentalmente los referidos a escritos personales, por ejemplo: “Los niños del grupo: sus ideas”, reflexiones que destaquen preocupaciones, alcances y dificultades durante la práctica; alternativas posibles para mejorar las prácticas que identificaron como inadecuadas y cómo aprovechar las que son congruentes con los enfoques de la asignatura; hay poca producción al respecto.

Esto es posible comprenderlo a partir del perfil de los estudiantes, de las exigencias de la maestra en la planeación de práctica y al conocimiento de los enfoques de las asignaturas de educación primaria que consumen la mayor parte del tiempo.

Los estudiantes aprenden que hay una autoridad académica - la maestra - que posee experiencia que se cristaliza en saberes que orientan su práctica. Son múltiples los aprendizajes que se ponen en juego durante sus clases en la escuela normal y en la asesoría que proporciona a los estudiantes durante las prácticas. Por citar algunos, la necesidad de elaborar un plan de trabajo del curso, las características del grupo y el contexto son determinantes para el logro de los propósitos, propiciar la interacción entre el profesor y los alumnos. El orden, la

²³ La enseñanza de los contenidos específicos (dominio de tema, diseño de actividades congruentes con el enfoque, uso de libro de texto) son analizadas en los cursos de: Ciencias Naturales y su enseñanza II, Geografía y su enseñanza II, Historia y su enseñanza II, Educación Física III, Educación artística II correspondientes al quinto semestre de la licenciatura en Educación Primaria.

previsión, la especificación de los contenidos, el proceso para construir el conocimiento, la bibliografía a utilizar, tienen sentido en el papel, pero hay mayor riqueza en cómo viven la maestra y los estudiantes el programa pues da cuenta de sus condiciones particulares, su historia de vida, sus motivaciones y expectativas profesionales que dan un sentido distinto a su formación que conjuga los saberes de la maestra con los aprendizajes de la profesión que están adquiriendo en las prácticas.

Para los estudiantes enfrentarse a aprender a elaborar los planes de clase con conocimiento de las asignaturas de educación primaria exigía un trabajo personal de reconocerse a sí mismos en sus alcances, limitaciones y valorar los saberes de la maestra.

Rockwell y Mercado (1986) mencionan que los saberes se basan en un tipo particular de conocimiento cotidiano propio de los maestros. Es el conocimiento “que implica el ensayo y la solución de problemas que el trabajo mismo plantea en las condiciones específicas en que se presentan y en la necesaria reflexión continua que a la vez el trabajo diario impone” (p.68). Algunos fragmentos de clase permiten identificar los saberes de los que la maestra de práctica se ha apropiado y otros que construye y reconstruye para dar solución a los imprevistos e incidentes que se presentan en el grupo. Entre ellos se encuentran: las formas en que involucra a los estudiantes en la planeación, desarrollo y evaluación de la práctica y en que desde su particular mirada y formación propicia la reflexión sobre la práctica.

Para la maestra falta lo más importante, saber enseñar el *contenido* que implica que el estudiante conozca los enfoques de las asignaturas que si bien es cierto poco se ven en los planes de clase, es una preocupación de los estudiantes *aprender a enseñar*. Ellos solicitaron la opinión de sus maestros de los cursos de Contenidos y su Enseñanza para que los orientaran sobre estrategias de aprendizaje, material didáctico y/o actividades de integración para atraer la atención de los niños. Así, la dinámica del grupo de estudiantes generó otro *sentido* al dejar atrás la idea de que la planeación era simplemente un conjunto de actividades: un juego, un cuento, un canto, sin tener un respaldo teórico, pedagógico y psicológico pertinente. Me refiero a entender que toda acción pedagógica tiene un propósito formativo que se articula con un contenido de enseñanza. Ellos dieron otro *sentido* a la práctica al preocuparse por resolver los

vacíos de las actividades de aprendizaje que debían plasmar en los planes de clase. En efecto, al no tener respuestas inmediatas y orientaciones precisas de sus maestros, los estudiantes resolvieron dichos problemas, dudando del conocimiento especializado de algunos de ellos. Al respecto una alumna comentó:

“Nos hemos acercado con los maestros de Matemáticas –oiga maestro ¿qué puedo dar?, ¿qué puedo hacer en este tema que voy a dar?, aquí está mi planeación, pero quiero hacer un juego de integración referente al tema, ¿qué puedo usar?, ¿qué puedo hacer?- No..., pues dales un dominó-, pero esa no es mi pregunta, para dominó voy a una tienda o papelería y busco algo de juegos didácticos y ahí lo encuentro, quiero actividades...” (EAa9:3)

“He tratado de consultar libros, pero desgraciadamente creo que no he encontrado el adecuado para ello porque aquí la verdad ya me di cuenta de que nadie me va a dar eso...por más que hemos tratado de decirles al maestro de artísticas, al maestro fulanito, a menganito, a sutanito ¿no?, nadie nos va a dar eso.” (EAa 9: 5)

En la medida en que los estudiantes avanzaron en sus clases, aparentemente convirtieron la carpeta de planeación en un instrumento de trabajo de la práctica que, al parecer, condensaba todas las actividades a realizar de lunes a viernes.

En cuanto a los contenidos de enseñanza, la maestra les da ideas de cómo hacerlo, insistiendo en que la actividad que el niño realice esté vinculada con el propósito formativo. El fragmento de clase lo muestra:

Ma: “Yo veo que es un proceso corto,/ la ma. lee:/ conozcan algunas actividades generales en la República Mexicana, hablas de las ganaderas, de los porcinos, invito a los niños, o sea..., todas las actividades las van haciendo juntos pero..., ¿cuándo escribieron los niños?, ¿cuándo hicieron un cuadro por ejemplo para recuperar qué estados son los que tienen actividad porcina, ganadera, eso, es muy necesario...

¡Fíjate!, también puedes hacer un mapa, ¿estuviste en la clase de mapa semántico conmigo? ¡no!,... está el dibujo del borrego, ¿en qué estados? y vas poniendo qué estados, aquí nada más vas poniendo los nombres de los estados, esos son los mapas semánticos.

Por ejemplo si es el mismo estado a lo mejor hasta puedes hacer un cruzamiento, puede ser, si quieres y si no, para que los niños no se confundan, lo haces por separado.

Aquí puedes hablar quién obtiene el primer lugar en la República Mexicana, aquí le puedes poner primer lugar, segundo lugar, tercer lugar, que sé yo, es que hay que complementar esos datos.

Aa: Y eso que lo plasmen.

Ma: “¡ Ajá,!, pero tienes que irlos guiando en el pizarrón juntos, tú y ellos, esto falta aquí para hacer nada más el aterrizaje”. (Ap 19: 27)

En la asignatura de Matemáticas pone énfasis en la estructura del libro de texto, aborda lo que es la lección, pues una alumna cuestiona el carácter integral del plan de estudios de educación primaria:

Aa: “Bueno yo por ejemplo en una lección de quinto aplico diversos temas: Fracciones, geometría, multiplicación”.

Ma: Exactamente, ¿por qué será eso? , ¿cuál será la razón?

Lo que ella está diciendo es que lo mismo puede haber fracciones, geometría, multiplicación, división; todo eso al mismo tiempo, es lo que llaman lección, una lección muy completa. Lo que pasa es que parte de un problema cotidiano y el problema cotidiano requiere diferentes tratamientos, entonces es por eso que no podemos decir hasta aquí trabajamos multiplicación, hasta acá trabajamos división, sino que se van intercalando, eso es lo novedoso, es integral, este es el carácter que tiene, integral.(Ocl 6:10)

Las actitudes de molestia, las miradas de intercambio y los comentarios entre los estudiantes indican que entienden poco su explicación y al parecer requieren de más ejemplos y ejercicios por parte de sus maestros de la normal para que comprendan los enfoques de las asignaturas de educación primaria.

En cuanto al enfoque de Español en la escuela primaria, ella se preocupa por incorporar otro apoyo para la enseñanza del Español: el Programa Nacional de Lectoescritura (PRONALES), que incluye todos los programas de primero a sexto año.

Sus exigencias están orientadas a *cubrir lagunas* de semestres anteriores e insistir en su formación inicial y en la concepción de ser maestro:

Ma: “Lo que hemos encontrado en la gran mayoría de ustedes,... es que aparentemente ya saben el enfoque,... cuando ustedes van a practicar vuelven otra vez con la práctica con la que ustedes aprendieron,... y el enfoque actual de Español, o de Matemáticas o de la Historia se queda olvidado en casa”.(Ocl 4: 16)

“Por este motivo y en este momento, estamos siendo muy puntuales en checar los enfoques, en checar los propósitos, en checar a qué eje se está refiriendo ..., a qué, qué situaciones comunicativas se está refiriendo el programa...Eso no es nada más para hacerlos perder el tiempo.” (Ocl 4:17)

Con la revisión del programa de Español les sugiere que ubiquen las situaciones comunicativas para su grado y elaboren un cuadro con: eje, tema y situación comunicativa.

3.2.4 El saber sobre los materiales de apoyo de la educación primaria

El saber de la maestra sobre los materiales de apoyo radica en el conocimiento y estructura de éstos.

En la escuela normal los maestros y estudiantes saben que no se cuenta con un juego completo de libros de texto gratuitos de la escuela primaria y otros materiales de apoyo. Los maestros que atienden el área de actividades de acercamiento a la práctica escolar son los que cada año tienen este problema.

La maestra consigue un equipo de libros por grado para la preparación de las prácticas. Su punto de partida es que la planeación debe considerar el uso de los materiales educativos de educación primaria. En sus clases hizo referencia a otros materiales que tiene la biblioteca de la escuela normal. Los alumnos se mostraron interesados en conocerlos; ella despertó interés para complementar su conocimiento sobre los enfoques. Les dijo:

Ma: "Para que ustedes puedan entender el enfoque de Matemáticas...necesitan ver, ahí manejan la adición, manejan la multiplicación, maneja todo lo de Matemáticas, ese es el enfoque.

Lo que necesitamos que nos quede claro es el enfoque, muchachos,... para poder entender cuál es la estructura del libro de texto." (Ocl 4: 23)

Sin embargo, para los alumnos es novedad que los oriente en estos materiales de apoyo, es darles más elementos. Les dice:

"Ahora, no nada más son los únicos materiales que ha editado la SEP, ¡por favor!, que quede claro,...están los videos, los audios, el libro de David Block, el juego matemático, está el paquete matemático. Aquí están sus temas, los temas de ustedes, aquí están. ¡Por favor, revísenlos!"(Ocl 4:28)

Les recuerda que en su escuela normal, se cuenta con una sala de libros de texto para consulta: videos, folletos, libros de texto y audios de Español, Matemáticas, Historia y Geografía. Sus cuestionamientos hacen que los alumnos se sorprendan

por no conocer algunos materiales de apoyo; tal es el caso de la asignatura de Matemáticas:

Ma: “Si checan el video de Matemáticas...es a partir de un problema, ¿vieron el video de Matemáticas? cuando tuvieron ¿Matemáticas y su enseñanza?

Aas: ¡No!

Ma: Pues yo les sugiero que lo vean y se reúnan ya sea en la biblioteca o se lo llevan a casa prestado, ¡lo necesitan!”. (Ocl 4:23)

La maestra no pierde de vista el programa del curso y les hace notar un poco enojada la necesidad de acercarse a los materiales de apoyo:

Ma: “ A ver compañeros,... la estructura específica se refiere al enfoque, los libros están hechos de acuerdo al enfoque,... porque no nos dicen ustedes: consulté las páginas tal y tal del libro de texto y esta es mi estrategia, y mi estrategia se parece a todo... menos a las sugeridas en el libro de texto, no estamos pidiendo que copien las estrategias de aquí /señala el libro de texto/, sino que les sirvan de base... para que ustedes hagan sus estrategias”. (Ocl 4:6)

Los problemas que refiere la maestra de práctica están relacionados con el desconocimiento de los estudiantes sobre los enfoques de las asignaturas, los libros de texto, los materiales de apoyo que conlleva a ignorar las estrategias de aprendizaje que se sugieren, que de conocerlas facilitarían la planeación de la práctica. De alguna forma la maestra está preocupada porque esta situación por una parte da cuenta del trabajo que sus colegas de semestres anteriores han desarrollado y por la otra de la relación de dependencia que establecen los estudiantes respecto a generar conocimiento.

3.2.5 Un saber en construcción: Saber reflexionar sobre la propia práctica

Galván (2003), reconoce que la noción de docencia reflexiva está en construcción y señala algunas interrogantes que no tienen respuesta fácil y unívoca, entre ellas destaca dos: “¿Cómo desarrollar en las futuras maestras y en los formadores de docentes la capacidad de reflexionar sobre su práctica? y ¿Cómo propiciar una docencia reflexiva en el aula, frente a vicisitudes, imprevistos y acertijos de la práctica?” (p. 2)

Buscar sus respuestas supone una tarea ardua que está en revisión y conflicto permanente por la maestra de práctica que se enfrenta a un saber que está en construcción: la práctica reflexiva. De acuerdo con Dewey, citado Zeichner y Liston (2002) en el proceso de reflexión empieza cuando los maestros enfrentan dificultades, incidentes críticos o experiencias que no pueden resolver de inmediato.

La reflexión docente es una experiencia de cambio que lleva implícito un problema. Se trata de asumir una actitud de revisión y cuestionamiento permanente de lo que en este caso, la maestra hace, identificando problemáticas y argumentando sus decisiones en contextos inciertos y cambiantes.

Ella transita entre dos perspectivas de la práctica, la de racionalidad técnica que entiende "la acción profesional como una acción externa sobre una realidad ajena y un profesional reflexivo que entiende que ella forma parte de la situación". (Contreras, 1997, p. 81)

Sin duda, el tránsito de una perspectiva a otra, la está formando pero estar parada en el terreno de una práctica reflexiva, la vive con una doble tensión: la docencia reflexiva de su propia práctica y cómo propiciar que sus estudiantes reflexionen sobre sus prácticas; tareas que resultan complejas e interminables sobre todo porque ella identifica bien el *qué hacer* que se explicita en el programa del curso pero tiene la dificultad en el *cómo hacerlo* bajo la perspectiva del docente reflexivo.

Al respecto, Contreras (1997) señala que la,

práctica supone no sólo el dominio de un conocimiento profesional que se hace explícito al encontrarse con situaciones inesperadas, ambiguas o inciertas, sino, además, el de un sistema valorativo que también se comienza a hacer explícito, a desarrollar su significación y a redefinir sus límites cuando se está obligado a tomar decisiones que superan los márgenes de lo que se considera aceptable. (p. 81)

Los problemas cotidianos e imprevistos con sus estudiantes, ponen a prueba la capacidad de la maestra para distinguir entre lo que es adecuado para que aprendan a ser maestros y lo que no lo es. También somete a prueba su habilidad docente para actuar en situaciones de conflicto e incertidumbre presentadas en sus clases de la escuela normal.

Con mucho esfuerzo moviliza a los estudiantes para que amplíen sus habilidades de observación y reflexión para concretar relaciones entre las actividades de enseñanza y los aprendizajes en los niños.

Es por ello que se afirma que el saber de la reflexión de la práctica de la maestra está en construcción enfrentándose a distintos retos ya mencionados además de la dificultad que tiene con los estudiantes para que desarrollen la capacidad de incorporar la teoría que ayude a explicar los problemas presentados en la escuela primaria.

Ella intenta recuperar la reflexión sobre las prácticas en situaciones inciertas, inestables y singulares en las reuniones de evaluación. La maestra enfrenta en todo momento un cambio conceptual en relación con el significado de la expresión 'reflexión sobre la práctica'; un ejercicio que no se reduce a un inventario de anécdotas, "se trata de un ejercicio analítico, donde el uso de la teoría es fundamental para que realmente impacte el desarrollo de la capacidad reflexiva de los estudiantes y el mejoramiento de sus competencias profesionales". (Galván 2003, p. 8)

3.3 La reflexión de la práctica en las reuniones de evaluación

Las reuniones de evaluación se realizan cada tercer día en una de las escuelas primarias de práctica y constituyen el encuentro en que después de un día de trabajo con los grupos de primaria, son citados por su maestra de práctica en un salón de clase. Los propósitos son que cada estudiante reflexione sobre su experiencia en el grupo y la socialice con sus compañeros de grupo.

Generalmente, las preguntas de reflexión las hace la maestra, en un ambiente de cansancio producto de la preparación de las prácticas y el trabajo en grupo, la preocupación que manifiestan con gestos para salir temprano porque a algunos les falta elaborar el material didáctico del día siguiente. Les resultan reiterativos algunos de los asuntos abordados.

Bajo este clima de reflexión, se mezclan actitudes de los estudiantes poco favorables frente al intento de su maestra por propiciar el análisis de sus experiencias.

Bien dice Perrenaud (2004) que la reflexión es tan plural como sus practicantes pues responden a diversidad de los objetos y niveles de reflexión, a estilos cognitivos y a situaciones concretas que no es nada fácil para la maestra de práctica capitalizarlos en las reuniones de evaluación si consideramos que los motores de la reflexión de la práctica son múltiples: problemas y crisis que hay que resolver, toma de decisiones, deseo de comprender lo que pasa, frustración a superar, análisis, búsqueda, entre otros.

Sin embargo ante lo adverso de las actitudes de sus estudiantes vemos una maestra dispuesta a enfrentar retos y a recuperar la experiencia sobre las prácticas en la que aprende a reflexionar a contracorriente pues un obstáculo es el poco tiempo escolar que tiene para orientar el trabajo reflexivo del practicante con narraciones de episodios reflexivos (Perrenaud, 2004).

*3.3.1 Lo manifiesto en las reuniones de evaluación: “Así hagamos los esfuerzos que hagamos si no hay disposición de los alumnos ¿de qué sirve?, ¡de nada!
(REP 1:5)*

Las reuniones de evaluación tienen un peso importante en la manera en que participan los estudiantes, pues las ven poco pertinentes porque les quitan tiempo y las consideran impuestas por la maestra. Ella fundamentalmente hace recomendaciones derivadas de las observaciones de clase de estudiantes que realizó durante las mañanas; además de señalar algunos aspectos que deben cubrir los días de práctica que restan. También invita a profesoras titulares de grupo para que den consejos a los estudiantes. En la primera reunión les presenta el orden del día que comprende cuatro puntos: a) reconocimientos, b) reflexiones, c) recomendaciones y d) asuntos generales.

La maestra inicia la reunión con felicitaciones a sus estudiantes comparando la preparación de prácticas de la primera jornada con la segunda; ello tiene su explicación porque ellos conocen más su forma de trabajo, los enfoques de las asignaturas y los materiales educativos del grado. A pesar de que la maestra reconoce públicamente el esfuerzo de los estudiantes, lo que obtiene es un silencio prolongado e intercambios de miradas entre ellos.

En los fragmentos siguientes la maestra da el primer paso para propiciar la reflexión de los estudiantes, sin tener actitudes favorables para reconstruir sus experiencias. Ella pisa un primer nivel de reflexión, generalmente hace la pregunta: ¿Cómo te sentiste? aunque más adelante veremos que el grupo no da mucha información y obstaculiza el análisis de las experiencias. La maestra muestra preocupación por cuatro aspectos: los contenidos de enseñanza, el material didáctico, la planeación y el control del grupo.

En cuanto a los contenidos de enseñanza:

Ma: “¿Cómo se sintieron en relación a los contenidos?”

(Ningún alumno le contesta, este silencio la maestra lo entiende).

Ma: “Aún falta trabajar ¿sí?”...“Entonces necesitamos...informarnos hoy en la tarde. Revisen su planeación, aunque no la registren a máquina, tráiganse sus tarjetitas, ¡ánótenlas ahí!”...“Cuando menos tráiganse la información o tráiganse los libros si es necesario. ¿Sí?” (REP 1: 4)

Ma: “Háganse su acordeón... un acordeón para que a la maestra le den la planeación y ustedes puedan tener el acordeón porque si no la planeación se la van a entregar dentro de dos semanas...”

(Los alumnos se ríen, porque tienen la experiencia de la jornada anterior, donde esto les sucedió a algunos de ellos).

Ma: “Yo sé que para ustedes es importante tenerla ahí, porque si les digo que saquen copia de las estrategias,...si así lo quieren...pues ¡adelante!...“Si a ustedes se les facilita eso, hagan lo que a ustedes se les facilite, ¿sí?”. (REP 1:9)

Entre otras actividades les solicita una carpeta en la que integran el material didáctico que utilizaron para reflexionar sobre su uso, su tamaño, la aceptación de los niños, la relación con el tema abordado, etcétera. El fragmento siguiente lo muestra:

Ma: “Qué nos dio resultado de ese material y qué no, ver qué fue lo bueno, qué fue lo malo, cuál fue el intermedio, ¿qué lo mejoró? Para hacerlo e ir mejorando para siguientes jornadas”.

Ma: “Debemos pensar siempre a otro nivel”...“¿Qué va a pasar después?, ¿sí?”

Aos: “¡Síííí!” (REP1:11)

En la segunda reunión de evaluación la maestra insistió en el tamaño del material didáctico:

Ma: "Entré por ahí a una clase y uno de ustedes le dijo a los niños: a ver, página tanto, el dibujo donde está el señor cantando, por decir algo,...y aparentemente el niño ya localizó dónde está el señor cantando, pero a veces el señor que está cantando está de este tamaño /hace una señal pequeña con su mano derecha/.

(Los alumnos sonrían e intercambian miradas).

Ma: Entonces creo que debemos cerciorarnos dónde está el señor cantando ¿sí? Debemos preguntarle ¿ya encontraron dónde está el señor cantando? Porque el niño, está preguntándose, ¿a ver dónde?, ¿dónde?,...y no lo encuentra porque el señor está de este tamaño y verle la boca, ¡está difícil!, ¡vamos a cerciorarnos que lo encuentre , ¿sí?". (REP 2:12)

A un primer nivel maneja también el ambiente de trabajo:

Ma: "¿Cómo sintieron el ambiente del grupo?...“Eso es general, ¡eh!. Quien quiera participar.”

(Ningún alumno se interesa por participar y la maestra decide quién participa).

Ma: "A ver Angélica".

Aa 1: "Los niños, como yo me cambié de escuela, sí son latosos pero trabajaron mucho. Por lo menos en Matemáticas, yo les solicité que hicieran operaciones hasta que encontraran el resultado,... y algunos no y otros sí pero estuvieron más quietos". (REP 1: 4)

Ma: "¿Cómo sintieron el nivel de cooperación? Entre maestros, alumnos, padres de familia, niños, directora. ¿Cómo lo sintieron?...“ Dolores, ¿tú cómo te sentiste? Me interesa mucho”.

Aa 2: " Me sentí mejor,...más segura, satisfecha”.

(Hay un silencio prolongado, la maestra les comenta que la dejen checar si hay otra cosa). (REP 1:7)

Es importante destacar cómo las actitudes de los estudiantes frenan el trabajo de reflexión que la maestra pretende:

Ma: "¿Cómo te sientes?"

Aa 1: "Bien, hasta ahorita."

(Las que son sus amigas sonrían junto con la maestra).

Ma: "Tu autoestima está muy bien"...“Bien, lo que está comentando hace una pregunta obligada. ¿la disposición del grupo?, ¿hay disposición de tus alumnos?,¿es importante la disposición de tus alumnos?"

(Los alumnos con desgano, contestan).

Aos: "Síííí”.

Ma: "Porque así hagamos los esfuerzos que hagamos si no hay disposición de los alumnos ¿de qué sirve?, ¡de nada!". (REP 1:5)

Se retoma esta última parte porque a ella le sucede lo mismo, ¿qué hacer con los estudiantes que muestran poca disposición a las preguntas de la maestra. La actitud de ellos es un obstáculo para que la maestra propicie la reflexión:

"Entonces,...también esa disposición independientemente de los chiquitos, ¿ustedes creen que tiene que ver con nosotros?...¿La disposición que llevemos?

(La maestra espera la respuesta de sus alumnos).

Ma: " Sí, ¿ verdad?"...(REP 1:6)

Frente al ambiente de trabajo, la maestra trata de propiciar el interés de los estudiantes y socializa con el grupo lo relevante de la clase de Gloria para enseñarles que hay diversas formas de trabajo y material didáctico que pueden utilizar. Es el caso siguiente:

Ma: "Hoy...hubieran visto el grupo de Gloria, hoy trabajó poesía,...hoy ¡ los chiquitos estaban!"

(La maestra lo comenta muy emocionada).

Ma: "Hagan de cuenta...con el manejo de lo metafórico, los chiquitos estaban participando en una forma increíble. Con una profundidad, que de veras, en serio,...yo estaba sorprendidísima de escuchar a niños y niñas, y además por igual. "Entonces...creo que ahí es muy importante".

(Las caras y actitudes de los practicantes eran de personas más relajadas, más seguros, y menos cansados. La maestra se muestra optimista, alegre, sensata, anima al grupo). (REP 1:7)

También anima a sus estudiantes:

Ma: "Debe cambiar la actitud en sus rostros, yo quiero ver sonrisas, ¡acuérdense!, ¿qué les dije?, que antes de salir de casa, ¿qué iban a hacer?"

Aa: "A dejar los problemas en la casa".

Ma: "No, que se iban a ver en el espejo y que iban a poner la mejor sonrisa. Cuando vamos a un viaje nos llevamos lo mejor porque queremos disfrutarlo. Este es un viaje, de sabiduría, de compartir, de aprender de los niños". (REP 2: 9)

Una de las preocupaciones de la maestra es cómo los estudiantes iniciaron la clase:

Ma: "¿Algún punto que quisieran tratar ustedes?"

(Hay un silencio prolongado).

Ma: "La súplica es...¿iniciaron su clase?...¿Hubo inicio? ¿Sí? "A ver Irene ¿cómo iniciaste la clase de hoy?"

Aa: "...Entraba yo de lleno con darles el problema, entonces lo que hice , el problema se trataba de cuántos niños,...que en un salón hay veinte mesabancos, por cada mesabanco caben dos niños. Ese día solamente veintiún niños fueron a clases...¿cuántos lugares había vacíos?"..."Pero no entré directamente con el problema, sino que empecé a decir, a ver...¿quién no vino hoy?, ¿quién faltó?, ¿por qué habrá faltado?"

"Y ya me dijeron: no, ese niño ya se dio de baja maestra, ya no viene a clases".

"Ah entonces ¿ cuántas bancas hay? y ¿cuántos lugares? Lo hice con ellos".

Ma: "En vivo y a todo color." ¡Ajá!

Aa: "Y ya después les dije: bueno; a ver ahora vamos a resolver un problema similar, vamos a ver...sí les costó un poco de trabajo, pero la mayoría lo hizo."(REP1:12)

Otro punto que trata es el cuidado que deben tener en la ortografía. Así lo expresa:

Ma: "Hay algunos de ustedes que todavía no saben escribir en el pizarrón. Les pido mejorar esa letra. Me ponen mayúsculas y minúsculas al mismo tiempo. ¡Ojo!"

"Algo muy importante que sucedió hoy y que yo no creí que ya pasara es lo siguiente, esto se los voy a leer aquí tal como está: ¿cómo se escribe al iniciarse cualquier escrito?"

Aos: "Con mayúscula".

Ma: "Mayúsculas".

"El problema es que inician y ponen minúsculas, entonces esos detallitos no se nos deben escapar". (REP 2: 10)

Como se señaló, una de las dificultades de la maestra, es propiciar la reflexión en los estudiantes sobre su práctica. En estas reuniones se queda en una descripción breve y forzada de experiencias que se entiende que una vez concluida la segunda jornada de prácticas, ella orientará ¿cómo argumentar mejor la práctica de los estudiantes? y ¿cómo saber argumentar?

A su regreso a clases en la escuela normal, retoma las experiencias de las jornadas de práctica. Así por ejemplo con la pregunta: ¿Qué hemos aprendido al trabajar con el grupo escolar? se observa el avance de los estudiantes:

Aa 1: “¿Apreciar las habilidades que tengo como docente y cómo las voy a llevar a cabo?”

Ma: “Bien, eso puede ser...”

Aa 2: “Saber cómo lo podemos hacer, es una situación vivencial, ... es que nosotras identifiquemos qué actuaciones pueden favorecer el trabajo en el aula.”

Ma: “ ¿Qué más de las vivencias?”

Aa 3: “También... puede ser lo que hace el maestro titular del grupo?”

Aa 3: “¿Podría ayudarnos el ensayo-error?”

Ma: “Puede ser que el mismo problema en otro momento no sea lo mismo. ¿Verdad?”
(Ocl 1:3)

Desde la perspectiva reflexiva los alumnos aprenden que ser profesor requiere actualizarse e indagar por su cuenta, porque ni la escuela normal, ni la reforma curricular plantea dar la solución a los problemas que el normalista enfrenta en los grupos de primaria, al contrario, todo lo que observa, es motivo de análisis.

Expresiones de la maestra como: “bien, eso puede ser”..., “¿qué intención tiene?”, “¿qué significa?”, están presentes en sus clases para provocar la reflexión de lo que planean. Preguntar “¿qué más?”, “¿quién dijo yo?” significa que las respuestas de los estudiantes pueden tener mayor análisis.

La disposición de los estudiantes para aprender desde la práctica es fundamental para vivir un proceso de autoformación en el que se reconozcan, se descubran a sí mismos y busquen diferentes alternativas de solución para la enseñanza y el aprendizaje. Es necesario que el estudiante asuma un papel activo en el análisis de elementos que se abordan en las reuniones de evaluación que tienen que ver con aprendizajes de la profesión relacionados con el uso y tamaño del material didáctico, la disposición de actitudes y la creatividad de los niños para aprender, el uso de diferentes estrategias de aprendizaje y el cuidado de la ortografía al escribir en el pizarrón, etcétera.

El proceso de formarse a sí mismo está acompañado por la maestra que intenta generar la reflexión y el análisis de la actuación del estudiante. Ella argumenta: “Yo jamás les digo está mal, yo los cuestiono”.(Ch 14). Sin embargo, en este terreno, los estudiantes se quejan de no encontrar una ayuda considerable de su parte.

3.4 El saber ser de la maestra

El saber ser de la maestra se constituye por la manera en que se involucra emocionalmente con sus alumnos; la forma de darles confianza y de acercarse a ellos para conocer su situación personal y sus problemas que se reflejaban en el desarrollo de sus prácticas.

Otro elemento del saber ser de la maestra, es el referido a su preocupación por reconocer las condiciones particulares de sus alumnos, su cansancio y las tensiones derivadas de las jornadas de práctica, que una vez concluidas y al regresar a clases en la escuela normal, invita a un colega para que realice con el grupo actividades de relajación y psicodanza. En palabras de Greene (1986), citado por Zeichner, y Liston (2002),

la reflexión no consiste en una serie de pasos o procedimientos que serán utilizados por los maestros, es más bien una forma holística de atender y responder a los problemas, una forma de ser maestro. La acción reflexiva también es un proceso que requiere de ir más allá de los procesos racionales y lógicos de resolución de problemas. Involucra intuición, emoción y pasión y no es algo que pueda empaquetar ordenadamente como una serie de técnicas para que el maestro las aplique.(p. 44)

La maestra conoce a sus estudiantes y habla de cada uno. Es el caso de Fabiola, que la considera una buena practicante, aunque con ciertas limitaciones. Así lo expresa:

“Me parece que esta alumna es muy buena, hizo material pero siento que algo le falta”. (Ch 6)

(Ella se refiere a que Fabiola debe ser más sociable, procurar un mayor acercamiento con sus compañeros de grupo y con los niños de la primaria).

Pese a que el trabajo de la maestra, tuvo una fuerte carga emocional cobijada por su gran compromiso, tuvo resistencias al trabajo que fueron motivo para que hiciera una revisión personal sobre su actuar cotidiano y de reflexión sobre su propia práctica docente. Así lo expresó:

“El grupo yo sé como es, el grupo ha respondido, quiero pensar que estuvieron en etapas de crisis y momentos de decisiones. Mi error ha sido querer que avancen”.(Ch 21)

3.5 Las profesoras titulares del grupo de primaria

El documento *Las actividades de observación y práctica en la escuela primaria* (2002) resalta la participación del (la) profesor(a) titular de grupo de primaria en términos de orientar y asesorar el desempeño didáctico del practicante, hacer recomendaciones para utilizar estrategias de trabajo congruentes con los enfoques para la enseñanza de asignaturas y los propósitos de educación básica, sugerir estrategias y recursos, comentar con el practicante algunos factores a considerar para el ambiente de trabajo así como mejorar la organización de actividades. Intercambiar opiniones con el estudiante sobre su trabajo realizado (p. 20).

Como señalé, la profesora titular de grupo es también formadora, pues juega un papel en la formación inicial del futuro profesor al permitirle que construya paulatinamente aprendizajes para ser maestro. La profesora titular posee conocimientos y saberes propios del oficio de enseñar con los que asesora y evalúa el trabajo del practicante. En las prácticas se viven tensiones entre la maestra de práctica, los titulares de grupo y los estudiantes normalistas pues tienen distintas concepciones de lo que implica ser maestro y responden a su realidad biográfica y cotidiana en el salón de clase.

3.5.1 La formación académica de los titulares de grupo

La tabla siguiente concentra exclusivamente los datos de siete profesoras titulares de grupo que pudieron ser entrevistadas. Se puede ver que la mayoría de los titulares de grupo que recibieron a los practicantes de esta investigación, estudiaron en la Escuela Nacional de Maestros, a excepción de una profesora que realizó sus estudios en una normal particular. Sólo una profesora estudió la especialidad en Psicología Educativa en la Escuela Normal Superior de México (ENSM) y otra compañera participa en el Programa de Carrera Magisterial.²⁴

La tabla siguiente da cuenta del año en que egresaron las profesoras de la normal básica con lo que se puede inferir que se formaron con distintos planes de estudio

²⁴ En el año de 1993 se instituyó como un sistema de "promoción horizontal promueve la superación de los profesores de educación básica. En particular los que desarrollan su actividad frente a grupo. Consiste en otorgar estímulos económicos a los profesores en función de su profesionalización, actualización, desempeño profesional y el aprovechamiento escolar de sus alumnos. SEP. Informe de labores 1999-2000, p. 172

y con distinta duración en la carrera. Así por ejemplo, se encuentra el plan de estudios 1959 que tenía una duración de tres años después de la secundaria, el plan de estudios de 1969 reestructurado, con una duración de cuatro años, entre otros.

Por los años de servicio que reportan, la mayoría cuentan con más de veinte años a excepción de una titular con siete años y al parecer, la mayoría se han centrado fundamentalmente en el trabajo docente con los niños. Durante estos años se han apropiado de saberes específicos con una vasta experiencia en el trabajo docente que Sandoval (2000b) señala como “ la presencia de un saber implícito en las prácticas específicas de los distintos sujetos que participan de la vida escolar y que se construye a partir de las vivencias cotidianas y en el trabajo diario, que está matizado por la experiencia y la historia propia de cada sujeto”.(p. 128)

Sus saberes provienen de la experiencia cotidiana de trabajo y parecen constituir el fundamento de su práctica y de las competencias profesionales, pues esta experiencia es la condición para adquirir y producir los propios saberes del titular de grupo.

Son saberes de las titulares de grupo adquiridos durante su trayectoria profesional y de acuerdo a Mercado (2001) en la acción de los docentes se observa “un pragmatismo personal, cuya materia está dada por el saber cotidiano recibido preformado o por el conocimiento personal adquirido sobre la base”.(p. 2). Ella argumenta que,

los maestros se apropian de los saberes necesarios para la enseñanza durante su trabajo en el aula, en interacción con los niños y con los materiales curriculares, con sus colegas, con los padres de familia y con toda noticia o información que les llega desde la escuela y fuera de ella relacionada con la enseñanza.(p.3)

FORMACIÓN ACADÉMICA Y AÑOS DE SERVICIO DE LAS PROFESORAS TITULARES

TABLA 3

No. Prog.	Grado que atiende	Año en que egresó de la normal	Escuela en la que hizo sus estudios	Años de servicio	Otros estudios	Cursos de actualización
1	5º.	1977	Escuela Nacional de Maestros*	23		
2	3o	1964	Colegio Hispano Americano	36		
3	4º.	1993	BENM	7		
4	5o	1963	Escuela Nacional de Maestros	37	Psicología Educativa (ENSM)	
5	4o	1979	Escuela Nacional de Maestros	21		
6	3o	1981	Escuela Nacional de Maestros	19		
7	4o	1971	Escuela Nacional de Maestros	29		Participa en Carrera Magisterial

3.5.2 Su conocimiento sobre el Plan 97

Con motivo del nuevo plan de estudios, que da a las prácticas de los estudiantes características especiales, los profesores titulares asistieron a una reunión de información que organizó la maestra de práctica de la escuela normal con el propósito de dar a conocer los planteamientos más relevantes del Plan 97 y la función que los maestros de primaria desempeñan en la orientación y asesoría de las prácticas del estudiante normalista. Podemos decir, que después de su

* En 1987 cambia su nombre por Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM)

asistencia a esta reunión estuvieron dispuestos a realizar la función que les asignaron, aunque no necesariamente hayan cambiado su visión para asesorar a los practicantes, pues ésta responde a su experiencia en grupo durante varios años y es el parámetro desde el cual valoran la práctica del estudiante y orientan su formación.

El titular de grupo idóneo para asesorar la práctica del estudiante sería aquel que estuviese trabajando con el plan y los programas de estudio de primaria 1993 bajo el enfoque constructivista y que además conociera los planteamientos más importantes del Plan 97. Sin embargo, la realidad es que nos encontramos con profesores titulares que poco conocen el Plan 97 y esto provoca discusiones con el practicante. Un ejemplo de ello, es el uso del material didáctico. Así lo expresó una alumna:

“Yo le dije: maestra, nosotros tenemos un nuevo plan, ¿usted lo conoce? Y me contestó que ¡no!. Yo le contesté bueno,... pues si no lo conoce, mire es ¡así!.

Ella quiere evaluar incluso en un ambiente en que ellos fueron formados. Me dijo la maestra titular: a mí me exigían material didáctico como no tienes una idea.

Entonces, yo le dije: maestra es que nosotros estamos con un plan diferente y me dijo sí, pero ¡tienes que hacerlo así! ...No sólo se trabaja con pizarrón y gis”. (EAa.8:22)

Las profesoras titulares se reúnen para hacer comentarios generales sobre las características de las prácticas con el Plan 97, pero prevalece la idea de que el desempeño del estudiante está muy vinculado con el material didáctico. Una titular lo expresa así:

“Nosotras comentamos que son buenas las reformas pero ¿qué pasa con los resultados? En el primer periodo de práctica hubieron algunos estudiantes que realizaron una práctica muy buena porque traían material de apoyo que habían preparado de acuerdo a su clase...

Enseguida se nota cuando un practicante prepara la clase”.(ET5:5)

3.5.3 Sus opiniones sobre los estudiantes normalistas de hoy... “Antes se nos exigía más”.

Ser titular de un grupo de primaria y compartir el espacio del salón de clase con el practicante, aporta elementos a la primera para hablar sobre el estudiante normalista. Una profesora lo expresa así:

“Me doy cuenta que a pesar de tantas reformas los muchachos no están muy bien preparados, como que antes se nos exigía más para practicar; para usar el pizarrón primero teníamos que pedir la autorización de la maestra. Era traer nuestros carteles para cuidar la ortografía y la redacción, y yo veo que ahora los muchachos vienen muchas veces sin material didáctico y que ya no se les exige como antes.

Tampoco vienen preparados como antes y yo pienso: si en la práctica el muchacho no se esmera por preparar bien sus clases, ¿qué será cuando ya sea maestro?”. (ET1:2)

En las entrevistas, en general se aprecia poca confianza en el estudiante pues algunas titulares de una escuela de práctica no aceptaron que continuaran en la segunda jornada de práctica. Argumentaron que la práctica del estudiante restaba tiempo al trabajo con su grupo. Una profesora comenta:

“No quería atrasarme demasiado y más ahora que nos tienen muy presionados con Carrera Magisterial²⁵ porque constantemente nos están aplicando exámenes y para mí dos semanas de práctica son muy importantes en el trabajo con los niños.

La responsabilidad de los maestros es muy grande aunque algunos no trabajan porque argumentan que nos pagan poco y que los programas están mal, pero eso es otra cosa. Nosotros tenemos una gran responsabilidad con los niños independientemente de todo esto y si yo escogí ser maestra es para enseñarles a los niños y no por el sueldo”.(ET1:3)

En efecto, también las condiciones particulares de los estudiantes son un elemento que los titulares observan que están vinculadas con la manera en que asumen la responsabilidad de estar frente a grupo. Una titular hizo la observación siguiente:

“Es tú responsabilidad, vas y hablas con la maestra y a ver qué días repones esa práctica, no tanto ¡discúlpelo!, -ya no va a volver a pasar-. De hecho ese día la maestra (de Observación y práctica docente III) estaba muy apenada, fíjese hasta ¡qué grado! que ella misma me dijo ¡ya no tengo cara para ver a la directora! Yo me di cuenta de que no solamente el problemático era mi practicante sino también sus demás compañeros.

Además, el hecho de que falten es problema para los niños y para nosotras ¿por qué nosotras? Porque nosotras ya hicimos nuestra planeación”. (ET3: 7)

Hay una mirada de lo que implica ser profesor que pone énfasis en las responsabilidades que el estudiante aún no asume. Así lo expresa una titular:

“Se les debe resaltar la responsabilidad que es el estar aquí, realmente vamos, como vulgarmente se dice: “ a ponernos la camiseta”. Es como yo les digo a los niños: ¡Fíjense! se levantaron desde las seis y media o siete de la mañana, ¡qué trabajo es levantarnos! ¿verdad?

Los niños me dicen:- sí:- Ahora se cambian, se bañan, se asean, desayunan, hacen que sus mamás se levanten para atenderlos, vienen a la escuela cargando la mochila desde su casa.

Fíjense cuánto esfuerzo hicieron para que no lo aprovechen, para que no aprovechen el tiempo, no vale la pena la levantada temprano, no vale la pena la peinada, en todo caso ¡ quédense en su casa!, si ya hicieron todo ese esfuerzo en la mañana realmente ¡aprovéchenlo!

Entonces, es lo mismo con los muchachos /se refiere a los estudiantes normalistas/ ¡hombre! si ya prepararon su tema, si ya prepararon el material pues que el ratito valga la pena”.(ET3: 6)

En esta mirada de lo que implica ser profesor la misma profesora alude a una cuestión ética de cumplir con la práctica y al mismo tiempo, asumir un compromiso profesional.

Algunas titulares han desarrollado su capacidad de observación sobre el perfil del estudiante normalista de hoy. Una de ellas opina:

“La madurez de los estudiantes es un problema porque yo ya estoy hablando con gente de treinta años. No es por levantarme el cuello ni muchos menos, pero cuando yo estaba en primero de la normal me casé y tuve a mi hija. Para mí, créame que fue muy difícil terminar la carrera porque eran problemas muy fuertes; problemas con el marido porque hay que atenderlo, problemas con la hija enferma y uno dice: pues ¡ni modo!, te dejo.

Con el tiempo uno va aprendiendo, porque yo no podía darme el lujo de faltar a una práctica o llegar tarde. En una ocasión, me acuerdo bien, que iba con conjuntivitis en los dos ojos, en una escuela por Tlalpan y me dijo el director: bueno, *okey*, te puedes retirar... Yo me presenté con material y todo.

Me dice: te puedes retirar pero yo cito a los niños el sábado y das las clases porque esta práctica tú me la repones. Y con justa razón, ¿por qué?, porque es una responsabilidad de uno, así uno se encuentre muy mal, ¡claro! de no ser cosa de fuerza mayor.

Uno tiene que ser responsable porque si no... ¿cómo le vamos a exigir a nuestros futuros niños?”.(ET3:18)

En las entrevistas, las profesoras titulares destacan actitudes negativas de los estudiantes y comentan que algunos son rebeldes y asumen parcialmente la

responsabilidad al trabajar frente a grupo. Para ellas, la responsabilidad está vinculada a la cantidad de material didáctico, cumplir con los días de práctica, lograr que los niños aprendan, etcétera. Así lo expresó una titular:

“Muchos vienen como uno; con su libro bajo el brazo y ya con eso van a dar clase.

A mí no me ha tocado, pero sí veo a los demás y digo: "chispas".(ET1:14)

El comentario anterior, da cuenta de la imagen del practicante que llega con libros para apoyar los contenidos de enseñanza y bolsas de material individual y colectivo. Son diversas las expectativas que las titulares tienen sobre los practicantes, y que van desde lo que pueden aprender de su práctica hasta la poca credibilidad a su trabajo. Podemos afirmar que hay expectativas sobre lo que va a hacer el estudiante en la práctica en el marco del Plan 97, y paradójicamente no encuentran cambios. No obstante, utilizan términos de planes de estudio anteriores como: la maestra de Laboratorio, la maestra de Técnicas de la Enseñanza, la práctica intensa, entre otros. Es el caso siguiente, en que una profesora titular habla de la maestra de Laboratorio de Docencia, que para ella es la maestra de práctica que presenté en la primera parte de este capítulo. La profesora titular dice:

"Necesitamos ponernos de acuerdo con la maestra de Laboratorio y las maestras sobre qué es lo que esperamos de los muchachos, no para beneficio nuestro, sino para la preparación profesional de ellos, y ponernos de acuerdo qué es lo que esperamos porque por ejemplo yo le pedía al practicante que los niños hicieran un resumen y él me contestó que ¡no!, que su maestra de la normal le había dicho que no era importante, pero ¡yo no sé hasta qué punto sea cierto lo que me está diciendo!"
(ET3:4)

Las expectativas de las titulares de grupo están muy vinculadas con su experiencia de cuando ellas fueron practicantes y las exigencias de sus maestros de la escuela normal, que constituyen el referente inmediato para comparar los periodos de práctica de ese tiempo con los estudiantes normalistas de hoy. Al respecto, una titular comenta:

“Yo tuve una magnífica maestra de técnicas de la enseñanza que todavía la recuerdo con mucho cariño...¡cómo nos exigió!, ¡cómo nos exigía trabajar!, eso es lo que yo veo lo que ha bajado mucho en la normal básica ¿no?, ya no hay exigencia ni en la presentación personal”. (ET1:11)

3.5.4 Los saberes de los titulares de grupo que privilegian en la práctica del estudiante

Los profesores titulares poseen saberes experienciales desarrollados en un contexto de múltiples interacciones con grupos de niños en los distintos grados de la educación donde han trabajado, los compañeros de escuela, los directivos, los padres de familia, etcétera. El saber experiencial según Tardif (2004) es “un saber ligado a las funciones de los docentes y, a través de la realización de esas funciones, se moviliza, modela y adquieren las rutinas y la importancia atribuida a la experiencia”.(p. 79). Es un “un saber práctico”; su uso depende de su adecuación a las funciones, problemas y situaciones específicas del trabajo docente, es un saber interactivo, plural, heterogéneo, complejo, temporal, evolutivo y dinámico.

En este sentido, las profesoras titulares aluden a saberes experienciales que les sirven de base para la enseñanza, es decir, aprenden a enseñar desde la práctica misma. Diríamos que es un saber hacer personalizado, con experiencia en grupo y en el uso de plan y programas de estudio, en los libros para el maestro y libros de texto de los niños de educación primaria. La siguiente tabla muestra múltiples elementos que conforman los saberes de los docentes en donde se confirma que el “saber profesional está, en cierto modo, en la confluencia entre varias fuentes de saberes provenientes de la historia de vida individual, de la sociedad, de la institución escolar, de otros agentes educativos, de los lugares de formación, etcétera”. (Tardif, 2004, p. 49)

Los saberes de los docentes

TABLA 4

SABERES DE LOS DOCENTES	FUENTES SOCIALES DE ADQUISICIÓN	MODOS DE INTEGRACIÓN EN EL TRABAJO DOCENTE
Saberes personales de los docentes	La familia, el ambiente de vida, la educación en sentido lato, etc.	Por la historia de vida y por la socialización primaria.
Saberes procedentes de la formación escolar anterior	La escuela primaria y secundaria, los estudios postsecundarios no especializados, etc.	Por la formación y por la socialización preprofesionales.
Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia.	Los establecimientos de formación del profesorado, las prácticas, los cursos de reciclaje, etc.	Por la formación y por la socialización profesionales en las instituciones de formación del profesorado.
Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo	La utilización de las "herramientas" de los docentes: programas, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, fichas, etc.	Por la utilización de las "herramientas" de trabajo, su adaptación a las tareas.
Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela	La práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros, etc..	Por la práctica de trabajo y por la socialización profesional

Fuente: Maurice Tardif (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. P. 48

Con base en la información de la tabla anterior, se retoman para el análisis siguiente los saberes procedentes de la experiencia en la profesión y en el aula de los titulares que movilizan en la interacción con el estudiante al hacer observaciones durante o al final de la clase.

El saber práctico de los profesores titulares de grupo.

El trabajo docente permite conocerlo, comprenderlo, explicarlo y mejorarlo con los saberes que adquiere frente a grupo que permite a los titulares afirmar que "la práctica hace al maestro".

Los saberes prácticos están vinculados con la trayectoria profesional de cada titular; son saberes que comparten con los practicantes que se recuperan de las sugerencias que escriben en los planes de clase y que incluso pueden ir en

sentido inverso a la propuesta oficial. Es el caso de una titular de segundo grado con un grupo de niños que repetían el grado. La profesora titular registró en la carpeta de planeación las observaciones siguientes:

“Las actividades se llevaron a cabo bien en Español pero en Matemáticas hay que revisar la planeación”, “los problemas matemáticos no deben realizarse en equipo ya que se dispersan y empieza la indisciplina”, “es importante mantener la atención del alumno en el transcurso de la clase. Las actividades deben ser un poco más dinámicas.” “Español sigue siendo mejor trabajada que Matemáticas; se deben buscar mejores estrategias”.(CP9).

Otro saber práctico tiene que ver con la atención a los niños y el control de grupo. Una titular sugiere lo siguiente:

“Debes tomar en cuenta a todos los niños, no sólo a los de adelante.”. “Debes de revisar el trabajo en forma más agilizada, ya que si no lo haces, se propicia indisciplina”. (CP9)

Las observaciones de las titulares también hablan de la personalidad del estudiante, su tono de voz y ser más activo. Se orienta también respecto a la importancia de motivar a los niños para el proceso de construcción del conocimiento, al control de grupo le otorgan mayor importancia y lo asocian con la falta de dominio de los contenidos por parte de la practicante. Algunas sugerencias de las titulares lo muestran:

“Debes buscar mejores estrategias para mantener el orden y mejorar el control del grupo”.(CP 2)

“No tengas miedo de ser estricta con algunos alumnos sobre todo con aquellos de mala conducta”. (ET4:13)

“Antes del recreo no permitir que los niños se levanten”.(CP4)

Hay titulares que asumen otra postura frente al control de grupo vinculado a su experiencia y saber práctico:

“El control de grupo me parece importante, si hay atención, - hay control de grupo-, si hay interés, - hay control de grupo-, si el grupo no pone atención es por falta de interés. También si está muy tranquilo es por aburrimiento y se están durmiendo, están haciendo rayitas; para mi eso ya no es control de grupo.

Control del grupo es la atención que el grupo tenga en el momento del trabajo, porque también no puedo tener un grupo silencioso.” “...El ser humano no puede estar callado, una hora trabajando sin hablar haciendo no sé qué, ¡no!, ¡ eso no va con ellos! ”(ET4:12)

No se puede hablar de un saber práctico único de los sujetos, es un saber plural y heterogéneo sobre las concepciones propias de la profesión, su periodo de formación y su trayectoria profesional pero además con la intención de enriquecer la formación inicial del estudiante respetando su trabajo. Así lo expresa una alumna:

“Le vi ventajas a que estuviera la maestra porque el grupo era muy latoso, y era la única manera en que a veces se medio callaban, pero a veces me obstaculizaba porque se metía. No me molestaba que los callara, pero a veces se ponía a hacer otras actividades y fulanito ven...y yo hablando”...perenganito, ven”.(EAa.15:13)

Aunado a lo anterior otro practicante expresa:

“La verdad yo quisiera que me hubiera puesto más calificación porque siento que lo valgo o lo valía, lo valgo porque eso de que valía suena como que ya pasó, aunque de hecho ya pasó pero me esforcé mucho y trabajé a todo lo que da mi cuerpo, o sea, tanto físicamente como moralmente, me esforcé muchísimo. La maestra quería la perfección porque ella ya es maestra, siento que no entendió que nosotros somos practicantes, tenemos errores.”(EAa.8:21)

Las titulares que se preocupan por revisar los planes de clase de las estudiantes plantean otro saber práctico referido a no sólo utilizar el contenido de los libros del maestro y los libros de texto del niño, sugieren que recurran a otras fuentes de consulta:

“Consultar otras fuentes para obtener mejor y mayor información sobre los contenidos programáticos.”, “Debes dominar el contenido de los temas, si no es así, no los puedes explicar a los alumnos; también tu clase debe ser más ágil, usaste dos horas con treinta minutos para la clase de Historia.”(CP4)

Para las titulares de grupo ser maestro implica rebasar la información mínima que proporcionan los libros de texto, es plantear otras posibilidades al conocimiento que conduzcan al dominio del contenido. Los saberes expresados en los planes de clase reflejan una experiencia de grupo que comparten con los practicantes como es el tiempo que destinan a cada clase.

Hay otro saber práctico referido a la planeación de clase que si bien es cierto que los practicantes dedicaron un tiempo considerable a esta etapa, el esfuerzo para la profesora titular debe verse en el desarrollo de la clase. El inicio, desarrollo de actividades y cierre de la clase es una inquietud expresada por la siguiente titular:

"El practicante me dijo que era un nuevo programa, que la maestra no había estado con ellos, entonces, yo siento que les faltó un poquito de tiempo para planear, para que ellos supieran lo que realmente les pedía, porque inclusive el practicante me dijo que él tenía muchas ideas pero que no podía llevarlas a cabo por los planes de clase, no sé realmente cómo es esa situación pero, platicando con él, yo le pregunté...¿bueno...¿qué pasa? ¿por qué están trabajando de esa manera? Y él me contestó: pues es que así nos exigieron y así lo tenemos que hacer.

Yo siento que fue tiempo o manejar muy bien como iba a hacerlo. Por ejemplo cuando él veía sus temas, él decía que para Matemáticas debía partir de un problema para que de ahí el niño llegara a un conocimiento y yo le decía: ¡Está bien!, le puedes también hacer así y no partiendo de un problema cotidiano".(CP4)

"Él llegaba hasta el punto que se quería... y yo le decía: está bien lo que tú planeas pero hay que aprovecharlo, hay que planearlo bien para que realmente los niños lleguen al conocimiento de lo que queremos y a él le faltaba un poquito de eso. Realmente sí lo hacía. Ahora se estila mucho que hay que considerar la opinión de los niños cuando él estaba desarrollando su tema, todo el tiempo los niños estaban opinando y también eso es ¡muy bueno!, ya después lo que a él le faltaba era cerrar".(ET5:8)

El saber práctico adquirido durante varios años de servicio tiene que ver también con el tiempo que se destina a cada asignatura. La experiencia frente a grupo potencia el saber de dosificar los contenidos que aseguren el aprendizaje de los niños que va de la mano con mantener el interés de los niños sin perder de vista el propósito formativo. Otra profesora titular opina:

"El contenido de Historia le exageró, le dio mucho contenido, exageró en unos temas que los hizo demasiados amplios y ahí se perdió un poquito, pero eso lo da la experiencia ¿qué tanto le voy a dar?, ¿hasta dónde veo que aprende?, porque muchas veces inclusive ahorita a estas alturas le voy a dar, esto, esto y esto y nada más da una sola cosa porque ¡no!, el grupo no le dio para más; entonces, ya el contenido uno lo va viendo, lo va dosificando porque muchas veces por querer dar todo no aprenden nada... "

"Se le acababa el tiempo y ya no le entendían, les decía: ¡ya déjalo así! Los niños la cortaban,...sí, porque ya estaba el desorden, ya no le entendían y se empezaban a aburrir.

Yo le dije: mira ya deja eso,... ¡ya déjalo ahí!, déjalo, porque ya ni entendieron ¿por qué?...ya ¡no sé! cómo estuvo lo de España...ni yo me lo sabía".(ET 4:6)

El saber práctico de las profesoras titulares está relacionado con una realidad compleja de lo que sucede en los grupos de las escuelas primarias y permite afirmar que a doce años de experiencia con el plan y programas de estudio de

educación básica de Primaria. SEP(1993), éste ha sido poco entendido, hay interpretaciones diversas de la definición de la educación básica, poca vinculación entre los niveles educativos que lo integran; los profesores de educación primaria tienen una visión parcial que se concreta al grado que atienden; no hay una cultura de diálogo académico en las escuelas primarias; los profesores utilizan parcialmente los materiales educativos (los más utilizados son los libros de texto del alumno), no se ha comprendido y mucho menos se han apropiado del enfoque constructivista para la enseñanza. No obstante, estudios como el de Mercado (2002) muestran algunos de los problemas presentados en los profesores de educación primaria a raíz de este cambio curricular, ella señala:

Cualquier propuesta que no tome en consideración lo que los propios profesores conocen sobre lo que van a aplicar en el aula, estará destinada al fracaso o llevará a la dimisión de sus aplicadores [...]la realidad evidencia que el profesor trabaja "sobre la marcha", muchas veces sin tiempo de reflexionar sobre el espíritu de la propuesta curricular o sobre los contenidos específicos que va a enseñar. No hay tiempo o estrategias de difusión suficientes para que el profesor se "apropie", en el verdadero y profundo sentido del término, de una propuesta que no acaba de entender, en buena parte porque no ha surgido de sus propias reflexiones y experiencias en el aula, y por otra, porque la orientación "constructivista" que aparentemente guía esta propuesta curricular no puede ser asimilada en breve tiempo, pues requiere dosificaciones, espacios de aplicación y nueva reflexión sobre sus efectos con los alumnos.(p.125)

Lo anterior es una tensión que vive el estudiante al estar en el grupo de práctica pues observa la distancia que hay entre la reforma curricular de primaria y la visión tradicional de la titular. Detecta que existe un divorcio entre la teoría y la práctica, es decir, entre lo que aprende en la escuela normal y lo que se vive en la escuela primaria. En la primera parte de este capítulo vimos que la maestra de práctica le exige conocer los enfoques de las asignaturas de la educación primaria pero se enfrenta a una realidad distinta, hay una profesora titular que conserva una forma de trabajo tradicional, metodologías, materiales y rutinas incuestionables. Además predomina su experiencia de un saber práctico para enseñar los contenidos. Así lo expresa un practicante:

"En ocasiones la maestra titular nos pone en conflicto porque uno llega con su planeación y sale con que: "No les tienes que decir que se hace suma o que se hace

resta...les tienes que decir que pongan operaciones y ahí debajo de operaciones que las hagan". (EAa. 12:10)

Aparentemente la planeación de la práctica está muy vinculada con la reforma de 1993 de educación primaria y se parte del supuesto que el titular trabaja con el constructivismo; sin embargo, el estudiante observa la poca vinculación que existe entre la escuela normal y la escuela primaria. Así lo expresa una alumna:

"Me encantaría que los niños estuvieran a gusto con mi trabajo. Del constructivismo no sé mucho, pero me encantaría poder trabajar; pero hay que esperar a salir de la escuela porque en este momento son obstáculos, la maestra titular, el tiempo, pues quince días no son suficientes. / Se refiere al periodo de práctica /.

Me costó mucho trabajo el grupo porque la maestra no tenía acostumbrados a los niños a pensar; nada más obedecían a gritos. Los niños se vaciaban la arena en la cabeza. Cuando había que medir arena con cubitos, acabaron vaciándose. No están acostumbrados a ser libres.

Era un grupo muy difícil, hasta el maestro de Educación Física me lo dijo: este grupo es muy difícil y yo creo que se debe a que la maestra ya es grande, pero yo no entendí en ese momento por qué era tradicional, porque también puede ser tradicional un maestro joven".(EAa.15:19)

Son múltiples las tensiones que vive el estudiante en la escuela primaria que tiene que ver con la historia particular de la profesora titular y los saberes que de manera implícita o explícita juegan un papel importante en las exigencias que hace al practicante. Las profesoras titulares poseen saberes diversos, un saber hacer vinculado con sus observaciones y resultados cotidianos sobre el aprendizaje de los niños y a la lógica de la institución. Así por ejemplo, los resúmenes, los dictados, los trabajos escritos y los cuestionarios los utilizan para la asignatura de Historia para facilitar el aprendizaje de los niños. Una titular señaló que la practicante:

"Muchas veces generalizaba y se perdía en el tema, entonces, los niños como que no sabían qué era lo que él les estaba explicando y muchas veces en el cuaderno de los niños no había un resumen o un trabajo..." (ET3:2)

"Cuando manejes temas de Historia, siempre dales un cuestionario".(CP3)

El dictado es una de las evidencias más comunes sobre el trabajo que desarrolla la titular. Así lo expresó un practicante:

“Tuve una maestra que me criticó que no les dictaba y tuve que cambiar mis planeaciones. Tenía que dictarles el concepto a los niños porque ella así lo dijo”.(EAa.13:22)

“Yo no les daba conceptos pero la profesora se acercó a mí y me dijo: Mira, de preferencia, aunque entre todos estén construyendo un concepto, hay que dictarles porque ellos están acostumbrados”.(EAa.2:19)

El saber sobre el material didáctico.

Aunque las titulares elaboran muy poco material didáctico, esta no es una razón válida para que los estudiantes no lo elaboren y se les cuestiona trabajar nada más con gis y pizarrón. En este sentido, Kart (1979) considera que los medios de enseñanza tienen por objeto ilustrar contenidos didácticos. Eran portadores de información complementarios, con cuya ayuda el alumno progresaba en el aprendizaje.” (p.119).Hay distintos sentidos que las titulares asignan al material didáctico; por ejemplo, una titular reconoce que :

“Muchas veces uno adolece de muchas cosas y queremos que la otra sea perfecta, entonces ella me va a traer esto y la practicante no cumple. Muchas de mis compañeras así son”. (ET4:16)

Sobre el material didáctico, otra alumna agrega:

“Yo siento que privilegia más el material didáctico que el trabajo de uno porque no sé si sea por el sistema o el plan que ellas siguieron, porque me dijo la maestra: 'Cuando yo iba a la práctica llevaba mi bolsa de material y a cada uno le entregaba un material y utilizaba también mi material colectivo'...”.(EAa. 1:22)

Aún cuando el material didáctico es un elemento de poco apoyo para la profesora titular, llama la atención la exigencia que le hace al practicante sobre su uso. En la escuela primaria se tiene arraigada la idea de que el material didáctico facilita el aprendizaje de los niños. Esto se corrobora con las exigencias de las titulares de grupo que expresan: “Debes traer más material para que los niños no dispersen la atención”, “cuando se pida a los alumnos un material hay que tener cuidado de dar instrucciones claras”, “Necesitas trabajar con ayuda del material colectivo para que sea más fácil y más amena tu clase, sobre todo en Matemáticas”. “Es indispensable el uso de recursos didácticos para un mejor desarrollo de la clase y comprensión de la misma”, “apoya tu clase con materiales atractivos a los niños”.También solicitan que el material sea individual:

“Los trabajos que va a presentar a los niños deben estar bien presentados, porque si yo como maestra le estoy diciendo pónganle margen, fíjense bien en la letra, la limpieza, la presentación y no traer carteles mal presentados.

El practicante que está presentando un material deficiente, ¿cómo le va exigir a los niños que trabajen bien, cuando él no sabe trabajar así”. (ET1:5)

Algunos titulares solicitan que el practicante elabore material individual y colectivo y reconocen el esfuerzo de quienes lo hacen, que son los que tienen familiares que son profesores de educación básica. Tal es el caso siguiente, en donde una profesora opina:

“Con mi practicante fue algo maravilloso y asombroso que se ve que trabajó. Yo creo que ni dormía, no sé cómo le hizo pero el material que trajo a los niños era ¡precioso!.

Le dejé un tema de poesía y no sé de dónde consiguió tanta poesía bellísima para los niños”. (ET1:6)

Sin embargo, es importante decir que la practicante a la que se refería la profesora era una practicante con licenciatura en Diseño Gráfico en la UNAM razón por la que hacía un material vistoso y de calidad. Sobre el material didáctico los practicantes aprenden que es un apoyo para el proceso de construcción de conocimiento de los niños y la motivación pero no fundamental. Aprenden también que la abundancia de material didáctico no es sinónimo de calidad en la práctica, pues hay otros elementos que juegan en la realidad del salón de clase: las características de los niños, los imprevistos, la motivación como veremos en el capítulo siguiente. Por los comentarios que hacen subyace la inquietud de saber elaborarlo y saber utilizarlo. Así lo manifiestan:

“He llevado mucho material en prácticas pasadas, hasta llevaba bolsas y todos mis compañeros me decían: ¿a dónde te vas a ir de viaje? o ¿qué vas a hacer?; entonces, bueno me decían: y -¿sí sabes utilizar material didáctico?--; les digo: pues sí lo sé utilizar o no lo sé utilizar, ¡no sé!; pero yo lo utilizo en el aula, los niños me entienden, yo me entiendo y ¡ya!...

Entonces es lo que yo he estado viviendo, que a todas las maestras titulares lo que les preocupa es el material didáctico, entonces, yo me pongo a pensar ¿y nosotros?”(EAa. 1:22)

Es notorio que coincidan en exigir la elaboración de material didáctico que genera que los estudiantes reflexionen sobre su uso, calidad y cantidad. Este es un testimonio de una alumna:

“Nosotras, al estar trabajando con los niños y llevar una lámina o algo que sea significativo para ellos, que les guste a ellos, que lo sepa uno explicar, entonces ¿no vale?,... ¿entonces se necesita tener mucho material para que podamos explicar la clase? ¿o qué? ...” (EAa.1:9).

La elaboración del material didáctico forma parte de los usos y costumbres de la escuela normal pero no hay un espacio curricular que lo atienda; más bien depende de la iniciativa, creatividad y habilidad para el dibujo que posea el estudiante y de sus posibilidades económicas para hacer un gasto. En la escuela normal está pendiente trabajar los amarres necesarios entre el material didáctico, el propósito formativo de la asignatura, el tema y el desarrollo de las actividades que le den sentido a las clases de los estudiantes en la escuela primaria. Pocas son las que señalan que el éxito de una clase no depende del uso en menor o mayor cantidad del material didáctico; son otros los elementos que conforman el ser maestro de educación primaria. Una titular habla sobre este aspecto:

“Definitivamente es el trabajo que se haga con el material porque puede estar muy bonito el material y la niña ¡no lo sabe trabajar! o puede ser un material muy feo y, sin embargo, le saca partido. Cualquier cosa puede ser material, una hoja de papel, un periódico, cualquier cosa.

Ahora, yo también fui practicante y fui alumna becada porque yo no tenía dinero y el material para mí era el acabose porque había maestros muy exigentes, me acuerdo que una vez me dijeron: - tú me traes un dado para niños y tu me lo traes hecho porque ellos no lo pueden hacer - y eran ¡cincuenta! y toda la noche me quedé haciendo dados y luego que llego al salón y los niños empezaron a jugar con los dados y quedaron como pelotas”. (ET4:16)

También es cierto que en relación al material didáctico hay un saber que la titular comparte con el practicante. El siguiente caso corresponde a una profesora titular de cuarto grado de primaria que reconoce que la situación económica del estudiante no le permite gastar en material didáctico pero puede ser creativo con la elaboración de materiales sin ningún costo. Hay otro saber que tiene que ver con su experiencia en el conocimiento de las características de los niños. Así lo expresa:

“El primer error que yo noté, fue en una clase de Matemáticas donde el practicante estaba trabajando con los niños “Cuerpos geométricos” y a mí me llamó la atención que no trajo ningún material. A esta edad los niños todavía no conocen los cuerpos geométricos y para ellos es importante la manipulación o el ejemplo.

Durante el recreo yo le sugerí que debía preparar material y más porque era un tema nuevo e importante, ni siquiera era “Área o perímetro”; simplemente era conocer los cuerpos geométricos.

Le hice notar que les hubiera pedido a los niños algunas cajas de medicamentos, de leche para ver por ejemplo “los cilindros”, alguna lata de choco milk o un envase de avena. Además él sabía que los niños tenían desayuno y que hubieran guardado sus cajitas de leche o pedirles material de desecho que tampoco fuera un desembolso para los niños”. (ET3:2)

Hay un saber práctico que han desarrollado en el uso de materiales de desecho. Esto solo lo da su experiencia. Una titular así lo expresa:

“Yo por eso tengo, si usted se fija /me señala su estante/ tengo un montón de cochinas. Los niños me dicen: maestra tiene un montón de cosas y yo les digo que todo sirve”.(ET4:16)

El parámetro con el que asesoran y evalúan la práctica del estudiante. “Yo pasé por eso, tú debes pasarlo”.

La presencia de los saberes presentados en este capítulo en la primera columna de la Tabla 4. Los saberes del docente y la formación recibida en la escuela normal se entretajan en una concepción de práctica con un parámetro que responde a cómo ellos tuvieron esta experiencia de práctica cuando fueron estudiantes en la escuela normal. Al respecto dice una alumna:

“Hace un año tuve una profesora que una vez llegó muy agresiva conmigo y me dijo: ¿sabes qué? esto ¡esté mal!, pero no me explicó nunca por qué estaba mal. Me llevó su tesis y la comparó con mi práctica.

Hizo comparaciones...porque antes había un cuadro que llenaban, se los vendían y quería que yo lo hiciera igual pero no me dijo para qué servía, ahora ya sé que se llenaba de acuerdo a una apertura, un desarrollo, actividades y un cierre, pero la maestra solamente me decía eso.

Entre mí dije: yo nada más quiero que me firme mi planeación y que me ponga la calificación que merezco según usted y ¡se acabó!... y todavía me pone puro diez”.(EAa. 9: 3)

Con algunos titulares se presenta una situación parecida al noviciado; “Yo pasé por eso, tú debes pasarlo”, ellos solicitan a los practicantes trabajar con las reglas y rutinas de trabajo establecidas con los niños. Así lo expresó una alumna:

“Otras maestras que me han tocado en otras prácticas me decían - ¿sabes qué?...díctales porque mi grupo está acostumbrado a dictarles.

Pues ni modo, aunque yo no quisiera tenía que dictarles para que se les quedara ahí - , pero eso ya es de acuerdo a cada maestra , ¿qué es lo que ella espera de nosotros?”.(EAa.4:17)

Para asesorar la práctica, algunas titulares privilegian el pasado que da cuenta de otras exigencias para la presentación de planes de clase en la práctica ilustrados con el material individual en miniatura. Una titular así lo expresa:

“ Yo estudié con el plan 84 y a nosotros nos decían que en el plan de clase teníamos que ilustrar en pequeño los recursos didácticos que íbamos a llevar a los niños. Por ejemplo, si yo veía el kilogramo y si a los niños yo les traía una bolsa de papel para hacer paquetitos y pesar en una báscula, pues en el plan de clase tenía que pegar la bolsita y yo creo que todo esto nos sirvió para tener una visión un poquito más amplia de traer un material didáctico adecuado a los niños.

Por cierto, me di cuenta que el practicante en su plan había veces que no ponía nada, entonces digo ¿qué está pasando? y para los niños son importantes los recursos didácticos, muy importantes y ¡más nosotros! cuando somos practicantes es cuando más, entre comillas, por decirlo así, debemos tener más recursos didácticos.

Yo sé que actualmente el desembolso es muy grande, pero a veces con materiales de desecho lo podemos trabajar". (ET3:5)

En la mayoría de los casos, las evaluaciones se centran en asignar la calificación de diez, en todos los aspectos del inciso a) Para el profesor de primaria y hacen sugerencias. En ocasiones dejan que la practicante profundice en trabajar algunos aspectos. Una titular así lo expresa:

“Cuando uno ve que los niños no aprenden y se empiezan a desesperar, entonces uno empieza a pensar, posiblemente cuando ella vea que no le funciona ser tan suave, debe ser dura, pero es todo un reto”.(ET4:5)

Los criterios para evaluar la práctica son diversos y están vinculados con los saberes que el titular posee. En cuanto a la carpeta de planeación algunas titulares le dan poca importancia y en algunos casos a los estudiantes les parece que las evaluaciones son injustas. Una alumna opina al respecto:

“La primera jornada tengo siete en todo menos en presentación y puntualidad que me puso diez. Yo no la critico, ella sabe más que yo...lógico ¿verdad?

Aunque en ese momento yo dije: ¡qué manchada!, ¿por qué siete?, si todas mis compañeras tienen diez, a muchas ni les revisan la planeación y les ponen diez”.(EAa.9:22)

En la evaluación del desempeño de la practicante, es notorio cuando el titular estuvo presente en las clases, asignan calificación de ocho en los apartados de “desarrollo de actividades” y “uso del material”. Sin embargo, es importante destacar que en las clases de Educación Física las titulares nunca están presentes; prefieren quedarse en el salón de clase, realizando otras actividades. En la evaluación se aprecian contradicciones importantes pues por una parte, asignan diez en todos los aspectos a evaluar y por la otra, sugieren que es “importante mantener siempre la atención de los niños para que tenga éxito la planeación”. Por ejemplo, la profesora que expresó que a los estudiantes se les haga ver la responsabilidad de lo que implica trabajar en grupo, se contradice al registrar diez en todos los aspectos a evaluar pero al mismo tiempo da sugerencias de un saber práctico en la enseñanza de Matemáticas:

“En Matemáticas necesitas marcar los tiempos para cada actividad, más aún si los niños trabajan en equipo. Los niños se mostraron muy motivados con el juego “ la tiendita”, Felicidades por esta actividad”.(CP3)

Finalmente, llama la atención que la práctica se convierte en un listado de felicitaciones con las expresiones siguientes: “Trabajas muy bien y controlas mucho al grupo”, “felicidades, trabajas muy bien y sabes controlar al grupo; en conducta, también los motivas en el desarrollo de las clases”, “trabajas con buen material didáctico”, “trabajas muy bien con el grupo, los interesas en los temas, además aprenden muy bien los niños”, “tu trabajo es muy bueno, sigue siempre así”, “sigue trabajando así, lo haces muy bien”. Todo esto conduce a repensar cuál es el sentido de evaluar la práctica de los estudiantes.

3.6 Niveles de compromiso para evaluar la práctica del estudiante

3.6.1 La presencia de la titular en el grupo

Su presencia es bienvenida por los estudiantes, pues consideran que sus saberes docentes adquiridos durante tantos años de servicio les son útiles para conocer el grupo de práctica y por la disciplina que se mantiene cuando está presente. En cuanto a la presencia de la titular de grupo, una alumna comenta:

“Sí, porque tanto ella observa a sus alumnos, como me observa a mí, me sugiere controlarlos de tal o cual manera, me da tips, pero muchas veces no funcionan, solamente que ella lo realizara”.(EAa.5:13)

En esto último, la alumna revela que el conocimiento del grupo escolar, la autoridad que la titular ejerce sobre los niños y su experiencia docente le permite trabajar con menos obstáculos. Otra alumna comenta:

“En cierta forma me gusta que esté ahí la maestra; ella me corrige, me llama, me dice: - házle de esta manera para que los niños te entiendan-, quién mejor que ella que conoce a su grupo”.(EAa.4:17)

Además, la presencia de las titulares indica el nivel de compromiso que tiene con el practicante y con el grupo de niños. La actitud y el trabajo del practicante hace que algunos titulares de grupo acepten su trabajo y reconozcan su esfuerzo. Al respecto una alumna comenta:

“El profesor me dijo: ¿sabes qué? Te felicito porque creo que sí aprendieron. ¡Ayyyy, yo me sentí!...Él me había comentado que nunca había permitido practicante en su grupo y que fue la primera vez que lo permitió, porque quería ver cómo era el nuevo plan de estudios. Él me comentó: ya viendo tu trabajo, aquí tienes las puertas abiertas”.(EAa.13:26)

Los titulares asumen en diferente nivel el compromiso para asesorar al practicante; algunas solicitan días económicos y/o licencia médica en los días de práctica. Uno de los hallazgos de esta investigación es que las profesoras titulares tienen otras concepciones de práctica con las que miran, evalúan y en su caso, orientan la práctica del estudiante. Ellas reconocen la importancia de la presencia de los estudiantes en la escuela primaria y existe disposición de algunos titulares por compartir el grupo con ellos, aún cuando manifiestan cierta preocupación por sus deficiencias académicas y que al mismo tiempo justifican. Muestran responsabilidad y compromiso con los estudiantes al decidir que sean “temas nuevos” los que deberá desarrollar el practicante en el grupo. Una titular lo expresa así:

“Al principio no les dimos temas nuevos porque no queríamos atrasar nuestro trabajo. Quisimos probar... y en esta ocasión nos pusimos de acuerdo para darles una oportunidad a los muchachos de que trabajaran en algo nuevo porque darles un tema de repaso a veces no se me hace muy legal”.(ET5:6)

Lo anterior tiene que ver con la concepción que las titulares tienen sobre las prácticas de los estudiantes. Con los temas de repaso subyace la idea de poca credibilidad a su trabajo .

3.6.2 *La ausencia de la titular de grupo*

Es común encontrar que hay estudiantes que realizan la práctica sin la presencia de la titular de grupo porque advierten que la practicante puede trabajar sola con los niños. En el siguiente caso, la estudiante tuvo el apoyo de la maestra de práctica, quien le comentó:

“Cuando los maestros de primaria se dan cuenta que el practicante puede, le dejan el grupo. Entonces yo creo que para ti ha sido una carga muy pesada y realmente deberías sentirte muy contenta porque significa que ya eres una maestra”.(REP 42:1)

También es importante señalar que las características del grupo permiten prescindir de la presencia de la titular y trabajar sin sentirse observada y con mayor libertad con los niños. Así lo expresa una alumna:

“Me gusta que me observen pero uno trabaja mejor, más libre cuando no están. Cuando me quedo sola con el grupo me sorprende de la atención que me ponen; el primer día como que empiezan a tomar la medida, se va la maestra y ahorita, hacemos escándalo pero alzando la voz o imponiéndose uno, así sea la practicante, el grupo nos empieza a respetar y además luego a trabajar”.(EAa.6:24)

3.6.3 *De la simple observación a la asesoría para mejorar la práctica*

En este nivel de compromiso la titular se involucra en el trabajo de la practicante, asume el rol de observador y de un profesional que comparte sus saberes con el estudiante para colaborar en la mejora de su práctica. Como ya lo señalé, en la evaluación de los planes de clase se destina un espacio para que el titular anote sus observaciones que se expresan en un saber práctico orientado a ofrecer otras recomendaciones precisas sobre el tema visto. Una profesora hace la observación siguiente:

“De esta planeación sólo faltó la actividad para saber cuál era la agudeza visual de los niños; la causa es la falta de tiempo. Referente a este tema, se logró un buen aprovechamiento por el apoyo del esquema del ojo”. (CP 5)

Incluso, hay practicantes que esperan que la profesora titular comparta sus saberes que enriquecen los aprendizajes de la profesión al manifestar que prefiere que la titular esté presente y que le diga cuáles son los aspectos que debe cuidar manifestando que es la forma en que uno aprende, con el experto, pues en otras prácticas donde no había estado el titular se preguntaban cuáles habían sido los errores en los que habían incurrido.

También hay otros casos en que los grupos son difíciles y las practicantes prefieren que la maestra titular esté presente. Al respecto una alumna expresa:

“A mí me gusta que estén ahí, porque ellas son las que nos evalúan, ellas ven nuestro trabajo. No me gusta cuando no están porque el grupo se indisciplina más, pero en varias ocasiones, he tenido suerte de que las maestras toman su silla y se van; pero ya sé que sigo trabajando con el grupo, con los niños y les digo que esté o no esté la maestra, tienen que trabajar conmigo puesto que para van a la escuela y yo también estoy ahí.

“ Me gusta que esté la maestra porque ¿ cómo sé que estoy bien? A lo mejor son diferentes puntos de vista y criterios porque ella piensa así”. (EAa.4:17)

Hay otras que interrumpen el trabajo de la practicante enfrente de los niños y ellas son las que dan la explicación e ignoran a la practicante. Al respecto una alumna comenta:

“Me gustó más la maestra que me interrumpía y me hacía observaciones en el momento, porque pienso que ella sí estaba viendo mi trabajo, lo estaba valorando. A pesar de que me interrumpía, ella estaba pendiente de lo que yo hacía...”(EAa.1: 16)

Por otra parte, hay titulares que dan libertad al estudiante para trabajar con su grupo y tomar decisiones. Es el caso siguiente:

“Yo comenté con la maestra titular cuál era la finalidad de sentar a los niños latosos hasta atrás y me atreví a decirle si me autorizaba hacer cambios durante la clase sin que los niños lo tomaran como un castigo. Comencé a mover a los alumnos de un lugar a otro y me dio resultado, ¡claro!, no cien por ciento.

Incluso me encontré con un gran problema que los niños no sabían trabajar en equipo, lo comenté con la maestra y me dijo que no estaban acostumbrados a trabajar en equipo pero en la última semana de práctica lo logré”. (EAa.2:16)

3.6.4 La observación sin resultados: “Estaba atenta pero nunca me hizo ninguna sugerencia, ni ninguna observación”

No cabe duda que el nivel de compromiso asumido por cada titular es distinto. Hay titulares que observan el trabajo de la practicante pero no emiten opiniones y esto causa confusión, pues subyace la idea de esperar que opine sobre su desempeño porque ellas son las expertas:

“Sólo me observaba pero ¡nunca! me han dicho nada en las prácticas que llevamos. Siempre me felicitan pero yo siento que tiene que haber errores, uno mismo siente dónde están los errores”.(EAa.11:9)

“Mi maestra estuvo presente pero nada más como observadora, o sea en ningún momento me dijo: ¿sabes una cosa?, utiliza estas estrategias o debes hacerlo así. Tal vez fue por la actividad que tenía en esos momentos, elaborar un juguete ecológico que se iba a presentar en un evento o no sé. La verdad me hubiera gustado más que me hiciera observaciones, siento que hubiera enriquecido mi formación”.(EAa.1: 16)

3.7 La mirada de los estudiantes hacia los titulares de grupo

El trabajo en grupo y la relación con el titular permite que los estudiantes tengan una visión particular de lo que significa ser profesor que se vive con profesores tradicionalistas. Los estudiantes comentan que “no se actualizan” y su trabajo en grupo se traduce en los métodos de enseñanza que les han dado mejor resultado, sin arriesgarse a cambiar y que se expresa en las exigencias que hacen a los estudiantes, provocando confusiones y una reflexión de su propia práctica. Una alumna comenta:

“Es importante que te observen porque de esa forma creces, pero son muy tradicionales porque tienen la idea de que debe de ser como a ellas les enseñaron porque no ven el nuevo enfoque”.

“Para empezar no conocen el Plan de estudios 97 y en mis prácticas anteriores siempre tenía críticas relacionadas en cuanto a tiempo, asignatura, o sea, enfocaban a algo muy tradicional, yo decía: bueno...al final de cuentas, o sea, ¿la lámina es trabajo?, ¿Todo mi trabajo tiene que ver con una lámina?...”

Yo decía , ¿qué no es todo lo que he hecho?,¿Eso es lo que me van a calificar?...¿nada más una lámina? Hubo, incluso una maestra que un día llevé zapatos blancos y por eso ya me dijo que yo era lo peor, y por el uniforme te califican, por cosas que dices, es que ¿en realidad sí tiene que ver?

Para mí lo más importante es cómo te desenvuelvas con los niños”.(EAa.13:22)

Además, los practicantes consideran que asignarles una evaluación de diez en todos los aspectos no tiene un sentido formativo porque no saben qué es realmente lo que tienen que mejorar. Así lo expresó una alumna:

“La maestra me evaluó con nueve y diez que no me gustaron porque no sé en realidad qué me esté reflejando, porque no creo que esas calificaciones entren en lo que yo desempeñé”, porque hubo mucha indisciplina en el grupo. Recurren mucho a felicitarnos, y ¡nunca sé de qué!, si no cumplo años o ¿son felicidades de que manejé bien el contenido?, ¿felicidades por mi presencia?, ¿felicidades por el trato tan amable que tuve con los niños?, ¡no sé!”.(EAa.14:31)

Se presentan múltiples encuentros y desencuentros entre la maestra de práctica y el titular de grupo pues ambas trabajan con enfoques distintos. Entre ambos se encuentra el estudiante que en ocasiones no sabe a quién debe escuchar y termina por preguntarse ¿a quién debe darle gusto? Sin embargo, finalmente éste muestra una capacidad de adaptación que sorprende al responder a sus exigencias. En esto, se observan concepciones, saberes y sentidos de práctica plurales y por lo mismo heterogéneos que aún así aportan una riqueza a los aprendizajes de la profesión del futuro profesor. Finalmente, los estudiantes toman decisiones en el grupo y hacen comentarios como el siguiente:

“Yo también pienso que yo llevo mi planeación aprobada por la maestra de Observación, y es en lo que me apoyo o fundamento, por eso yo no quería hacerle tanto caso a la maestra titular, bueno... sí le hacía caso pero no al cien por ciento, porque yo llevaba un trabajo”.(EAa.8:23)

“Tuve que hacer cambios en mi planeación por el hecho de que la maestra de la escuela normal me exigía una cosa, y la maestra titular otra, entonces me preguntaba: ¿a quién le hago caso?, hago mi planeación como yo creo o...¿qué hago?”. (EAa. 8: 12)

CAPÍTULO IV

APRENDIZAJES DE LA PROFESIÓN EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Existe un hilo que ata el desarrollo de la pedagogía de los últimos dos siglos aproximadamente, un hilo muy importante: la nostalgia de la formación artesanal.

Santoni Rugiu

Santoni (1999), motiva a pensar que en muchas profesiones actuales la formación se hace aprendiendo de los expertos. Aguirre (1999) se pregunta: “¿Cuánto es lo que de oficio y de gremio conservan nuestras profesiones actuales?”. (p 51.) Para el caso de la formación inicial del magisterio, esta pregunta es pertinente. La práctica del futuro maestro al lado de un profesor con experiencia²⁶, pareciera expresar la idea del maestro artesano que enseña a los aprendices, ahora con una visión refuncionalizada. Así conviene preguntarse ¿qué aprenden los aprendices de estas enseñanzas? ¿qué aprende el futuro maestro de los discursos y las prácticas de sus formadores en la normal y la primaria?

Este capítulo pone énfasis en los aprendizajes de la profesión que el estudiante normalista va construyendo en el espacio de las prácticas. Veremos aquí que el grupo de niños es un referente importante para que acepte, rechace, reformule o cambie lo que las enseñanzas de sus formadores le dicen. El espacio de la práctica es un crisol donde se mezclan las exigencias, consejos y saberes de la maestra de práctica y de la maestra titular. Se mezclan también las características y demandas del grupo de niños, con los conocimientos, expectativas y visiones del practicante que es un sujeto adulto. Así, el futuro maestro va adquiriendo en este contexto, aprendizajes de la profesión y saberes docentes propios y de la institución.

²⁶ En la escuela normal, los espacios curriculares vinculados a la práctica se les asignan generalmente a los docentes que hayan tenido experiencia previa como maestros de grupo de primaria, por su parte, las autoridades encargadas de la elaboración de las normas en relación al Plan 97, piden que el maestro titular de grupo que atiende practicante tenga al menos dos años de experiencia frente a grupo. Un profesor con experiencia debe conducir la práctica de los estudiantes.

4.1 Los aprendizajes que adquiere el estudiante en la preparación de las prácticas pedagógicas

4.1.1 "Yo veo que la planeación no funciona en la realidad y la puedo cambiar". El aprendizaje de la carpeta de planeación

La carpeta de planeación tiene un sentido y significado distinto para cada maestro de práctica de la escuela normal. En el área de Actividades de Acercamiento a la práctica escolar, la preparación de las prácticas es fundamental en el proceso formativo del estudiante. En el quinto semestre los estudiantes trabajan de segundo a sexto grado de la educación primaria con las asignaturas de: Español, Matemáticas, Historia, Geografía, Ciencias Naturales, Educación Física y Educación Artística.²⁷

Como se señaló, la maestra de práctica, dedicó demasiado tiempo a la preparación de la práctica que inicia con una visita previa del estudiante normalista a la escuela primaria para conocer a la profesora titular del grupo de práctica y para solicitar los temas que va a tratar durante su estancia.²⁸

Posteriormente, en las clases de la maestra de práctica el estudiante elabora el plan de trabajo y los planes de clase con un formato. Los aprendizajes que la carpeta de planeación tiene para los estudiantes son distintos, y aún cuando de manera recurrente mencionan que destinaron mucho tiempo a su elaboración, fue lo que les permitió presentarse con mayor seguridad en el grupo de práctica.

²⁷ En el caso de este grupo, las directoras y las profesoras titulares de los grupos de las dos escuelas primarias decidieron que sólo trabajaran de segundo a quinto grado; el argumento fue que los colegas de sexto darían prioridad a preparar a los niños para su ingreso a la secundaria.

²⁸ En el quinto semestre los estudiantes realizan dos jornadas de práctica en las escuelas primarias: la primera de una semana y la segunda de dos semanas continuas. Las actividades se orientan al registro de información y evidencias que permitan a los normalistas analizar su propia práctica. Además de la práctica docente con contenidos de asignaturas ya cursadas, en este semestre se inicia el trabajo didáctico con actividades de formación cívica y ética, de acuerdo con los contenidos que se estudian en la escuela normal." En: SEP. (2002) *Las actividades de observación y práctica en la escuela primaria* .p. 15

4.1.2 El aprendizaje de la planeación en función del grupo

En el quinto semestre lo deseable es que el practicante trabaje con el mismo grupo durante las dos jornadas de práctica a realizar en el semestre, de tal forma que apoye la planeación en función de las características de los niños. Sin embargo, el estudiante aprende que el trabajo cotidiano es el que permite establecer comunicación y relación con ellos, conocer con mayor precisión sus intereses y necesidades. El siguiente fragmento es de una alumna que atendió el mismo grupo en las dos jornadas de práctica; ella pensó que en la primera había conocido las características de los niños. Sin embargo en la segunda, encontró un ambiente diferente:

“Era un grupo difícil, ¡horrible! Ahora lo pienso y digo...si llevando algo de material, el grupo casi no respondió...si no hubiera llevado nada, me va ¡ peor!, ¡como en feria!”.
(EAa. 15:11)

En la dinámica de la planeación, el aprendizaje de cada estudiante depende de su dedicación y esfuerzo personal para buscar información que le ayude a profundizar en el contenido temático, en la elaboración de ejercicios, de material didáctico y la consulta de los materiales curriculares. No se puede hablar de un proceso de aprendizaje único, debido a que cada estudiante establece su propio recorrido. Al preguntárselo, esto fue lo que contestaron:

“Yo necesitaba primero hacer el propósito formativo y de ahí sacaba mi planeación.”

“Yo necesitaba forzosamente leer primero los contenidos para hacer la planeación”.

“Para planear yo necesitaba saber antes las estrategias de aprendizaje.”

“Yo tenía que leer primero y entender lo que iba a dar”.(EAa.9: 15)

Los aprendizajes que proporcionó la preparación de las prácticas a los estudiantes los enfrentaron a identificar el conocimiento y limitaciones no sólo de los materiales curriculares del grado, también incorporaron los aprendizajes previos de cómo motivar a los niños, la necesidad de estudiar la disciplina y su didáctica, el uso del material didáctico y la evaluación del aprendizaje; elementos que en el trabajo con grupo les permitieron resolver las situaciones presentadas.

4.1.3 El aprendizaje de la planeación y el desarrollo de la práctica pedagógica

Si bien, la planeación en un principio, da seguridad al estudiante, cuando está frente al grupo de primaria aprende que el trabajar con los niños es una realidad que cambia segundo a segundo y que lo forma en un escenario de incertidumbres, en el que se presentan situaciones que la mayoría de las veces rebasan la planeación y requiere que tome decisiones en su momento. Al respecto una estudiante dijo:

“Muchas veces las preguntas que estaban en mi planeación no llevaban la misma secuencia que el grupo seguía, entonces era necesario desviar un poco las preguntas porque el grupo en ese momento tenía otros intereses y expectativas, me decían: maestra yo conozco ésto, conozco aquello”. (EAa. 6:8)

En el grupo se presentó el desencanto de la planeación, algunos estudiantes cuestionaron el tiempo que se destinó presentándose el dilema de la certeza de una clase vs la incertidumbre de la misma. El siguiente ejemplo lo muestra:

“Yo veo que la planeación no funciona en la realidad y la puedo cambiar, pero debes tener mucha habilidad y yo creo que en este momento no la poseo”. (EAa.5:12)

Al referirse a la planeación de la práctica una estudiante opinó que al momento de estar frente a grupo, ésta se convirtió en un apoyo del 50% al 60%, continuó diciendo:

“Tantas planeaciones que hicimos y que revisamos, que estuvimos viendo todo y como que ya llegado el momento, la planeación se esfuma. Muchas veces algunas planeaciones no las llevé a cabo como decía el papel, las tuve que modificar porque no me sentía satisfecha con lo que había escrito, quería buscar otras formas de enseñarles a los niños ...” (EAa. 1:10).

Además de la revisión de los libros y materiales del grado de práctica, lo más difícil para ellos era concretar el plan de trabajo y los planes de clase donde aparentemente escribían la totalidad de actividades preparadas para trabajar con el grupo, pero sucedía que debido a los imprevistos en el aula, las actividades eran desarrolladas en una mínima parte. Así se expresó una estudiante:

“En ocasiones consulté la planeación, el proceso va sufriendo modificaciones con base en una serie de cuestionamientos que el niño hace, en este caso, ¿qué va a pasar? Si uno se apega mucho a la planeación y se enfoca nada más a ello, con cualquier cuestionamiento que el niño haga me voy a descontrolar totalmente”. (EAa. 2: 15)

El aprendizaje que los estudiantes adquirieron sobre la planeación se centró en identificar que el profesor de educación primaria debe tener cierta flexibilidad y considerar las condiciones específicas de los niños.

4.2 Hacerme maestro a partir de la práctica

“El proceso de participar en una práctica siempre implica a toda la persona, actuando y conociendo al mismo tiempo”.

Wenger, 1998

En el quinto semestre de la licenciatura, los estudiantes trabajan con todas las asignaturas del plan de estudios de educación primaria y las prácticas tienen mayor intensidad y profundidad. Durante el trabajo con el grupo de práctica, manifiestan los conocimientos y habilidades desarrolladas en semestres precedentes. En este semestre, en el curso de Observación y práctica docente III, se destaca y observa la evolución de las competencias didácticas desarrolladas por los estudiantes que elaboran el plan de trabajo y los planes de clase de Español y Matemáticas con base en los conocimientos adquiridos en el segundo y tercer semestre de la licenciatura. Las actividades se articulan con los temas de las asignaturas de Contenidos y su enseñanza.

Como se señaló, el primer momento de las prácticas tiene que ver con su preparación que para este grupo es una etapa intensa que vive el estudiante con la maestra de práctica. El paso siguiente consiste en el trabajo que realiza con el grupo de primaria que he denominado: *Hacerme maestro a partir de la práctica*, donde pone a prueba lo aprendido en la escuela normal y desarrolla habilidades docentes. Podríamos decir que la práctica pedagógica es la prueba de fuego caracterizada por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto en el aula, donde “una de las características fundamentales del oficio de enseñante consiste en tomar continuas decisiones sobre la marcha, en tener en cuenta, las múltiples interacciones que se producen en la situación”. (Astolfi, 1999, p. 13)

La intención en esta parte del capítulo, es mostrar cómo se expresa el desarrollo de la práctica pedagógica desde la mirada de los estudiantes en la vida cotidiana en la escuela normal y en la escuela primaria.

Como se señaló, la idea es centrarse en la práctica pedagógica, encontrando respuesta a las preguntas: ¿Cómo aprende a enseñar el estudiante?²⁹ o mejor

²⁹ Esta pregunta es tomada de Sanmamed (1995).

dicho, ¿las decisiones y actitudes que toman los estudiantes observados, para llevar adelante la clase tienen alguna incidencia en su proceso de aprendizaje de la profesión?

Al respecto, hay investigaciones que dan cuenta de ello desde dos posturas: la primera tiene que ver con investigaciones que hablan sobre ¿Qué significa aprender a ser profesor/a?. Este grupo considera que el periodo de formación debe ayudar a los futuros docentes a clarificar lo que se considera valioso para enseñar, obtener conocimiento de base sobre las materias y los estudiantes y desarrollar habilidades y compromisos iniciales para ayudar a todos los estudiantes a aprender.(Feiman-Nemser y Buchman, 1989, p. 375)³⁰

Para otros, sin embargo, aprender a ser profesor/a significa algo más que adquirir conocimientos y destrezas, algo más que competencia profesional (Gimeno,1982:85) o competencia práctica (McNamara y Desforges, 1979:237). Significa también la adquisición de intereses, los valores y las actitudes que caracterizan la profesión docente. (Nieves,1999, p.380)

Quizá, como indican Hoy y Woolfolk (1990, p.296), referido por Nieves (1999) en Pérez, et. al. (1999) tal vez no pueda irse mucho más allá de indicar que sospechamos que las prácticas de enseñanza tienen efectos tanto positivos como negativos sobre los futuros profesores y que muchas de sus consecuencias son sutiles y difíciles de desentrañar. Ello no obsta para que los estudiantes las consideren como el elemento esencial y prioritario de su formación.

La otra posición es de Davini, (1997) que destaca que hay descripciones que indican que “el alumno aprende con el solo hecho de estar en clase”. (p.112)

Lo anterior da pauta para afirmar que los aprendizajes que la práctica aporta a los futuros profesores son múltiples. En este sentido, los hallazgos³¹ que aquí presento, complementan, coinciden o discrepan de las posturas anteriores en el terreno de los aprendizajes que aportan las prácticas a los estudiantes de este grupo. Sus preocupaciones se ubican fundamentalmente en dos ámbitos: el

³⁰ Una posición que se sostiene incluso cuando, como las autoras lo hacen, comparten la idea de que centrarse en el aula puede conducir a los futuros docentes a aprender a organizar la clase y a los estudiantes sin , por ello, aprender a enseñar. Nieves, (1999). En Pérez, et. al. (1999).

³¹ Estos hallazgos se derivan de las observaciones de clases impartidas por los futuros profesores en las escuelas primarias de práctica y en sus entrevistas realizadas una vez concluida su jornada de práctica.

curricular centrado en el enfoque de las asignaturas y sobre todo, el *organizativo-el control del grupo*. Mientras que en las entrevistas expresaron que el constructivismo es la perspectiva metodológica con la que ellos enseñan, en la clase hacen lo contrario; recurren a actividades que, en el mejor de los casos, se centran en la transmisión de conocimientos o en desarrollar un conjunto de actividades perdiendo de vista el propósito formativo planteado en el plan de clase.

Reconocen que las prácticas son una parte fuerte de su proceso formativo que implica vivir la experiencia con aciertos y errores. En este sentido, Astolfi (1997) parte de dos principios: el primero consiste en que el aprendizaje y la formación nunca son lineales, sino que corresponden a un itinerario que supone marcha atrás, curvas y también aceleraciones. El segundo se refiere a que el aprendizaje y la formación suponen la exigencia de la actividad propia del sujeto, porque ésta permite interiorizar personalmente las adquisiciones. (p.18)

Con base en estos principios, esta investigación permite afirmar que el estudiante durante sus prácticas adquiere diversos aprendizajes que lo llevan a encontrar sentido a lo que aprende que son consolidados con otras experiencias, el ejercicio y la repetición, en una dinámica de aplicación de lo aprendido en situaciones nuevas con otros grupos de primaria.

En este estudio, los aprendizajes del estudiante en las prácticas se miran en tres dimensiones: la dimensión didáctico-curricular, la dimensión organizativo-participativa³² y la dimensión institucional. Mediante la comparación entre diversas clases impartidas por distintos estudiantes y seleccionando fragmentos de las clases, permite identificar las acciones más recurrentes en el desarrollo de sus clases y las regularidades que se iban conformando: algunas rutinas, periodos de tiempo prolongados para realizar actividades no previstas en el plan de clase, el sentido de la inmediatez presente en la solución a problemas, el conflicto de cómo enfrentar los imprevistos, etcétera.

³² Estas dos primeras dimensiones las recupero de González (1995). Sanmamed Mercedes (1995) En: ¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores?

4.2.1 La dimensión didáctico- curricular

La dimensión didáctico – curricular abarca diversas acciones formativas que dan cuenta de qué y cómo aprenden los futuros maestros en la práctica; sobre todo, se centra en un conjunto de elementos articulados que constituyen la parte sustancial del trabajo docente: “enseñar y aprender a enseñar” donde cada estudiante, como vimos en el capítulo II, también está atravesado por una dimensión personal con características propias y singulares, que corresponden en gran medida a sus experiencias vividas. En este sentido, la forma y el ritmo con el que aprende varían de acuerdo a sus capacidades y motivaciones para ser maestro.

Esta dimensión didáctico-curricular comprende elementos que están presentes en todo momento para ser maestro: la motivación en la clase, la necesidad del conocer la disciplina y su didáctica, la enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva constructivista, los aprendizajes previos de los niños, el uso de los libros de texto, la elaboración del material didáctico, y la evaluación del aprendizaje, que en este grupo, en el análisis de las clases aparece poco, pero de acuerdo a las observaciones no le dan importancia.

El aprendizaje de la motivación. “Cuando menos se daban cuenta, ya estábamos en el tema”.

La motivación para los futuros maestros es un elemento que está presente en las clases de cualquier grado de primaria y asignatura que imparten, es, además, sinónimo de comenzar la clase para despertar el interés de los niños y percatarse de sus aprendizajes previos. Aunque a veces, simplemente con entregar a los niños un material vistoso e integrar equipos de trabajo, es suficiente para que estén motivados, es decir, interesados en la actividad propuesta por los practicantes. Ellos, generalmente, formulan un conjunto de preguntas relacionadas con el tema cercano a la realidad del niño. Como se muestra en la tabla siguiente, en algunos casos utilizan los libros de texto que indican en los planes de clase.

Cómo motivar para el aprendizaje

Tabla 5

<p>Asignatura: Español 4º "A" Tema Anuncios publicitarios</p>	<p>Asignatura: Español 4º "B" Tema Concordancia entre género y número de verbos.</p>	<p>Asignatura: Matemáticas 3º "B" Tema La suma y la resta.</p>
<p>"Se preguntará al grupo: ¿Qué anuncios comerciales ven por televisión o escuchan por la radio?, ¿todos los anuncios dicen la verdad sobre el producto?, ¿quiénes recuerdan algún anuncio comercial que hayan escuchado y lo quieran repetir?, ¿qué anuncios les gustan más?(PC. Ao.2)³³</p>	<p>"Se iniciará la clase con la lectura "El león y el perrito"(pág. 42 libro de lecturas. Español. SEP) (PC. Ao.8)</p>	<p>"Se iniciará conversando acerca de las piñatas ¿han comprado piñatas?, Saben ¿a dónde las venden?, ¿han visto que en las posadas rompen varias piñatas?, ¿de qué las hacen?, ¿conocen el barro?, ¿saben que con el barro se pueden hacer varias cosas?,etc. (PC. Aa.9)³⁴</p>
<p>Asignatura: Matemáticas 5º "A" Tema Cálculo o aproximación de áreas usando el geoplano</p>	<p>Asignatura: Educación Artística 5º "B" Tema Escenificación de un guión teatral</p>	<p>Asignatura: Ciencias Naturales 3º "B" Tema Desechos del hogar</p>
<p>"Se reúne al grupo en equipos. A cada uno se le entrega un geoplano donde representarán las figuras de la página 108 del libro de Matemáticas. De manera individual cada figura la dibujarán en una hoja cuadrículada que simulará el geoplano."(PC. Aa. 10).</p>	<p>"Haremos una lectura colectiva del guión de teatro de la obra "Los ciegos y el elefante", de las páginas 36 y 37 del libro de texto de Español. Se hacen preguntas a los niños para enfatizar el contenido de la lectura." (PC. Aa.1)</p>	<p>"Se solicitará de tarea con anterioridad que lleven una lista de la basura que se produce en el hogar cuando se prepara la comida o después de ésta. Cada niño leerá su lista y se deducirá por sus características la natural y artificial para clasificarlas. (PC. Aa.6)</p>

Los estudiantes aprenden que en la motivación, tiene un papel relevante la actitud que asumen y el conocimiento sobre las características de los niños del grupo.

Ellos conciben una clase en tres momentos: la apertura, el desarrollo y el cierre. En la apertura, la mayoría, plantean en sus planes de clase diversas preguntas para ubicar los aprendizajes previos de los niños y manifiestan su preocupación por iniciar la clase despertando su interés. Así lo expresó una alumna:

“Con la maestra de observación y práctica docente III, en una planeación desde la apertura hasta el cierre es diferente. En los semestres anteriores era dar por dar la clase sin pensar si los niños habían entendido o no.

Ahora el niño me va a contestar y ¿qué voy a contestarle?, ¿cómo voy a hacer que el niño entre en el tema?, ¿cómo voy a iniciar la clase?, es lo que me preocupa”. (EAa. 9:15)

Uno de los temas que trabajó la practicante anterior, fue: Ubicación de territorios dominados por los mexicas, correspondiente a la asignatura de Geografía. El propósito que persiguió fue que los niños ubicaran geográficamente los territorios que fueron dominados por los mexicas, destacando las características físicas. Ella inicia su clase recordando la clase de Historia con las preguntas siguientes:

“¿de qué trató?, ¿recuerdas de dónde venían los mexicas?, ¿en dónde se establecieron?, ¿sabes dónde se encuentra la cuenca?, ¿podrías ubicarla en el mapa?(previamente se pegará el mapa de la República Mexicana en el pizarrón.) Cuando los niños ubiquen que dicha cuenca se encuentra en el D.F. preguntaré: ¿Crees que nada más dominaron este territorio?,¿conoces otros que hayan dominado,¿podríamos señalarlos en el mapa?, se señalará correctamente toda la región que fue dominada por los mexicas” Plan de clase de Geografía. Grupo 3º “B”.

Formula las preguntas con la intención de conocer los aprendizajes previos de los niños. Así se expresó en la entrevista:

“Empiezo la clase con abrir el tema, ¿para qué? Para recopilar las ideas que los niños tienen y para saber qué conocimientos tienen. Tomo en cuenta su edad. Antes yo pensaba que todos eran iguales y que por lo mismo iban a reaccionar igual”. (EAa.9: 24)

Otros estudiantes se apoyan en bromas para comenzar la clase:

“En la clase les hacía bromas, no bromas pesadas, pero si ,algún chiste; de tal forma que cuando menos se daban cuenta, ya estábamos en el tema”. (EAo. 2: 18)

Lo anterior, permite afirmar que el estudiante aprende que la motivación tiene la intención de propiciar las condiciones que favorezcan el interés de los niños; aún cuando hay asignaturas que por sí solas los motivan como son: Educación Física

y Educación Artística y el geoplano donde se demuestra que el material también motiva a los niños.

El aprendizaje de la necesidad de conocer la disciplina y su didáctica

Ma: "El problema que tenemos es que ustedes no manejan ni contenido, ni enfoque y mucho menos estrategias... pero creemos que con nuestros grandes planes vamos a trabajar." (Ocl 4:17)

El plan de estudios y los programas de asignatura de educación primaria (1993), tienen como propósito fundamental organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos³⁵ para que los niños alcancen los objetivos de formación integral establecida en el Artículo tercero de la constitución mexicana. Coincido con Martiniano y Díez (1994) que sostienen que "la educación integral y el desarrollo armónico de la personalidad consiste en integrar y desarrollar armónicamente los elementos básicos de la cultura social en el marco de la cultura escolar". (p.19) Así, educación integral es "integrar armónicamente capacidades y valores, contenidos y procedimientos". (p.19)

Este plan de estudios tiene asignaturas destinadas al desarrollo de habilidades como la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, así como la aplicación de las matemáticas a la realidad que se ejercitan de manera continua que favorecen la articulación de contenidos con una visión integral a lo largo de los seis grados de la educación primaria. En la siguiente tabla se presentan los grados y las asignaturas que se atienden en la escuela primaria:

³⁵ Están orientados a que el niño adquiera, organice y aplique saberes de distinto orden, cada vez más complejos. Se centra en un aprendizaje permanente y en la adquisición de conocimientos articulados con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión.

Grados y asignaturas de la educación primaria

Tabla 6

GRADOS	ASIGNATURAS
Primero y segundo	Español Matemáticas Conocimiento del medio (Trabajo integrado de: Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica) Educación Artística Educación Física
Tercero a sexto	Español Matemáticas Ciencias Naturales Historia Geografía Educación Cívica Educación Artística Educación Física

Por otra parte, el plan de estudios de la Licenciatura en educación primaria (Plan 97), se vincula con la escuela primaria a través de las asignaturas de *Contenidos y su enseñanza* que son: Español y su enseñanza I y II, Matemáticas y su enseñanza I y II, Ciencias Naturales y su enseñanza I y II, Historia y su enseñanza I y II, Geografía y su enseñanza I y II, Formación ética y cívica en la escuela primaria I y II, Educación Física I, II y II, Educación artística I y II.

En este sentido, una parte sustancial de la formación inicial del futuro profesor se centra en el conocimiento de los enfoques para la enseñanza de las asignaturas de educación primaria. Como resultado de la formación práctica en los salones de clase de la escuela primaria, los estudiantes del estudio manifiestan su preocupación por *saber enseñar* los contenidos de aprendizaje y se quejan del desfase que hay entre lo que se dice en las clases de la escuela normal y lo que viven en las prácticas. En las entrevistas, la mayoría expresan que las prácticas evidencian que los maestros de la escuela normal tienen un déficit en el conocimiento del plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria y por ende, en el compromiso que asumen para trabajar los enfoques para la enseñanza de las asignaturas. Un estudiante comentó:

“El hecho de que yo vaya a una primaria aprendo más que aquí (la escuela normal), aquí me dan herramientas pero son muy pocas, o sea, realmente todo lo que vemos aquí, hay ocasiones que está desfasado. Por ejemplo el geoplano. Fuimos muchas veces al Museo de Matemáticas, aprendimos a trabajar el geoplano... pero ¡hasta ahí llegó! y para mí no es suficiente, yo necesito más”. (EAo.8: 16)

Además, es común que los estudiantes consideren que sus maestros deben cubrir una buena parte de sus dudas y las dificultades observadas en torno a los contenidos a enseñar. Adjudican a sus maestros de Contenidos y su enseñanza, el poco conocimiento de cada disciplina y su didáctica particular que motive a los niños y facilite su aprendizaje. Estos signos de malestar aparecen de diversas formas:

“Nunca, nunca nos dijeron, es más hasta por cierto, cuando la maestra dice: ¿saben una cosa? Deben saber el enfoque de Español, de Matemáticas, de Ciencias Naturales, de Historia; entonces uno se queda, bueno, ¿qué pasa?, ¿no?. Todo esto, todo lo que nosotros pasamos, entonces ¿qué fue?, ¿de qué sirvió?, ya estamos a un año y medio de salir y ¿dónde está todo eso?”. (EAa.1:15)

“En la escuela normal nunca nos enseñaron a ver un prisma. A mi me costó trabajo, pero hubo compañeros que también lo trabajaron y después me enteré que sus familiares que son maestros les dijeron cómo enseñarlo”. (EAa. 8:16)

La lógica de estos estudiantes refiere a la necesidad de tener conocimiento de la disciplina y su didáctica que debe ser atendida por los maestros de la escuela normal. Generalmente, los estudiantes, ponen en el centro de la discusión, el problema de cómo enseñar el contenido, consideran que al atender este aspecto, evitan en sus clases, la realización de actividades sin sentido. En ellos subyace la idea de concebir la enseñanza como un acto didáctico intencional orientado a alcanzar unos propósitos educativos formativos y concretos. La enseñanza, entendida como acto didáctico, “es el espacio sistémico en el que interactúan una persona que está motivada para aprender (alumno) y aquella otra que tiene intención de enseñar para provocar aprendizajes en otro u otros (Profesor).” (Pérez, 2000, p.66). En este caso, me refiero al futuro profesor que trabaja con el grupo de primaria.

Sin embargo, con frecuencia se piensa que enseñar es dar clase, explicar una lección, transmitir los conocimientos de un programa y no es así, más bien la enseñanza es una ayuda para facilitar el aprendizaje de los alumnos y no un mero ejercicio de dar clase. (Saint-Onge, 1997, p.9).

Al ser la enseñanza un “campo de intervención propio de la Didáctica en cuya acción facilitadora intervienen el acto de enseñar o conjunto de acciones tendientes al logro de unas finalidades y, el medio de enseñanza, o conjunto de estrategias, métodos, recursos y procedimientos a través de los cuales se enseña” (Pérez, 2000, p 67), permite al futuro profesor reconocer estos elementos como sustanciales para ejercer la docencia e incluirlos en sus planes de clase que al momento de trabajar con el grupo se diluyen y/o los pierden de vista.

Como se comentó, en este semestre, fundamentalmente se está atento a la evolución de las competencias didácticas que el estudiante desarrolla durante la formación inicial. Para motivos de esta parte del capítulo destaco la competencia siguiente:

El estudiante:

sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y planes de estudio de educación primaria. (Plan de estudios 1997,p, 32)

Esta competencia didáctica guarda estrecha relación con el campo *Dominio de los contenidos de enseñanza* que está orientado a que el futuro profesor tenga “dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio”. (Pérez 2000, p 32)

Los estudiantes aprenden que cada asignatura tiene su enfoque pedagógico para enseñar y es necesario profundizar en su conocimiento y su didáctica. Es el caso de la siguiente alumna que después de su clase de Historia en quinto grado, expresó:

“Me cuesta más la Historia porque es más teórica que práctica y entonces tenemos que estar buscando información en libros o enciclopedias para tener más conocimientos”. (EAa.1: 3)

La forma en que esta alumna aprendió la Historia, se caracterizó por un aprendizaje mecánico de los hechos del pasado que reproduce con el grupo de primaria, sin percatarse que actualmente la concepción de la enseñanza de la

historia es contraria a la que privilegia datos, fechas y nombres que promueve el aprendizaje memorístico.

Hoy, el enfoque de la enseñanza de la Historia en los seis grados de la escuela primaria, tiene los rasgos siguientes: los contenidos están organizados de manera progresiva, partiendo de lo que para el niño es más cercano, concreto y avanzando hacia lo más lejano y general, estimular el desarrollo de las nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico, diversificar los objetos de conocimiento histórico, fortalecer la función del estudio de la historia en la formación cívica y articular el estudio de la historia con el de la geografía. (Plan y programas de estudio. primaria, 1993, p.89)

Sin embargo, llama la atención que ella considera que domina los contenidos:

“La mayoría de mis prácticas he trabajado en quinto grado, y por lo regular siempre me tocan temas que ya domino; por lo regular acepto trabajar con los niños de quinto, porque ya tengo más dominio, ya sé lo que voy a dar, ya sé cómo lo voy a explicar y siento que en la forma en que les explique lo van a entender ellos, porque ya están un poquito más grandes y entienden un poco más”.(EAa. 1:3)

La didáctica de las ciencias, constituye un componente cada vez más importante en la formación inicial de profesores que demandan el conocimiento de una didáctica específica, con métodos particulares para enseñarla.

Como se señaló, en la escuela normal se da un acercamiento paulatino y gradual en las jornadas de observación y práctica con los grados de la primaria. Se podría decir que la escuela normal proporciona los elementos básicos para enseñar las asignaturas que comprende la educación primaria. Sin embargo, al revisar las cargas horarias de las asignaturas de los cursos de Contenidos y su enseñanza de la Licenciatura encontramos que son pocas las horas destinadas para abordar el enfoque de cada asignatura. Al parecer, adquieren mayores aprendizajes durante las horas destinadas a la formación práctica en el aula donde contrastan permanentemente la relación de la teoría con la práctica. Al respecto una alumna señala:

“Hay mucha diferencia entre lo que es la teoría y lo que es la práctica, porque yo traté de dar lo que había en mis planeaciones, pero de repente como que digo:

¡ Ayyyyyyyyyyyyyyyyyy! Tanto, ¿ para qué? si los niños ni me ponen atención. Ni no sé si... a lo mejor no están aprendiendo. Me quedaba pensando ¿en qué estoy fallando?(EAa. 14:13)

Otra más señala:

“No es lo mismo la teoría que la práctica, por ejemplo, nos dicen en las teorías, los niños tienen determinada edad, son así y así.

Y pues no, nosotros lo vemos que ¡no! Y esque también los niños son muy diferentes, hay una gran diversidad, de cómo son los niños, de cómo se comportan”. (Ea 14:27)

Hay una necesidad fuertemente manifestada por los estudiantes para comprender, vivir los enfoques de las asignaturas, además de ser asesorados por los especialistas que los atienden, como se verá más adelante, la responsabilidad de observar, asesorar y acompañar al estudiante durante las jornadas de observación y práctica, los profesores de los contenidos y su enseñanza se la dejan a los que atienden el área de actividades de acercamiento a la práctica escolar. Además el discurso oficial plantea una bibliografía básica para los cursos de Contenidos y su enseñanza donde el estudiante revisa la totalidad de los materiales de apoyo de la Secretaría Educación Pública; situación que difícilmente se presenta en las clases de la escuela normal, pues se afirma que el área de docencia difícilmente proporciona un paquete completo de libros de texto por grado.

Revisar los enfoques de cada asignatura genera en el estudiante un aprendizaje que tiene que ver con profundizar en el conocimiento de cada disciplina y su didáctica que está asociado al *Cómo enseñar* un contenido. De alguna manera, los programas de las asignaturas de la licenciatura, lo acercan al mundo de la disciplina y su didáctica especial. Por ejemplo, la asignatura de Matemáticas y su enseñanza I del segundo semestre que plantea: la didáctica de las Matemáticas,

estudia los fenómenos relativos a la enseñanza y al aprendizaje de esta disciplina; describe y analiza las dificultades que se identifican en estos procesos, propone recursos para ayudar a los profesores y a los alumnos a superarlos y, especialmente, para hacer del saber que se enseña algo vivo y funcional. La didáctica de las matemáticas nos proporciona herramientas para analizar secuencias de situaciones didácticas, para mejorarlas e incluso para crearlas. (Programas de estudio 2º semestre,1999,p.33)

Con esto, parece necesario destacar que en las prácticas el estudiante hace lo que puede frente a los acontecimientos que se suscitan en el aula, imprevistos

que no contemplan los planes de clase elaborados previamente con su maestra de práctica. Se trata, entonces, de que se movilice y se apropie de nuevas “claves de lectura” de la clase y de renovar sus prácticas. Al respecto Astolfi (1997) dice:

Sabemos que, a fin de cuentas, lo que determinará el éxito o el fracaso de una propuesta pedagógica no es tanto la capacidad de los actores para comprender su coherencia, conceptual y práctica, como la posibilidad que vean – o no- de hacerla suya y de manejar personalmente los componentes. (p.15)

Cada estudiante otorga un sentido y significado distinto a las prácticas, pues algunos están motivados para profundizar por su cuenta en los enfoques de las asignaturas que por un lado lo ayudan a apropiarse poco a poco de los enfoques y por el otro, poseen más elementos para cuestionar a sus maestros de la escuela normal y a la profesora titular del grupo de práctica.

Como se señaló, aún cuando los programas de Contenidos y su enseñanza plantean que se darán los elementos mínimos, los estudiantes advierten que sus prácticas requieren de un trabajo más detallado sobre la didáctica propia de cada disciplina. Así se expresa una alumna:

“ No hemos aprendido a enseñar las asignaturas, más bien yo veo que nos dan así como algo muy general, y ya de ahí tu agarras y lo das también muy general. No nos dicen específicamente, esto es así, así, así y ¡ya!” (EAa.14:33)

Al no tener claro el conocimiento de la disciplina y su didáctica, consideran que el qué enseñar, está resuelto; el contenido no representa mayor problema; lo resuelven con investigar en otros libros y le dan una definición breve como lo muestro en el ejemplo siguiente:

“La adición o suma es una operación que tiene por objeto reunir varios conjuntos de la misma especie en uno solo.

Los números que representan estos conjuntos se llaman sumandos y el resultado se denomina suma o total. El signo de la operación de sumar es una cruz (+) que se lee “más” y que se coloca entre los sumandos.

La sustracción o resta es una operación que tiene por objeto hallar lo que falta en un conjunto para igualar a otro mayor de la misma especie; o también hallar uno de sus dos sumandos cuando se conoce la suma y el otro sumando.

La suma dada se llama minuendo, el sumando conocido se llama sustraendo y el sumando que se busca se denomina resta o diferencia”. (PC)

Un hallazgo importante que arroja esta investigación es que los futuros profesores dan menor importancia a los contenidos de los grados de segundo y tercero, tal vez porque los relacionan con la edad y los intereses de los niños. Se quejan de los maestros del área de actividades de acercamiento a la práctica escolar; en ellos encuentran diferentes niveles de compromiso que repercute en el desarrollo de sus prácticas. Lo expresaron de este modo:

“Uno venía comprometida pero los maestros no me orientaban bien, o no nos sabían orientar. Al principio como que se hacía lo que saliera. Ibas a practicar y yo me cuestionaba mucho si aprendían o no los niños”. (EAa. 15:18).

“Nosotros, no habíamos tenido ese acercamiento a los enfoques de las asignaturas. Antes era más libertad, o sea, sí revisábamos los libros del maestro y del niño pero no con tanta profundidad”.(EAa. 12:14)

“En los semestres anteriores, nunca tomamos en cuenta el enfoque, ni a los niños, ¡nada!” (EAa. 9: 25)

En la organización de los programas referidos a Contenidos y su enseñanza, con las orientaciones didácticas generales, las sugerencias de evaluación del curso y la bibliografía básica y complementaria, aparentemente se cubre el conocimiento de cada disciplina y su didáctica. Sin embargo, lo que sucede en la escuela normal con los profesores es que le dan otro sentido al Plan y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria, es poca la carga horaria que se asigna a estas asignaturas y escaso el trabajo colegiado entre los profesores responsables de las asignaturas *Contenidos y su enseñanza* de cada semestre con la profesora de práctica. Esto conlleva a la necesidad de mirar detenidamente las acciones que se desarrollan en las asignaturas de Contenidos y su enseñanza y revisar cuáles son los factores que hacen que los alumnos se expresen así. Incluso los términos de la didáctica más utilizados en estos programas son: el diseño de estrategias para desarrollar las actividades con mayor fundamento, las orientaciones didácticas y de evaluación, los procesos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza más adecuadas, las situaciones de experiencia, las sugerencias didácticas. Esto hace suponer que a los estudiantes se les proporcionan elementos que se derivan fundamentalmente del conocimiento del enfoque de cada asignatura y su didáctica que afinan en la medida que tienen múltiples experiencias con los grupos de primaria. En este grupo, se observan claramente los niveles de compromiso que asumen los formadores de docentes, mismos que repercuten en la formación inicial del estudiante normalista. En el caso de la

maestra de práctica, como se indicó en el capítulo anterior, ella se percató de estas debilidades y de los aprendizajes previos de los estudiantes y decidió que aún cuando el grupo había cursado Español y su enseñanza I y II y Matemáticas y su enseñanza I y II nuevamente revisaran los materiales curriculares; situación que los confundió pues el estilo personal de trabajo de cada profesor y las exigencias para las prácticas eran distintas. En los estudiantes se presentó el *conflicto cognitivo* que se desarrolla cuando,

en el interior de un individuo, surge una contradicción o una incompatibilidad entre sus ideas, sus representaciones, sus acciones. Esta incompatibilidad, percibida como tal o, al contrario, manteniéndose inconsciente, da lugar a una tensión que puede desempeñar un papel motor en la elaboración de nuevas estructuras cognitivas. (Astolfi, 1999,p. 39).

Dos estudiantes expresaron:

“Me desconcierta la maestra, porque nunca habíamos hecho eso. Simplemente, no sabíamos qué hacer, porque es la primera vez que nos piden eso. Yo decía, bueno... tengo los materiales; pero ahora ¿qué hago con ellos?. ¡No sé qué hacer!, ¡cómo voy a revisar algo que no sé revisar!, no sabía ni ¡qué decir!, ni ¡dónde buscar!. En los primeros semestres nos dejaron libres; tuvimos a la misma profesora en Iniciación al trabajo escolar, y Observación y práctica docente I y II, y ella nos dijo que era la mejor forma de aprender”. (EAa.13:18)

“Nos acostumbraron algunos maestros de semestres anteriores, a que la planeación se diera en el último momento y a no darle tanto peso al contenido o a la estrategia, o al material didáctico, sino simplemente a la entrega”. (EAa. 8:11)

Sin embargo, el aprendizaje de los estudiantes se da una vez que se presenta el conflicto cognitivo que sólo puede originar un progreso intelectual si toma conciencia de la contradicción, y esto no se genera de inmediato, porque uno de los aspectos del conflicto consiste en que engendra una resistencia a la concienciación de lo que pudiera perturbar la estructura cognitiva vigente. La expresión *conflicto cognitivo* evoca el dominio de la inteligencia racional, mientras que conflicto remita más bien a la afectividad. La expresión *conflicto cognitivo* plantea, pues la cuestión de la relación entre esos dos dominios: la incidencia afectiva de las ideas, el valor emocional que se les adjudica y la función que puede desempeñar esa relación en la dinámica de la evolución cognitiva”. (Astolfi, 1999). En este sentido, la mayoría de los estudiantes hacen un trabajo de análisis consigo mismo e identifican sus propias fortalezas y debilidades. En este caso, el

conocimiento de la asignatura y su disciplina lo resuelven paulatinamente asumiendo que una parte importante tiene que ver con su desempeño en el grupo de práctica y la otra con el estudio de los contenidos de la disciplina y su didáctica. En este semestre y con la experiencia en grupo con los distintos grados de primaria, se ubican en el grado que consideran se les facilita más, incluso plantean la complejidad de los contenidos, aunque no visualizan su articulación de primero a sexto grado. Es el caso siguiente:

“Son contenidos que se dominan muy fácil los de segundo grado, pero yo siento que lo difícil, es ¿cómo? , ¿de qué manera? es tan fácil pero veo al niño tan chiquito que me pregunto ¿cómo lo voy a dar? Lo difícil es buscar estrategias y materiales para poderse los dar. Para mi fue más fácil este grado porque mi hija tiene seis años. Me es más fácil segundo que quinto. Una vez trabajé con sexto pero decían que no me entendían”. (EAa. 15:16)

La relación entre los contenidos y sus estrategias de enseñanza, la advierten aunque al parecer no cuentan con suficientes elementos:

“Los contenidos me ayudan para buscar ciertas estrategias para enseñarle a los niños; o sea diferentes formas para que ellos puedan lograr un aprendizaje”. (EAa 1:10)

En efecto,

la correlación que se establece entre enseñanza y aprendizaje será mayor, en la medida en que el profesor facilita medios, mejora disposiciones y genera necesidades en los alumnos que ven favorecidas sus condiciones para llevar a cabo aprendizajes; por tanto, el aprendizaje no es un efecto necesario de la enseñanza, sino la consecuencia, entre otras, de disponer al alumno para que pueda aprender en condiciones óptimas.(Pérez, 2000,p.76)

También los estudiantes aprenden que el binomio enseñanza aprendizaje nos habla de un sistema de comunicación intencional cuyo propósito es provocar el aprendizaje de los niños. Aprender a enseñar para ellos implica poner en juego distintas habilidades que provoquen situaciones de aprendizaje en los niños. Bien dice Contreras (1990) que “enseñar es hacer posible el aprendizaje, provocar dinámicas y situaciones en los que pueda darse el proceso de aprender en los alumnos”.(p.79)

Desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje implica que el estudiante se prepare, no sólo entregando el plan de clase, sino también conocer y estudiar el

contenido a enseñar para desarrollar las actividades didácticas del enfoque de asignatura con mayor seguridad y versatilidad con los niños y valorar en qué medida se logró el propósito formativo. En algunos casos observados, no preparar el contenido provoca que los niños se salgan al sanitario sin avisar a la practicante, que platiquen, se levante o que recurran con su profesora titular del grupo para que les explique lo que tienen que hacer.

Vivir en carne propia las condiciones reales y específicas en que se da el binomio enseñanza-aprendizaje en el grupo de práctica, proporciona al estudiante aprendizajes de la profesión. Su papel cambia a un sujeto cuya responsabilidad al *enseñar*, es hacer posible el aprendizaje, suscitar dinámicas y situaciones que favorezcan el proceso de aprender en los niños. Con ello, en la práctica, toma decisiones en cuanto al contenido y muestra una capacidad de respuesta inmediata producto de los imprevistos presentados en el aula. Frente a las demandas o déficit en el conocimiento de los niños encontramos que la secuencia de actividades didácticas establecida en su plan de clase, no contempla los contratiempos que en ocasiones lo llevan a improvisar el trabajo docente. Cuando se les presenta situaciones problemáticas que Sanjurjo (2002) define como:

Demandas no previstas, pero quien debe resolverla tiene elementos que, mediante su articulación, le permiten tomar decisiones que posibilitan la solución. Dicho de otro modo, ante una situación problemática el sujeto no sabe anticipadamente la solución, pero posee elementos para resolverla. (p. 47)

Recurren a modelos de enseñanza observados durante su trayectoria escolar. En este sentido, el practicante posee un *fondo de saber* que conformó su paso por la cultura de la escuela. (Tehart, 1987. En Davini, 2002).

Es el caso siguiente:

“Lo que pasó con la multiplicación, es que muchos de mis alumnos no sabían multiplicar, era el problema de localizar la fecha de nacimiento. Yo les decía: ahora multipliquen por 20, cuando multiplican por 20, no saben colocar las decenas.

Descubrí una cosa, o no me acordaba. Yo ya hacía la multiplicación mecánicamente a la hora que yo les tuve que explicar, como que pronto tuvo que trabajar algo en mi mente para explicarles que eran unidades...” (EAa. 6:28)

En los juegos de azar y adivinanzas, donde esta alumna, utilizaba la multiplicación, su punto de partida fue considerar que los niños tenían los

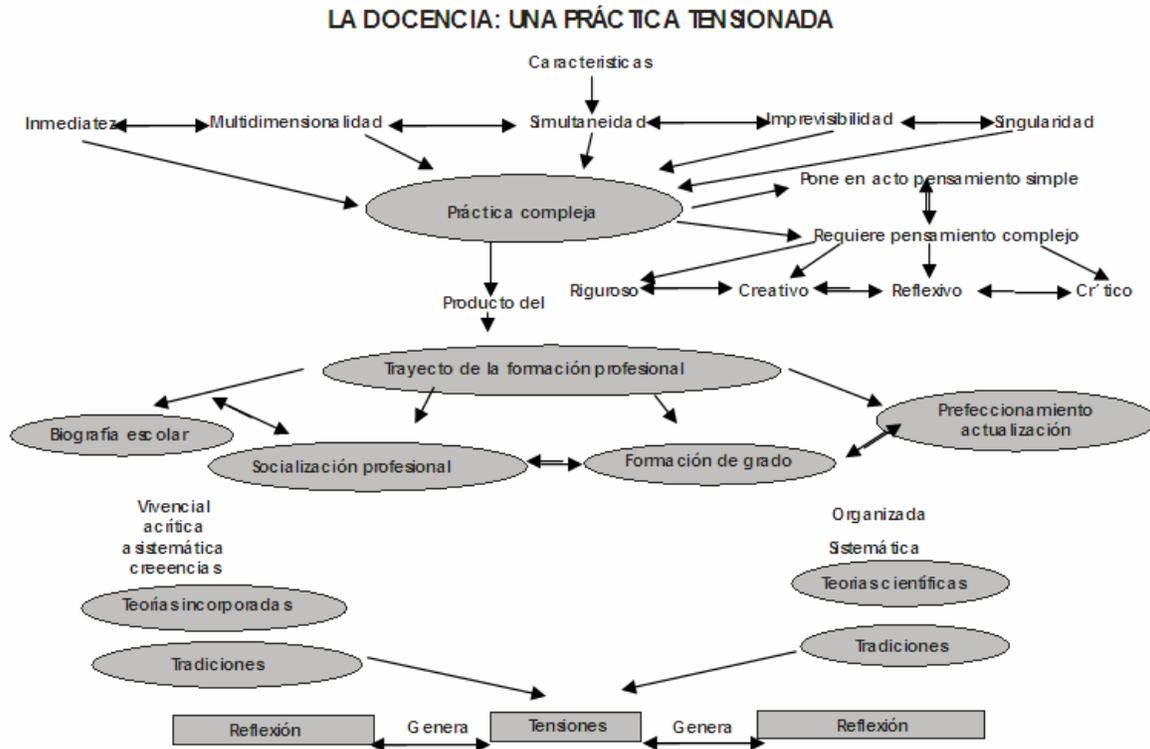
aprendizajes previos para resolverla, situación que atendió a partir de los elementos que le presentó la realidad en ese momento. Fue necesario que observara y analizara la realidad y recurriera a enseñar la multiplicación como ella la había aprendido en la escuela primaria, lo que llevó a pensar sobre su proceso.

Otras alumnas hablan de situaciones problemáticas que se presentan como una preocupación constante en un marco de tensiones que “producen un estado de tirantez que puede llevar a una ruptura o conflicto, o ir resolviéndose a partir de las acciones deliberadas que permiten transitar por una línea imaginaria móvil, entre dos polos aparentemente opuestos”. (Sanjurjo, 2002, p.48).

Formarse para la docencia es hablar de una práctica caracterizada por diversas tensiones.³⁶ Podemos decir que es una práctica determinada por la inmediatez, la multidimensionalidad, la simultaneidad, la imprevisibilidad y la singularidad que se concretan en una práctica compleja en la que el futuro profesor incorpora saberes de su biografía escolar, posee un conjunto de creencias implícitas sobre el conocimiento, añade elementos teóricos de la escuela normal y está inmerso en un marco de socialización profesional donde se adapta a las reglas de juego establecidas. La siguiente figura lo muestra:

³⁶ Davini (1997) señala algunas tensiones de la práctica docente: la tensión teoría - práctica, la tensión de lo objetivo – subjetivo, la tensión individual – grupal, la tensión extensión – profundidad, la tensión formación – información, la tensión necesidades – interés, la tensión integración – conocimiento disciplinar, la tensión cognitivo – afectiva y la tensión reflexión – receta.

Figura 1



Fuente: Sanjurjo, Liliana. (2002). *La formación práctica de los docentes.*(p. 53)

Sin embargo, cada estudiante, de acuerdo a su personalidad, interés y a los modelos que de acuerdo a Imbernón (1998) se “extienden con el ejercicio de la profesión pues se convierten incluso, de manera involuntaria en un modelo de actuación”. (p.106), con los cuales aprendió, resuelve contratiempos no previstos en los planes de clase. Esto sucede al momento en que confronta la planeación de una clase con su desarrollo. Una alumna comenta:

“En ocasiones recorro a cómo aprendí de mis maestros, porque es la presión, porque uno piensa: yo traía esto y resulta que no lo saben. Y ahora, ¿cómo les enseño?” (EAa. 14:34)

En este sentido, Davini (1997) señala que existe una “internalización de modelos de actuación, de estilos de comportamiento, que por ser vividos como alumnos, tienden a ser transferidos a su propia acción docente, asegurándose su reproducción en el tiempo y en cualquier lugar.”(P. 106). Por ejemplo, poner énfasis en que los niños centren su atención en la actividad, el tono de voz, el uso

de gises de color, etc. Podemos decir que, son saberes adquiridos durante la trayectoria preprofesional, que

durante la socialización primaria y sobre todo, durante la socialización escolar, tiene un peso importante en la comprensión de la naturaleza de los saberes, del saber hacer y del saber ser que se movilizarán y utilizarán en la socialización profesional y en el mismo ejercicio del magisterio. (Tardif 2004, p.52)

En las prácticas se da un *aprendizaje en situación* que está estrechamente vinculado con un *fondo de saber* adquirido durante su trayectoria escolar.

Los estudiantes aprenden a ser maestros en las escuelas; el proceso de aprendizaje presentado en las prácticas se desarrollará “con un bagaje de saberes previos, a partir de los cuales se apropiarán y resignificarán los saberes más específicos que les requiera la institución y la profesión a la se pretenden incorporar”. (Tardif, 2004, p. 54). Ellos utilizan frecuentemente sus propios conocimientos y un saber hacer personalizado apoyado en su experiencia como estudiantes.

Las observaciones de clase realizadas, muestran que las decisiones que asume el estudiante frente a la práctica son saberes que construye y reconstruye con su *experiencia vivida*; que se constituyen en saberes de la acción durante las prácticas. Por otra parte,

a lo largo de su historia personal y escolar, se supone que el futuro docente interioriza cierto número de conocimientos, competencias, creencias, valores, etc., que estructuran su personalidad y sus relaciones con los demás (especialmente con los niños) que se reactualizan y reutilizan, de manera no reflexiva aunque con gran convicción, en la práctica de enseñar. En esta perspectiva los saberes experienciales del docente profesional, lejos de basarse únicamente en el trabajo en el aula, se derivan en gran parte de preconcepciones de la enseñanza y del aprendizaje heredadas de la historia escolar. (Tardif, 2004, p. 54)

Sobre los saberes iniciales de los futuros maestros el mismo autor señala que: “enseñar supone aprender a enseñar, o sea, aprender a dominar progresivamente los saberes necesarios para la realización de su trabajo docente” (p. 54). Los innumerables trabajos sobre el aprendizaje del oficio del docente ponen de manifiesto la importancia de las experiencias familiares y escolares anteriores a la formación inicial en la adquisición del *saber enseñar*. Incluso antes de enseñar los

futuros profesores viven en las aulas y en las escuelas ... Esa inmersión es necesariamente formadora, pues lleva a los futuros docentes a adquirir creencias, representaciones y certezas sobre la práctica de su oficio, así como sobre lo que es ser alumno. ...Incluso antes de comenzar oficialmente a enseñar, los docentes ya saben, de muchas maneras, qué es la enseñanza de la historia escolar anterior.

Los dilemas del constructivismo en la práctica. "Si yo llego con el niño y le doy libertad para que construya su propio conocimiento eso ¡no es cierto!; no se puede con niños que están acostumbrados al tradicionalismo."

Hacerse maestro a partir de la práctica implica para el futuro profesor, no sólo conocer los enfoques de las asignaturas de educación primaria sino también la demanda de aprender a trabajar en el aula con la perspectiva constructivista señalada tanto en el Plan y programas de estudio de educación básica. Primaria (1993) como en el Plan y programas de la Licenciatura en Educación Primaria (1997).

Aprender a enseñar, implica diseñar un conjunto de secuencias didácticas³⁷ congruente con la perspectiva constructivista que al ser desarrolladas con el grupo genera en el estudiante miedo, angustia, tensión y contradicción entre lo que hace en la práctica y lo que dice posteriormente en la entrevista. Esto tiene su justificación, pues es por todos sabido que la escuela normal proporciona los elementos básicos para ser maestro y una buena parte depende del estudiante para buscar su crecimiento profesional. Incluso, Coll (2003) reconoce que una de las mayores dificultades que tienen los profesores en ejercicio es precisamente trasladar a la práctica, es decir, a la cotidianidad del aula los principios constructivistas.

Mientras que en las entrevistas los estudiantes reconocen que saben poco sobre el constructivismo al mismo tiempo manifiestan interés por continuar profundizando en ello, una vez concluida la escuela normal. Vivir la tensión entre

³⁷ De acuerdo con Zabala (1999) las secuencias didácticas son un "conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final". (p.17)

la teoría y la práctica le permite crecer profesionalmente en términos de ahondar en los aspectos que están estrechamente entrelazados en su clase.

Se habla aquí de los aprendizajes que adquiere cada estudiante en su proceso de formación se encuentra con una situación concreta y en contexto escolar específico en el que intenta trabajar con la perspectiva constructivista que le implica asumir una postura sobre el aprendizaje escolar, comprender y comprobar que se da cuando el niño encuentra sentido a lo que hace. También le permite desarrollar la habilidad para recuperar y atender la diversidad de conocimientos previos de los niños, contribuir como mediador o guía para facilitar los procesos de construcción del conocimiento de los alumnos, proporcionar oportunamente la ayuda pedagógica a cada niño, promover la comunicación en clase y potenciar paulatinamente la autonomía de cada niño. (Zabalza, 2004)

Aún cuando resulta demasiado ambicioso cubrir los aspectos anteriores, el hecho de que el estudiante intente trabajar con los principios constructivistas resulta una experiencia significativa que le permite reflexionar sobre lo que hace, cómo lo hace y cómo mejorar sus futuras prácticas. Con esto, se destaca que en todo momento toma decisiones ante los dilemas surgidos durante la práctica que Zabalza (2004) define como:

todo el conjunto de situaciones bipolares y multipolares que se le ofrecen al profesor en el desarrollo de su actividad profesional [...] “Son constructos descriptivos (esto es, identifican situaciones dialécticas y/o conflictivas que se producen en los procesos didácticos) y próximos a la realidad. Se refieren no a grandes esquemas conceptuales, sino a actuaciones concretas referidas a situaciones problemáticas en el desarrollo de clase”. (p.21)

En esta investigación se encontraron los dilemas siguientes que aprende a resolver en la práctica:

La construcción del conocimiento y aprendizajes previos.

Los estudiantes del estudio luchan con el problema de cómo enseñar con los principios constructivistas. Los aprendizajes previos de los niños aparecen en su discurso como:

“El punto de partida, pues de esa forma conoceré mis límites y mis alcances”.
(CAa.13)

Lo relacionan con el comienzo de una clase para:

“Rescatar las ideas previas de los niños, para conocer lo que sabían y lo que no sabían. Me dicen hasta dónde puedo llegar, además es indispensable intercalar actividades que promuevan el interés en lo que se está enseñando”. (Esc. Aa 13)

No obstante, en sus planes de clase y en las entrevistas utilizan los términos “construcción del conocimiento”, “aprendizajes previos” y “conocimiento de los niños” planteados en los programas de estudio de la licenciatura; términos que trabajados en la práctica pedagógica se complejizan pues se imbrican en el proceso enseñanza aprendizaje. Descubren que estos elementos que fueron trabajados en las clases de la escuela normal se debilitan y derivado de ello, cuestionan el conocimiento superficial que tienen de los niños que integran el grupo, pues para “poder establecer los vínculos entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos, en primer lugar hay que determinar qué intereses, motivaciones, comportamiento, habilidades, etc., deben constituir el punto de partida”. (Zabala, 1999, p.96)

Si nos regimos por la perspectiva constructivista en la práctica implica un mayor análisis con los estudiantes, pues el proceso para construir el conocimiento requiere una concepción de aprendizaje que “no consiste en una mera copia, reflejo exacto o simple reproducción del contenido que debe aprenderse, sino que implica un proceso de construcción y reconstrucción en el que las aportaciones de los alumnos desempeñan un papel decisivo”(Coll, 2003, p.19)

En este sentido y tomando como punto de partida para este análisis las dos jornadas de práctica del quinto semestre con una duración de tres semanas, podemos decir que el estudiante posee algunas referencias de los aprendizajes previos de los niños.

En este dilema *Construcción del conocimiento y aprendizajes previos* en la práctica, el estudiante tiene la disyuntiva de qué hacer primero: construir el conocimiento o recuperar los aprendizajes previos de los niños. Los dos casos que presento a continuación los ubico en este primer dilema.

El primer caso es Pedro, que a diferencia de sus compañeros, es la primera vez que trabaja con este grupo, pues la jornada de observación y práctica anterior la realizó en otra escuela primaria. Tuvo problemas con la profesora titular del grupo

de práctica y solicitó cambio de escuela. Él siempre estaba preocupado por propiciar las condiciones para favorecer la construcción del conocimiento de los niños. Sin embargo, en la clase se presentaron muchas dificultades para proporcionar la ayuda pedagógica³⁸ que diera paso a la construcción del conocimiento. Confió en los aprendizajes previos de los niños y ofreció respuestas que poco ayudaron al tema “Cálculo de área y perímetro de figuras” de cuarto grado. El siguiente fragmento de clase lo muestra:

P: “A ver aquí, cada quien agarre una pieza, son siete en total, la que sea” “A ver, ¡ya para acá!

Ahorita cada uno de ustedes tiene una pieza de rompecabezas.

Ahora de lo que se trata es de lo siguiente:

Es una pieza que tiene adentro, ¿qué crees que sea?”

Ao.1: “Una área”.

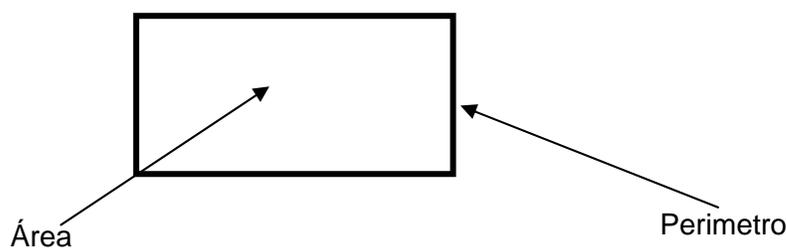
P: Bien, ¡muy bien!. Lo que dijo su compañero, lo que está adentro de la figura es área y dibuja un rectángulo en el pizarrón.

Ahora cada uno de ustedes tiene una figura, ese contorno, que es la orillita que tienen ese contorno ¿qué nombre recibe?”

“Pero nada más la pura orillita ¿cómo se llama?”

Ao.2: “Perímetro”.

(El practicante anota en el pizarrón la palabra perímetro sin acento).



El error ortográfico es del practicante

³⁸ Entendida en términos de ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno; y la influencia educativa eficaz en términos de un ajuste constante y sostenido de esta ayuda a las vicisitudes del proceso de construcción que lleva a cabo el alumno. Conviene subrayar el doble sentido del concepto de ayuda pedagógica. Por una parte, es sólo una ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno; es él quien va a construir los significados y la función del profesor es ayudarlo en ese cometido. Pero por otra parte, es una ayuda sin cuyo concurso es altamente improbable que se produzca la aproximación deseada entre los significados que construye el alumno y los significados que representan y vehicular los contenidos escolares Coll, 2003. p 25

P: “Quedamos que lo que está adentro se llama área y lo que está en la orillita es perímetro.”

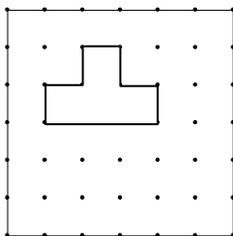
“Antes que nada...juntan las siete piezas.” (El practicante reparte una hoja que está punteada.)

Les muestra la hoja.

P: “A ver en esta hoja que les voy a pasar... vamos a hacer una figura, van a utilizar lápiz”.

“¿Todos traen lápiz?”

(La hoja es de tamaño carta, en la parte superior tiene el nombre y la fecha. Mientras los alumnos están buscando su lápiz dibuja en el pizarrón un cuadro punteado con una figura, utiliza gis blanco.)



P: “A ver, Jafete, ¡ya!, a ver tengo aquí una figura”

“Si yo les digo ¿cuál es el área de esta figura?”

Aos: “Lo de adentro.” (José Luis está trabajando con siete alumnos que están al pendiente de contestar las preguntas que le hace. La profesora titular interrumpe para solicitar al grupo que lo atienda.)

Aos: “Contándole los puntos que tiene adentro”.

P: Son diez puntos, esa es el área. ¿Seguros?

Ao. 3: “Ese es el perímetro”.

P: “Exactamente”

“Cómo puedo saber ¿cuál es el área de esta figura?”

(Los alumnos no le contestan. Pedro les da tiempo para que piensen su respuesta.)

“A ver acuérdense lo que vimos aquí”.

(Dos o tres alumnos le contestan en voz alta).

P: “¡Silencio!. Estoy preguntando a Rosa Isela”.

P: “ No entiendo. Miren es un cuadrado...es un cuadrado (desde el lugar donde me encuentro parece rectángulo.

P: "Alguien sabe, ¿cómo saco el área de un cuadrado?"

Alguien ¿sabe?

$A = L \times L$

Área es igual lado X lado

¿Sí?, sí ¿ven?

"A ver Carla, ¿cómo dijimos para sacar el área de un cuadrado?"

Carla se sorprende que José Luis le pregunte; ella se encuentra inmediatamente del lado derecho de él. Ella no le puede contestar porque aunque le ha preguntado a su equipo, ellos no le aclaran su duda.

P: ¿No sabes?"

"Lo acabamos de decir".

(Pedro se percata que no sólo es Carla; hay más alumnos que no lo entienden.)(Op 28:5)

Podríamos decir que la concepción de aprendizaje de Pedro se reduce a solicitar que los niños realicen las actividades sin asumir el rol de facilitador que los apoye entre lo que saben y lo que están por aprender. Además manifiesta poco interés por dar una clase exitosa y se muestra muy cansado por la etapa de planeación de las prácticas; aunque en sus propias palabras mencionó la importancia de la construcción del conocimiento de los niños, tuvo una fuerte contradicción al momento de trabajar con el grupo. Al parecer confunde la recuperación de aprendizajes previos con un conjunto de preguntas que les hace sin proporcionar ayuda pedagógica. Al respecto, Pérez y Díez (1994) señalan que "a menudo nos encontramos con que el constructivismo se reduce a una simple metodología activa con una larga retahíla de actividades centradas en la simple recogida de hechos y experiencias y una escasa o nula contraposición de conceptos". (p.29). Hizo falta que los niños encontraran sentido a lo que hacían que en buena medida, dependía de Pedro para ayudarlos a calcular el área y el perímetro de una figura y hacerlos sentir que la aportación de cada uno ayudaría a que el grupo aprendiera. Quizá también le faltó entusiasmo y herramientas para iniciar la búsqueda de los aprendizajes previos. Incluso las definiciones que da sobre área y perímetro no incluyen elementos de un conocimiento científico, por ejemplo: "...cada uno de ustedes tiene una figura, ese contorno, que es la orillita que tienen ese contorno ¿qué nombre recibe? , pero nada más la pura orillita, ¿Cómo se llama?".

Lo anterior, permite coincidir con Oriol (1998) al decir que tener conocimiento de los alumnos “permite motivarlos más, con lo que aumentará el esfuerzo y la dedicación y, en consecuencia, los resultados a obtener”. (p.33)

En las clases de la escuela normal, hay insistencia de la maestra del curso de Observación y práctica docente III para que los niños construyan el conocimiento. Sin embargo, no les dice cómo hacerlo. Al parecer considera que es parte de los aprendizajes previos obtenidos en semestres anteriores de la licenciatura. Ella les dice:

Ma: “Ese proceso para construir el aprendizaje nos va a decir que los que tienen que construir el aprendizaje, ¿quiénes son?

Aa: Los niños.

Ma: Los niños orientados por nosotros, ¿sí? porque cuando ellos están perdidos tenemos que volverlos a regresar. Este proceso debe reunir tres momentos, ¿cuáles son?.

Aa: Apertura, desarrollo y cierre”. (Ocl 7:23)

Ella cuestiona al grupo si es lo mismo ¿ejercicios? que ¿proceso de construcción? Y quiere que encuentren la diferencia entre ambos:

Ma: “¿A qué se refiere ejercicios?

Aa: el ejercicio... es una parte práctica.

Ma: Es una parte del proceso de construcción... ¡ojo! ¿sí?... Si estamos hablando de enfoque comunicativo funcional, /se refiere a la asignatura de Español/ es en el que hay procesos de diálogo, de discusión, de confrontación de ideas, de hacer dudar, de cuestionar, y que eso es lo que nos va a llevar a un trabajo. Pero el ejercicio... es parte del proceso de construcción ¡ojo!...

No confundir una cosa con la otra”. (Ocl 4:22)

Recurre a los ejemplos para que entiendan los procesos de construcción del conocimiento:

Ma: “Después de que el niño lea ¿qué hacemos?

Aa: Preguntar.

Ma: Cuestionar.

Pero son preguntas, aquí hay algo muy importante, no son preguntas simples, sino son preguntas de reflexión para el niño, no se le dice y ¿cómo se titulaba la lección? ¡no!...

Sino qué causas orillaron a que la rana tuviera miedo, por decir algo,... es algo mucho más amplio, ... algo donde se vea que hay comprensión de toda la lección, muchachos..."(Ocl 4:22)

Con el argumento anterior y el siguiente, Pedro entendió que el proceso de construcción del conocimiento se reduce a preguntar.

Aa: "Entonces, no es dar conceptos de sujeto, verbo.

Ma: Nosotros no vamos a ir a explicar esos conceptos,... los niños a partir del proceso de construcción, que es el cuestionamiento, la búsqueda, la confrontación de ideas,... van a entender qué es un verbo y qué es un sujeto sin que nosotros... hagamos el dictado de lo que es el sujeto y de lo que es un verbo.

Tenemos la obligación de recuperar de los niños y entre todos... hacer el concepto,¿de acuerdo?,...¿Hasta ahí vamos captando la idea? No vamos a ir a dictar.

Son procesos de diálogo, ¿sí? de confrontación de ideas, ¿sí? ¿Ya captaron la idea? Eso es lo comunicativo y eso es lo funcional en la asignatura de Español, por eso, no es lo mismo llegar y aplicar un ejercicio... que seguir un proceso de construcción en el que los niños dialoguen, confronten, duden, cuestionen!" (Ocl 4:24)

Por otra parte los programas de estudio de la Licenciatura en educación Primaria (1997) y el plan y programas de estudio de Educación Básica. Primaria (1993) plantean un modelo de aprendizaje – enseñanza constructivo y significativo cuyas claves fundamentales son:

- "el alumno es el constructor principal de su propio aprendizaje,
- relevancia del conflicto cognitivo que surge al contraponer los esquemas previos (estructuras previas) que el alumno tiene, con los conceptos nuevos que aprende,
- es una metodología didáctica (y científica), preferentemente inductiva, a veces también inductiva – deductiva, que consiste en contraponer los hechos con los conceptos (inducción) y los conceptos con los hechos (deducción)". (Román y Díez,1994,p.29)

Sin embargo, el dilema *Construcción del conocimiento y aprendizajes previos* no se presenta en todos los casos. Por ejemplo Manuel trabaja el tema Derechos Humanos y los niños construyen un conocimiento nuevo con base en los aprendizajes previos que poseen. El siguiente fragmento de clase lo muestra:

P:"Vamos a hablar sobre los derechos de la salud"

"A ver, ¿sí tenemos el mismo derecho?"

Ao: "No"

(La mayoría de los alumnos responden la pregunta de José Luis. Las respuestas son opuestas, sí y no.)

P: "Oh, ¡por fin!

"A ver ¿quiénes dicen que sí?, ¿quiénes no?"

"A ver tu dices que sí, ¿por qué?"

" A ver escuché, nuevamente "

(La niña que participa se sienta en la parte de adelante.)

"A ver pérame, vamos primero con su compañerita"

(Los niños todavía no dejan escuchar lo que su compañera quiere decir.)

P: "Ella dice que sí tenemos los mismos derechos porque todos debemos acudir a un hospital cuando estemos enfermos".

"Ahora, ¿es cierto eso?"

(Uno que otro alumno está de acuerdo.)

P: "Pero se supone que si nosotros tenemos esos derechos, así fuéramos a un hospital este... privado, en donde los costos son muy altos, ahí tendríamos que ser atendidos, en cambio, ¡no es así!, porque volvemos a lo mismo, la gente que tiene mayor...dinero es la que asiste a ese tipo de lugares; en cambio, todo aquel obrero o incluso muchos obreros no tienen ni siquiera el derecho a la salud, porque unos asisten al ISSSTE, otros asisten al Seguro Social, otros asisten a alguna clínica, pero eso es un derecho ". (Op 31:2)

Constructivismo y tradicionalismo.

Son los mismos estudiantes quienes opinan sobre las contradicciones del constructivismo planteado en los programas de estudio de Educación Primaria y la forma de enseñar de los profesores de este nivel educativo. Ellos viven el dilema Constructivismo y tradicionalismo donde por un lado la maestra de práctica le solicita trabajar con los principios constructivistas y por el otro, las acciones que la profesora titular del grupo de primaria realiza, se mueven en el marco del tradicionalismo. Una alumna menciona:

"Ahora con el constructivismo y la libertad del niño, es tomar en cuenta qué tienen, porque si yo llego con el niño y le doy libertad para que construya su propio conocimiento, eso ¡no es cierto!, no se puede con niños que están acostumbrados al tradicionalismo. Hay muchos contrastes y yo he tratado de que los niños por sí solos construyan su conocimiento. A lo mejor es más fácil aplicar el constructivismo para

que los maestros no tengan tanta carga, porque en el tradicionalismo, ¿qué hacemos con los niños? Seguimos mandándolos y siendo guías para jalarlos y jalarlos y lejos de eso..., pienso que el constructivismo pide, dejar que el niño por sí solo vaya caminando, entonces, no sé si sea más fácil para los profesores, porque no quieren prepararse, indagar, cambiar”. (EAa 3: 18)

En los estudiantes, se presenta este dilema al concurrir diversos intereses, concepciones, creencias y acciones contradictorias presentes en el grupo de práctica. Hay confusión para trabajar el constructivismo con los niños. Al parecer, los formadores de docentes proporcionan pocos elementos y la profesora del grupo de práctica se inclina más a una concepción de enseñanza aprendizaje tradicionalista bajo una lógica transmisiva de conocimientos.

En las clases observadas de los estudiantes, la generación del conocimiento, el binomio enseñanza – aprendizaje y la actividad final se da en un vaivén de contestaciones centradas en dos o tres niños que más participan que deja al margen la construcción del conocimiento de cada niño.

Construcción del conocimiento individual y construcción del conocimiento estandarizado.

En general, los estudiantes se inclinan hacia la construcción del conocimiento estandarizado de los niños basado en los contenidos de aprendizaje que consultaron en los programas de estudio del grado. Como lo comenté anteriormente, durante sus clases, en menor medida, se apoyan en la construcción del conocimiento de dos o tres niños, aunque en las entrevistas digan lo contrario:

“Tú llegas con un niño y le das esa libertad, entonces ¿ qué pasa?, el niño no sabe qué hacer con ella, entonces como que se pierde ese, te dejo ser libre para que construyas tu propio conocimiento para que tú seas el que pongas el orden en el salón, eso no es cierto. No se puede con niños que están acostumbrados al tradicionalismo. Hay muchos contrastes, yo he tratado que los niños por sí solos construyan su conocimiento”. (EAa.3: 18)

Está presente una concepción de aprendizaje mecánico que los libera del desarrollo de una metodología constructivista aunque en su discurso aparezcan de manera recurrente los términos aprendizaje significativo, estrategias de

aprendizaje para trabajar en grupo y la construcción del conocimiento vinculada a las diferencias individuales.

Material individual- colectivo y libros de texto

La mayoría de los estudiantes tienen limitaciones económicas para comprar material y poca experiencia tanto en su elaboración como en saber cuál es el más adecuado al tema y grado de práctica. Pese a ello, hay un sentido común que desarrollan:

“En ocasiones yo busco por ejemplo tripas de gato, en abreviaturas o en sinónimos o en antónimos, entonces, buscamos un tripas de gato cuando se trata de buscar palabras con “v” chica “b” grande, busca una sopa de letras para que los niños vayan ubicando”. (EAa. 1: 21)

En este grupo, se observan limitaciones económicas para la compra de materiales, algunos estudiantes pidieron un préstamo a sus familiares y/o amigos para solventar los gastos. Su condición económica está vinculada a cuestionar no solo el uso del material individual y colectivo sino también al éxito en la clase. Sus reflexiones se centran en: a mayor material didáctico es mayor el interés de los niños, a mayor material vistoso es mayor su aprendizaje. Ponen el acento en la necesidad de saber utilizarlo para evitar un gasto innecesario.

Hay variaciones en el material didáctico, todos lo elaboran pero lo hacen con diferentes recursos económicos y con una calidad distinta. En un primer plano se presenta como la actividad de la clase y el sentido que adquiere es ser un facilitador de generación de conocimiento que provoca interés en los niños. En un segundo plano, depende de cada estudiante para que se convierta en un material que toma mucho tiempo para su elaboración sin cumplir con una función de apoyo en el aprendizaje que deja cierto desencanto en los practicantes. En las clases en la escuela normal la maestra de práctica insiste:

“Recursos didácticos ¿le ponemos?, aunque son recursos, apoyos.

Por ejemplo voy a trabajar videos, ¿qué película?, ¿cuánto va a costar, es decir,, que yo esté consciente. ¿Cuáles van a ser mis cuestionamientos de esa película?, ¿llevo la película y se acabó?. !No! yo maestro debo saber de qué trata, ¿cuáles son mis cuestionamientos?, ¿cuánto dura?, ¿qué parte van a ver?, ¿dónde voy a parar, y voy a reflexionar?” (Ocl 7: 25)

Cuando pregunté a los estudiantes sobre el uso del material didáctico, mencionaron:

“En la primera jornada, aunque yo si llevé material. En Historia y en Geografía eran días de quedarme hasta noche para hacer los materiales porque eran rompecabezas del D.F., en grande y en chico.

Ahora en esta segunda jornada me sentí lenta porque fue elaborar material concreto para contar y darle valor, las fichas de color eran para todo el grupo. El material era individual, era pintar cien fichas azules y cien rojas”. (EAa. 6:8)

“ Los maestros de grupo muchas veces no lo utilizan, entonces está por demás llevar tanto si no sé para qué lo voy a utilizar, el poco que llevé, lo utilicé, los niños, lo supieron disfrutar, lo rayaron, lo iluminaron: Elaborar el material es difícil porque luego tenemos varias ideas pero no sabemos cuál es la más adecuada ”. (EAa. 4: 16)

“Donde yo vivo es muy lejos entonces trasladarme implica mucho....En semestres anteriores, se nos había dicho lleven material pero yo no sabía que había material didáctico para alumnos y para el maestro, a lo mejor se deduce por lógica pero...” (EAa. 8: 18).

“Para mi maestra del grupo el material didáctico eran puras copias y los niños estaban acostumbrados a ello, y cuando yo les ponía ejercicios en el pizarrón para que ellos copiaran, no querían escribir, lo mismo la lectura ellos se dedicaban a copiar la lectura”. (EAa. 5:11)

Los materiales que utilizan son: mapa de la República Mexicana, fotocopias en media cuartilla, cartulinas. recortes de revistas Vanidades y Cosmopolitan.

Otras estudiantes consideran que el material didáctico es sólo un apoyo porque si se tiene claro el propósito formativo y el contenido a enseñar :

“Es más importante tu creatividad y no tanto el material. En la práctica pasada utilicé un títere que tenía ahí y con él di mis clases de Historia y Geografía. Según el títere les daba clase y con eso les llenó a los niños. No necesité ni láminas ni nada de eso. El títere fue el centro de atención ”. (EAa. 13: 11)

El dilema del material individual, colectivo y libros de texto los estudiantes lo viven desde la escuela normal pues desde este espacio los consultan para conocer las lecturas y ejercicios que el niño realiza con la profesora titular del grupo de práctica. Ellos consideran que el libro de texto es una definición de tres renglones que la mayoría utilizan.

En la escuela normal es un secreto a voces que los maestros que atienden el área de acercamiento a la práctica escolar no tienen un juego completo de libros de

texto por grado y a los estudiantes no se les entrega la totalidad de los libros de texto gratuito, libros del maestro, ficheros de actividades didácticas, y avance programático por grado. Situación que es preocupante al ser estos materiales fundamentales en la formación del futuro profesor.

Dada la experiencia de las prácticas, los estudiantes aprenden no sólo los libros de texto deben consultar y que el profesor de educación primaria debe recurrir a otras fuentes que le proporcionen información a su nivel y no sólo de los niños. Ellos consultan enciclopedias Larousse y Santillana, revistas; en algunos casos videos, libros de secundaria, preparatoria y bachillerato que los orientaron con definiciones, resolución de problemas, conceptos, etc. El camino que recorrieron fue que primero consultaban los libros de texto y posteriormente revisaron bibliotecas personales, bibliotecas de familiares y amigos. Para ellos no es novedad que los oriente en los materiales de apoyo para enseñar las asignaturas de educación primaria, su propósito es que utilicen otros que enriquezcan su proceso de autoformación y su concepción de ser maestro:

“Ahora, no nada más son los únicos materiales que ha editado la SEP/Secretaría de Educación Pública/

¡Por favor!, que quede claro,...están los videos, los audios, el libro de David Block, el juego matemático, está el paquete matemático...

¡Por favor, revisémoslos!”(Ocl 4:28)

4.2.2 La dimensión organizativo - participativa

En el aula, los planes de clase sufren modificaciones. El trabajo docente posee también un grado de improvisación que se da en el marco de contratiempo y conflictos que demandan la intervención del practicante.

Las diversas situaciones que se suscitan en el salón de clase aporta al estudiante experiencias formativas inmersas en la complejidad del trabajo con los imprevistos propios de una realidad cambiante con más incertidumbres que certezas que aprende a resolver. De ahí que la práctica se convierte en una experiencia única entre el estudiante y los niños.

El fragmento de clase siguiente muestra que el grupo de práctica es una realidad caracterizada por las condiciones siguientes: la multidimensionalidad donde el

trabajo docente enfrenta al estudiante a atender al mismo tiempo elementos personales, materiales, organizativos y curriculares. Sin embargo, gran parte de su actuación, en algunos casos se caracteriza por la inmediatez de decisiones³⁹ constantes.

P: "Jeafete, ¿por qué le pegaste a Gonzalo?"

"No tienes por qué pegarles a tus compañeros Gonzalo"

"Ay Gonzalo como siempre de abusivo"

(Los niños continúan comiendo su ensalada, algunos parados y otros en su lugar. Hay una riña en la parte de atrás del salón, Gonzalo le pegó fuerte a Jeafete en el estómago y se empieza a hacer una rueda con los compañeros.)

Ao 1: "Sí, ¡está llorando! Por acá se le ve"

La practicante se dirige a la parte de atrás y trata de calmar a Jeafete que está recostado boca abajo en una banca.)

P: "Gonzalo... ¡ven para acá!"

"Quiero que le pidas una disculpa a tu compañero"

"Quiero que le digas que te disculpe por haberle pegado"

(Gonzalo se encuentra en su lugar, y tres de sus compañeras le reclaman.)

(La practicante está hincada junto a Jeafete, tratando de verle la cara y saber qué tiene...)

P: "Gonzalo, ¿qué pasó?"

"Dile, ¡discúlpame! por haberte pegado"

"El problema no se resuelve".

"A ver,... nada de que en el recreo lo voy a agarrar"

(Gonzalo se dirige a Jeafete.)

Ao.2: ¿Me disculpas?

Ao. 3: "¡Sí".

(La practicante deja de estar hincada y se levanta.)(Op 25:10)

³⁹ De acuerdo con Jackson (1991) en la inmediatez de los acontecimientos en el aula existe una exigencia en el aquí y ahora y una cualidad de espontaneidad que aporta interés y variedad en el trabajo del profesor..." Refiere que en la enseñanza interactiva existe algo especial, en un sentido cognitivo, en lo que sucede cuando un profesor está de pie ante sus alumnos. En estas ocasiones la espontaneidad, la urgencia y la irracionalidad de la conducta del docente parecen ser características más esenciales. En esos momentos existe un alto grado de incertidumbre, previsión e incluso confusión sobre los acontecimientos del aula.

De acuerdo con Gimeno (1992) es una práctica que “ que no puede predecirse, pues son muchos los factores que intervienen en una situación, en la conducta de un alumno o en la de todo el grupo”. (p. 238).

En las clases observadas se desencadenan una secuencia de imprevistos: el control del grupo, la mamá que entra al salón de clase para hablar con la profesora titular que ignora a las practicantes. Los estudiantes opinan sobre la experiencia en grupo que discrepa, en cierta medida, con los planes de clase. Ellos manifiestan sus sentimientos:

“Cuando estamos en la escuela normal, son las planeaciones y el contenido, buscamos y pues es tener lo mayor posible, pero en las clases ni me acuerdo del contenido, yo creo que es la presión de que no, yo traía esto y ahora resulta que no lo saben. Y ahora, ¿ cómo les enseño?” (EAa. 14:33)

“Uno dice: llevo mi planeación y todos van a participar. Llega uno y se enfrenta y los niños ... Uno piensa y el niño va contestar esto y yo le voy a decir esto. Pero no sucede así. ¿Qué hace uno? Pues tratar de que el niño empiece a trabajar con uno, ¿no?” (EAa. 12:16)

El aprendizaje del Control de grupo. “Me da temor que se forme una indisciplina muy grande en el grupo”.

El control de grupo tiene que ver también con la timidez, desinterés o poca precisión en los contenidos a enseñar. El siguiente fragmento de clase lo muestra:

Clase de Geografía. 4º “C”

(El grupo está muy inquieto y no hace caso a la practicante. Ella se muestra nerviosa y les dicta subiendo la voz, se mueve de un lado a otro, pero no logra controlar al grupo.)

P: “ Los ríos viejos se distinguen de los anteriores por la profundidad de su cauce y por la lentitud de su corriente.”

Ao: “¿ Es todo?”

(Sus compañeros sonríen y le piden a la practicante no dictar más. Ella tiene en sus manos un libro de Geografía y en el pizarrón está pegado un mapa de la República Mexicana.)

P: “De tarea hacen la lista de los ríos que hay en México.”

Concluye la clase.

Ella manifiesta mucha preocupación por la disciplina con el grupo y expresa:

“De repente digo: Ayyyy! Estos niños ya no puedo con ellos...La disciplina como que no la he podido controlar mucho”. (EAa. 14:11)

En otros casos como el siguiente, la indisciplina tiene que ver con la inquietud que manifiestan los niños por tener la siguiente clase (Educación Física), con la ausencia de la profesora titular y salta a la vista el poco interés de la practicante por enseñar a los niños a calcular el área y el perímetro:

Clase de Matemáticas.

La practicante se encuentra sola porque la profesora titular avisó que llegaría tarde. Los alumnos están inquietos porque después de la clase de Matemáticas, tienen Educación Física.)

Irma pasa a un niño y le dice:

P: “A ver, ¿quién le ayuda a su compañero José?”

(José pasa al frente)

P: “Cuado medimos una cosa alrededor, ¿qué es lo que estamos midiendo?”. (Los alumnos no hacen caso de lo que Irma les pide, algunos están levantados, gritando, platicando, pero no están atentos a lo que José va a contestar.)

P: “A ver, ¡guarden silencio! Y ¡se sientan!”

“Cuando lleguemos de Educación Física, vamos a continuar con Matemáticas!”

(Concluye la clase de Matemáticas.)

Para la mayoría de los estudiantes, la disciplina del grupo se convierte en un problema:

“Hay personas que dicen que mientras no domines los contenidos no vas a tener disciplina, pero muchas veces uno domina los contenidos y de todas formas los niños siguen indisciplinados, entonces yo siento que esto se debe más que nada a los niños”. (EAa. 1:19)

También es cierto que el control de grupo tiene que ver con las características de los niños; por ejemplo para Manuel la disciplina no es problema, el grupo está acostumbrado a levantarse de su asiento aún cuando están interesados y realizan la actividad propuesta.

Aprenden a establecer estrategias para controlar el grupo que varían de acuerdo al grado que atienden, por ejemplo en una clase de Ciencias Naturales 2º “A”, la practicante dibuja en el pizarrón del lado derecho un círculo y lo oscurece a la

mitad, cuando lo hace, los niños voltean a verme y uno que otro me comenta: “nos van a dejar tarea, es que entre más se llene el círculo más tarea nos van a dejar”. Esta acción disminuye el ruido en el grupo, la mayoría entiende que debe estar en su lugar y callado.

Otra estrategia consiste en decirles: “Se quieren ir con el grupo 1º A?”. (Esto es como una amenaza porque para los niños significa bajar de nivel y en ese momento resulta pues se callan). Otros estudiantes, utilizan sellos para calificar con la leyenda: “Sí trabaja”, “No trabaja” alumna de 3º “B”.

En ellos hay un sentir generalizado al considerar que:

“Nos faltan elementos, como mantener la disciplina, conocer a los niños, ir más a dar clase. El grupo que me tocó es muy conflictivo, la maestra titular dice que es el peor grupo. Yo no sabía qué les tenía que decir; algunas veces les decía te vas a quedar sin recreo, y los niños me contestaban: pues a mí ¡me vale! Y además la maestra del grupo los dejaba salir”.(EAa. 5:7)

El aprendizaje de las rutinas del salón de clase.

De acuerdo con Sanjurjo (2002) se entiende por rutina “aquella situación que, no presentando ninguna dificultad aparente, pone en funcionamiento actos ya conocidos, internalizados, que no requieren ser pensados. Las acciones ya previstas y asumidas se resuelven sin reflexión previa, poniendo en juego el conocimiento tácito”. (p.47)

En este semestre y en las prácticas, los estudiantes no están en el momento adecuado para cuestionar las rutinas establecidas en el grupo, sucede todo lo contrario, las aprenden y en ellas se apoyan porque les da resultado para controlar al grupo por el contenido no se entendió o para concluir una clase. Además, es una organización establecida por la profesora titular que los niños demandan.

De acuerdo con Rockwell (1999), “la escuela conforma, por medio de ciertos rituales y usos, un proceso de aprendizajes que no siempre corresponde al que desarrollan los mismos alumnos, pero que sí influye en ellos”. (p.32)

Señala también que,

en la escuela primaria, como en otros contextos sociales, existe una tendencia hacia la ritualización de la interacción entre adultos y niños. Los rituales son necesarios para organizar el encuentro diario entre maestros y alumnos. Se establecen procedimientos recurrentes y se repiten actividades cuyas instrucciones son siempre las mismas. De esta manera se facilita la organización del grupo y se retoman consensos sobre cómo proceder durante el día. (p.32)

El pase de lista, el copiado de información, el registro de fecha en el cuaderno, pasar al pizarrón a escribir el resultado de operaciones, el recorte y pegado de figuras y de ejercicios calificados, el título con color rojo, los cuadernos en el escritorio para calificar los ejercicios, el dictado, son algunas de las rutinas de clase que se observan en los salones de clase de la escuela primaria.

ALGUNAS CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se han analizado ciertos aprendizajes de la profesión adquiridos por los estudiantes en el proceso de las prácticas pedagógicas, y se ha visto que entre lo que propone un modelo curricular para formar maestros y la manera en que se desarrolla en la realidad, media una distancia explicable por el accionar de los sujetos que participan, las experiencias y saberes que ponen en juego y la particularidad de los contextos institucionales en que trabajan.

Si bien la anterior afirmación puede aplicarse a cualquier profesión, en el caso del magisterio cobra particular importancia, pues la actividad de enseñanza está fuertemente anclada en modelos sobre lo que significa ser maestro. Tales modelos encarnan la memoria histórica (maestro apóstol, maestra-madre, motor del cambio social) fusionada con ideas modernizantes de la profesión: maestro-investigador, facilitador de aprendizajes o maestro reflexivo, entre otros. En el proceso de aprender a ser maestro, los estudiantes conocen el modelo propuesto por el plan de estudios, y al mismo tiempo otros, que desde su propia actividad docente les transmiten implícita o explícitamente sus maestros de la normal.

Pero es el espacio de las prácticas pedagógicas el lugar privilegiado para aprender la profesión, pues los formadores de docentes que participan en este proceso (maestra de prácticas y maestra titular) privilegian una lógica de transmisión encaminada a compartir con los estudiantes saberes docentes que abarcan una amplia gama de interacciones e intercambios provistos de diversos sentidos y significados sobre el ser maestro.

Por ello, es posible afirmar que las prácticas son *maneras de hacer* que tienen que ver con el acto y la manera en que el estudiante aprovecha la experiencia formativa para aprender a ser maestro en la complejidad del trabajo docente. Asimismo, que en las prácticas se juega la fuerza de una profesión altamente modelizada en la que se trata de formar un maestro guía bajo determinados conocimientos y que la fuerza de la profesión se da no sólo porque se aprende

cómo hacer el trabajo docente sino también porque se aprende una manera de estar en la profesión⁴⁰.

Así, a pesar de la modernización en la imagen del maestro que se ha pretendido dar en los últimos dos planes de estudio (84 y 97), el *deber ser* sigue siendo parte constitutiva en la formación de los nuevos maestros.

Aprender de los formadores y la institución

La escuela normal y la escuela primaria aún cuando parecen dos mundos irreconciliables por las diferentes concepciones de los formadores sobre lo implica ser maestro, son fuentes de aprendizaje fundamentales en la formación del futuro profesor. En estos dos espacios aún cuando se generan múltiples conflictos, tensiones, encuentros y desencuentros entre los involucrados, se presenta una fuerte etapa de aprendizajes para ser maestro cargada de emociones.

Con la maestra de práctica y con los profesores titulares, los estudiantes aprenden que hay diversas prácticas producto de su conocimiento acumulado durante años de experiencia docente, que tienen que ver con lo que les ha funcionado en el grupo; prácticas que no son buenas ni malas; simplemente resuelven un “saber hacer”.

Este saber hacer pretende controlar la inestabilidad y la incertidumbre que caracterizan la docencia con niños, y refiere a acciones como: mantener la atención de los alumnos en el transcurso de la clase, realizar actividades más dinámicas, buscar estrategias de aprendizaje o de control del grupo, la revisión de trabajos de los niños, el dictado, el uso de libros de texto, el uso de materiales de apoyo, de videos, audios, juegos matemáticos, lograr la motivación, recuperar los aprendizajes previos de los niños, la planeación de clase, el enfoque de las asignaturas, los contenidos a enseñar, la ortografía, el uso del material didáctico, la actitud que debe mantener el docente, entre otros.

De sus formadores, el estudiante normalista recibe la influencia de diversas concepciones de ser maestro y observa modelos de docencia que lo ayudan a ir construyendo sus propios aprendizajes de la profesión que pone a prueba por ensayo y error, por descubrimiento, o simplemente por imitación.

⁴⁰ Estas ideas fueron retomadas de la conversación que con motivo de la lectura de esta tesis tuve con la Dra. Rosa María Torres

Con la maestra responsable de práctica trabaja en la normal lo relacionado con los contenidos de aprendizaje, la planeación y el material didáctico, es decir, aquellos aspectos ligados directamente con la enseñanza que desarrollará en la escuela primaria, siempre bajo la perspectiva de formar en la reflexión, que esta maestra comparte con lo planteado en el Plan 97. De manera implícita y a través de sus acciones con los estudiantes, la maestra les transmite la importancia de seguir los programas de estudio y también de conocer a fondo los enfoques de los programas de estudio que van a manejar. Es evidente que busca lograr un cambio en la mentalidad de los alumnos hacia a la docencia, aunque la reflexión sobre las prácticas realizadas en escuelas para convertirla en fuente de conocimientos como lo contempla el plan de estudios es –como lo muestra el análisis presentado- una cuestión no resuelta.

Por su parte, los titulares transmiten a los estudiantes sus saberes experienciales que abarcan el trabajo docente directo con grupo y las formas de permanecer en la profesión. Sobre el primero, el aprendizaje de los futuros maestros está vinculado a los saberes transmitidos procedentes de los programas y libros de texto de educación primaria, a consultar otras fuentes de información sobre los contenidos programáticos, el dominio de los temas, el tiempo para desarrollar una clase, la planeación, la apertura, el desarrollo de actividades y el cierre de una clase, el conocimiento de enfoque por asignatura, la amplitud del tema, la dosificación de contenidos, la precisión de lo que se pretende lograr, entre otras. Al mismo tiempo y de su estancia en la escuela hay posibilidades de aprender acerca de la manera de vivir y de permanecer en la profesión con muchos años de servicio, pues en las prácticas se conocen las condiciones reales en que se desarrolla el trabajo docente.

El saber de los formadores es un saber social compartido por un grupo de colegas con los que convive en la cotidianeidad del trabajo docente con elementos comunes, permeado por la lógica de la institución, las reglas establecidas, los programas de estudio que se deben cubrir y los libros de texto que se manejan. El saber de los formadores es social pues responde a un contexto de socialización profesional en donde enriquece, incorpora o modifica sus acciones de acuerdo a los momentos y exigencias que le plantea su trabajo docente. Este saber social se aprende haciendo en el trabajo diario.

Además, en el espacio de las prácticas hay un factor de socialización fuerte en la interacción del estudiante con otros agentes: director del plantel, profesores, niños, padres de familia, materiales curriculares, etcétera.

Las reglas de acción y las tradiciones de la profesión que existen tanto en la escuela normal como en las escuelas primarias, tienen un poder de socialización importante en los aprendizajes de ser maestro, aunque hay que reconocer que el mayor peso está en la escuela primaria y en los titulares de grupo. Se puede decir que existe un poder socializador de la institución, cuya cultura escolar se expresa en las maneras de actuar y concebir la profesión, que son enseñanzas muy importantes para el aprendiz de maestro.

Aprender de los niños

Esta investigación permite ver que para los estudiantes la experiencia de prácticas es considerada formativa, pues los enfrenta a dilemas, tensiones y conflictos propios de la realidad en el salón de clase. El trabajo con grupo se vive con una permanente incertidumbre sobre lo que debe hacer y el centro de ella casi siempre son los niños. Por ello, la mayoría de los estudiantes del grupo observado, a pesar de las condiciones adversas bajo las cuales eligieron la carrera, consideran que ser maestro implica un proceso permanente de formación con responsabilidades y compromisos:

“Nunca se deja de aprender pero lo más importante es llamar la atención de los niños, planear bien y revisar mis prácticas tomando en cuenta los conocimientos previos de los niños, saber qué les interesa y de qué manera puedo llevarlos a un proceso de construcción” (Esc.Aa. 8)

A pesar de que los problemas que pasan para controlar al grupo y dominar la disciplina de conocimiento y su didáctica, sus preocupaciones fundamentales son generalmente lograr el aprendizaje de los niños, y ello es la causa de que en la práctica pedagógica el estudiante discrimine lo que le sirve y lo que no. Así, el componente formador por excelencia son los niños, que se convierten en la riqueza más importante de aprendizajes de los futuros maestros.

Para continuar profundizando

Como todo trabajo de investigación, éste deja aspectos pendientes y abre nuevas vetas posibles de indagación:

La primera se refiere a profundizar sobre el tipo de profesor de educación primaria que hoy requieren los niños y la sociedad y cómo deben formarse. Los planes de estudio para formar estos profesionales son de carácter nacional, a pesar de que vivimos realidades educativas, sociales y culturales muy distintas en nuestro país.

Considerando el papel de los formadores en los aprendizajes de los estudiantes, convendría estudiar cómo se están formando en el marco del Plan de estudios 97, ¿qué apoyos académicos les hacen falta?, reflexionan sobre su propia práctica tal como se lo piden a sus alumnos? y si lo hacen, ¿cómo sistematizan y analizan sus experiencias frente a grupo?

Es innegable el papel que juegan los maestros titulares de grupo en la formación de los futuros maestros, por ello, parece necesario propiciar su acercamiento con la escuela normal, al mismo tiempo que los formadores de ésta puedan aprender más de la escuela real.

Para finalizar considero que es importante seguir profundizando en los saberes que los formadores de docentes aportan a los aprendizajes de los que serán maestros, pues responden a historias de vida y profesionales que traen consigo tradiciones, creencias, usos y costumbres sobre la docencia, aspectos que es necesario comprender para mejorar el espacio de aprendizaje de lo futuros maestros: las prácticas pedagógicas.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, Esther. (1996). Presentación de la edición mexicana. *En: Nostalgia del maestro artesano*. México: Porrúa -CESU.

Arnaut, Alberto. (1998). *Historia de una profesión: Los maestros en educación primaria en México, 1887-1993*. México: SEP. Biblioteca Normalista.

Arnaut, Alberto. (2004). *El sistema de formación de maestros de México. Continuidad, reforma y cambio*. Cuadernos de Discusión 17. México: SEP /SEBYN.

Aschersleben, Karl. (1979). *Introducción a la metodología pedagógica*. México: Roca.

Astolfi, Jean. (1999). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. España: Serie Fundamentos No. 17. Colección Investigación y enseñanza.

Bertely María. (2000). *Conociendo nuestras escuela. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós Educador.

Blázquez, Florentino. (1989). La reflexión, vínculo entre la teoría y la práctica de formación de profesores. *En: Revista Campo Abierto* No. 6. España.

Calvo, Beatriz. (1989). *Educación Normal y Control Político*. México: CIESAS.

Coll, César, et al. (2003). *El constructivismo en la práctica*. Madrid: Gráo.

Contreras, José. (1990). *Enseñanza. Currículum y profesorado*. Madrid: Akal.

Contreras; José. (1997). *La autonomía del profesorado*. España: Morata

Cortina, Regina. (1997). Desafíos para la equidad de género en la política educativa en México. *En: González Jiménez, Rosa María (Coord.) Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*. México: SEP-UPN.

Czarny, Gabriela. (1999). (Coord.) *Formas de trabajo docente y su relación con los rasgos del perfil de egreso*. Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 1997. México:Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Investigación Educativa. Proyecto de seguimiento y evaluación de la aplicación del Plan de estudios 1997.

Davini M. Cristina y Birgin, Alejandra. (1998). *Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones. En: Políticas y sistemas de formación*. Serie No.8. Los Documentos. Primera edición. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Davini, M, Cristina. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. México: Paidós.

Davini, M. Cristina, et al. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Educación Papers editores.

Filloux, J. Claude. (1996). *Intersubjetividad y formación. Formación de Formadores*. Buenos Aires: Serie Los documentos. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Galván, Lucila. (2003). *La docencia reflexiva: rasgos y retos*. Ponencia. 2º Foro Internacional de Educación para la Infancia. Benemérita Escuela Nacional Veracruzana. "Enrique C. Rebsamen. Xalapa, México.

Gilles, Ferry. (1987). *El trayecto de la formación. Los enseñantes. Entre la teoría y la práctica*. México: Paidós Educador.

Gilles, Ferry. (1997). *Pedagogía de la formación. Formación de Formadores*. Argentina: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Gimeno, Sacristán. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Argentina:Lugar Editorial. S.A.

Gimeno, Sacristán. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Goetz, J.P. y M. D. y LeCompte. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.

González, Mercedes. (1995). ¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores? Análisis de los procesos en el aula. *En: Revista Investigación en la escuela*. No. 25. La Coruña.

Hammersley y Atkinson. (1994). *El proceso de análisis*. En. *Etnografía. Métodos de investigación*. España: Paidós.

Heller, Agnes. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

Ibarrola, María. (1998). La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX. *En: Un siglo de educación en México*. Tomo II. México: Fondo de Cultura Económica. Biblioteca Mexicana.

Imbernón, Francisco. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España: Gráo.

Jackson, Ph. W (1991). *La vida en las aulas*. España: Morata.

Majós, Teresa. (1988). *Hacer prácticas*. Cuadernos de pedagogía, julio-agosto. <http://www.iea.uva.es/aufop/publica/revelfop/v1n1rn.htm>

Martínez, J. Martín y Centeno, Ernesto. (1998). *La reforma curricular en la escuela normal*. En *Revista Nueva*. Epoca. Núm.5. Jalisco: Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco. Abril-Junio

Mercado, Eduardo. (2005). Actitudes, valores y creencias en torno a ser maestro. Un acercamiento a las prácticas pedagógicas de los alumnos de formación inicial. *En: Educación y valores*. Tomo I. México: Gernika.

Mercado, Ruth. (2000). *La implantación del Plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria. Un estudio sobre el primer semestre. Reporte de investigación*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal y Dirección General de Investigación educativa.

Mercado, Ruth. (2001). *Los saberes docentes como construcción social*. Tesis de Doctorado en Investigaciones Educativas. México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Mercado, Laura. (2002). *El docente de educación básica, representaciones sociales de su tarea profesional*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: UNAM.

Naranjo, L. Enrique. (2003, julio). *La formación de los profesores de las normales. Elementos para un programa nacional*. En: Gaceta de la Escuela Normal 2. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Publicación trimestral.

Navarro, Rosario, Antonia López, Antonia y Barroso, Purificación. (1998). *El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros*. Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado. Vol. 1 Núm. 1. Universidad de Sevilla.

Nieves, Blanco (1999). *Aprender a ser profesor*. En: Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica. España: Acal.

Oliver, Rogelio H., et al. (1999). *Elección de carrera*. México: Limusa.

Oriol, Amat. (1998). *Aprender a enseñar. Una visión práctica de la formación de formadores*. España: Gestión 2000.

Papalia, Diane, et al. (2004). *Desarrollo Humano*. México: Mac Graw Hill.

Pérez, G. Ángel. (1988). El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado. *En: Perspectivas y problemas de la función docente*. Segundo Congreso Mundial Vasco. España: Narcea.

Pérez, G. Ángel. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. *En: Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Pérez, Gómez Ángel, et al. (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. España: Akal.

Pérez, G. Miguel. (2000). *Conocer el currículo para asesorar en centros*. Málaga: Aljibe.

Perrenoud, Philippe. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Colección Crítica y Fundamentos. Serie: Formación del profesorado. España: Graó.

Pineda, Ignacio. (1998). Las prácticas pedagógicas de los docentes para la educación básica. En: Revista Educación Huaxyácat. Año 5. Núm.15. Mayo-Agosto. Oaxaca.

Pineda, Ignacio. (1998). *Las prácticas pedagógicas en la formación del magisterio*. Tesis de Maestría. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. (ISCEEM) Marzo.

Piña, J. Manuel. (1997). *Consideraciones sobre la etnografía educativa*. En: Revista Perfiles Educativos. No. 78. Tercera época. Volumen XIX. México: Centro de estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México.

Piña, J. Manuel y Pontón, C. Beatriz. (2002). *Cultura y procesos educativos*. México: UNAM – CESU. Plaza y Valdés Editores.

Reyes, Ramiro y Rosa M. Zúñiga. (1995). *Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A.C.

Riquelme, Graciela C., et al. (1988). *Políticas y sistemas de formación*. Serie No. 8. Argentina: Novedades Educativas del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. S.R.L. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Rockwell, Elsie. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982 – 1985)*. México: Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Documentos DIE.

Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth. (1986). La práctica docente y la formación de maestros. *En la escuela, lugar del trabajo docente*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.

Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth. (1999). *La escuela, lugar del trabajo docente*. Descripciones y debates. México: DIE/Cinvestav/IPN.

Rodríguez, Pedro. (1998). Vivir en comunión: Desde la práctica como aplicación a la práctica como producción del conocimiento. *En: La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones. .

Román, Martiniano y Díez, Eloísa. (1994). *Currículum y programación. Diseños curriculares de aula*. España: Eos.

Saint-Onge, Michel. (1997). *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* España: Mensajero.

Sandoval, Etelvina. (1994). *Vigencia del normalismo*. En: Revista Básica. Año 1. Septiembre – Octubre. No. 1

Sandoval, Etelvina. (1999, 31 de octubre). *Mesa redonda: Problemas de formación inicial de profesores*. Aguascalientes: V Congreso de Investigación Educativa.

Sandoval, Etelvina. (2000a, octubre). *Aprendiendo a ser maestro. Las prácticas pedagógicas en la formación inicial*. En: IX Simposio Internacional de Investigación etnográfica en Educación. Balance y perspectivas de la Etnografía educativa. Un recuento necesario. Universidad Pedagógica Nacional. Ajusco. México.

Sandoval, Flores Etelvina. (2000b). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: Universidad Pedagógica Nacional y Plaza y Valdés Editores.

Sandoval, Flores Etelvina. (2002, 27 de septiembre). *Conferencia "Dilemas actuales en la formación de docentes"* En: Coloquio sobre prácticas y propósitos en la formación y actualización de docentes". DGENAMDF. mimeo.

Sandoval, Flores Etelvina. (2004, abril). *Cinco retos en la formación de profesores de primaria en México*. Directora de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal. México.

Sanjurjo, Liliana. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Argentina: HomoSapiens.

Santoni, Antonio. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. México: Porrúa-CESU.

Savín, Marco Antonio. (2003). *Escuelas normales: propuestas para la reforma integral*. Cuaderno de discusión 13. México: SEP /SEByN.

Scaffo, Sonia. (2000). Aportes de la Etnografía Educativa para la Investigación de las Prácticas de Aula. <http://www.cep.edu.uy/informacioninstitucional/InspecDivDptos/InspecNacionales/Practica/Revista3/Etnografia.hotmail>.

Schön, Donald A. (1992). *La formación de Profesionales reflexivos. Hacia un diseño de enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Temas de educación. España: Paidós.

Secretaría de Educación Pública. (1984). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. México.

Secretaría de Educación Pública. (1992). *Acuerdo Nacional de Modernización para la Educación Básica*. México.

Secretaría de Educación Pública. (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria*. México.

Secretaría de Educación Pública. (1997a). *Fortalecimiento del papel del maestro*. Cuadernos Biblioteca para la actualización del maestro. México.

Secretaría de Educación Pública. (1997b). *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria*. Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales. México.

Secretaría de Educación Pública. (1998). *Programa de Observación y práctica docente III*. Licenciatura en Educación Primaria. México.

Secretaría de Educación Pública. (1999^a) *Programas de estudio 2º semestre*. Licenciatura en Educación Primaria. México.

Secretaría de Educación Pública. (2002). *Las actividades de observación y práctica en la escuela primaria*. Licenciatura en Educación Primaria. Plan 1997. México.

Secretaría de Educación Pública. /Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Cuaderno de discusión 1. México.

Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2003). *El Mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales. (Elementos para la reflexión y el análisis)* Programa para la transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México: Serie: Gestión Institucional 1.

Tardif, Maurice. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.

Tedesco, J. Carlos. (1997, marzo). Comentarios de Juan Carlos Tedesco a la 45ª Conferencia Internacional de Educación. *En: Fortalecimiento del papel del maestro*. Cuadernos Biblioteca para la actualización del maestro. México.

Tedesco, J. Carlos y Fanfani, Emilio. (2004). Nuevos maestros para nuevos estudiantes. *En: Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Programa de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo.

Vaillant, Denise y Marcelo, Carlos. (2001). *Las tareas del formador*. Colección Biblioteca de Educación. Málaga: Ediciones Aljibe.

Velasco, Honorio y Díaz de Rada, Ángel. (1997). Tramas culturales y tramas etnográficas. *En: La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. España: Trota.

Wenger, Etienne. (1998). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Cognición y desarrollo humano*. España: Paidós.

Zabala, Vidiella (1999). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Gráo.

Zabalza, Miguel Angel. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zeichner, Kenneth M. y Daniel P. Liston. (2002). Raíces Históricas de la Enseñanza Reflexiva. *En: SEP. Observación y Práctica Docente III y IV*.

Programas y Materiales de Apoyo para el Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria. 5º y 6º Semestres. México.

Apéndice 1

1: ¿Qué maestro quiero ser?

Quiero ser un maestro que tenga la suficiente preparación, experiencia (que se va iv dando con el tiempo en el trabajo docente), la responsabilidad de tomar decisiones para trabajar, así como tener la habilidad para cambiar o modificar estrategias tomando en cuenta las necesidades de los niños y el contexto en donde se encuentran.

Quiero ser aquel maestro dedicado a su trabajo - tomando en cuenta el trabajar con los demás - que fomente el amor a la lectura, a las artes, al saber, no tener los conocimientos almacenados sino que los comparto con los niños, con los compañeros de trabajo y también padres de familia. (fomentar la comunicación).

Quiero ser aquel maestro que fomente la autonomía, la libertad de expresarse, de trabajar, de conocer los problemas de los niños y tratar de resolverlos. (y de identificar los). Tener dominio de enfoque, contenidos y materiales.

Quiero ser un maestro que constantemente se actualizándose y preocupándose por buscar nuevas formas de trabajo para llegar a un conocimiento significativo para los niños.

Tener seguridad y compromiso.

"Quiero ser un amigo incondicional"
saber que cada niño es diferente y tiene diferente ritmo de trabajo.

Apéndice 2

¿Qué he aprendido en las experiencias de mis prácticas?

En mis prácticas pude percatarme que el desarrollo intelectual no va de la mano del desarrollo afectivo, para el maestro es, más importante cubrir sus contenidos y trata al "niño" de una manera frívola y en algunos casos despectiva, es decir que no se le da la importancia que debe tener el niño, es decir se basa en lo instrumental que en la educación misma.

Apéndice 3

Registro de observación de clase / practicante

Tema: Cálculo o aproximación de áreas usando el geoplano.

Asignatura: Matemáticas/Geometría

5º "A"

Veinte alumnos

La clase se inicia con el saludo de Gloria (la practicante) a sus alumnos y el pase de lista.

Glo: Hoy vamos a empezar con Matemáticas pero antes vamos a pasar lista.

Ella tiene en el escritorio los gafetes de los niños con la figura de Picacchú-Pokemón con un gorrito de navidad y con el nombre de cada niño; los gafetes fueron una petición de la maestra de práctica para que Gloria se dirigiera a cada niño por su nombre.

Ella está pasando lista cuando la interrumpe la señora que vende los desayunos escolares, la practicante continúa hablando con los niños para organizar el trabajo mientras la señora sigue vendiendo los desayunos escolares.

Glo: "Vamos a trabajar con Matemáticas."

(Les muestra el geoplano que es una superficie de madera de 20 centímetros X 20 centímetros con una distancia de un centímetro entre cada clavo).

Glo: "Este es un cuadrado para hacer figuras."

"Este es un cuadrado,... se llama geoplano"

(Sin dar mayor preámbulo define el geoplano como un cuadrado para hacer figuras.)

“Vamos a trabajar por equipos y les voy a pasar un geoplano:

La practicante les pide que formen cuatro equipos y da indicaciones.

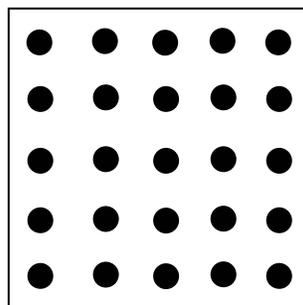
Glo: “Esta fila, ¡ júntense!... ¡por favor!

“Nos vamos a reunir en círculo”.

El grupo está interesado en la actividad y en espera de las indicaciones de Gloria; se escucha ruido, algunos alumnos hablan; ella se lleva la mano derecha a la boca para que guarden silencio, forma cinco equipos y les dice que vayan sacando las ligas que les pidió el día anterior.

Les entrega un geoplano por equipo.

Mientras los alumnos sacan sus ligas, Gloria consulta el libro de texto del alumno y dibuja en el pizarrón el geoplano. Utiliza gises de color: el blanco lo utiliza para diferenciar los puntos que son los clavos en el geoplano de los alumnos y el rosa para marcar las líneas que van a formar las figuras.



Glo: “Fíjense bien cuál es la figura que vamos a trazar pero cada figura la hacemos primero en su geoplano y después en este material individual.”

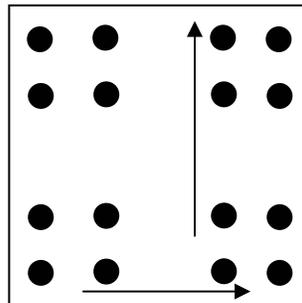
(El material al que se refiere es una fotocopia que también tiene marcados los puntos para reproducir las figuras.)

El pizarrón tiene trazado el cuadrado y la fecha de ese día que Gloria anotó.

Los alumnos están interesados en su propuesta.

Glo: “Ahora, fíjense en la figura que yo quiero que hagan.”

Figura no. 1



Glo: “Primero así y luego así.” (Les enseña las figuras que deben hacer con flechas, como se muestra en el cuadro anterior.)

“Cuenten cuántos puntos lleva.”

Ella supervisa los equipos y solicita que los alumnos cuenten los clavos que abarca la figura solicitada. El equipo del lado derecho no entiende, cada integrante hace primero la figura en su material individual y después cuentan los clavos en el geoplano del equipo.

Aos (varios): “Maestra...¿así?”

Gloria no les contesta porque en ese momento atiende a una mamá de un alumno que entra sin permiso al salón de clase y le pregunta enojada por la maestra Rosita (titular del grupo).Gloria le contesta que la maestra no se encuentra en un tono amable y sonriendo. La señora se retira molesta sin darle las gracias.

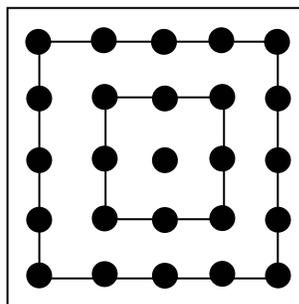
Gloria pasa a los equipos y en voz alta les propone utilizar ligas para hacer las figuras contando los clavos. Un día antes les pidió ligas estándar para hacer las figuras sin dificultad.

La figura no. 1 que les solicita es una cruz que los equipos deben formar en el material colectivo y posteriormente lo copian en su material individual.

Gloria se dirige al pizarrón y dibuja otra figura, los puntos los registra con un gis de color y la figura con otro color.

Glo: “Copian este cuadro.”

Figura No. 2



Glo: “ ¿Qué figuras tenemos aquí Alan?

Ao1: “Un cuadrado”

Glo: “¡Fíjate bien!, ¿esto de arriba es un cuadrado? Y les cuenta: uno, dos, tres.”

“ Y acuérdate que un cuadrado debe medir igual de un lado que del otro.”

Ella supervisa cada equipo.

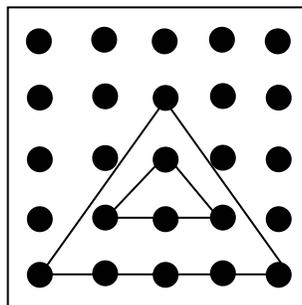
Glo: “¿Qué pasó?..., ¡ya?”

Su actitud es agradable, tolerante, hay equipos que ya terminaron.

Gloria y los alumnos están contentos y dispuestos a colaborar en el equipo.

Ella se dirige al pizarrón y dibuja la figura número tres.

Figura no. 3



Glo: “Ahora, ¿qué figuras tenemos ahí?”

Aos (varios): “Triángulos”

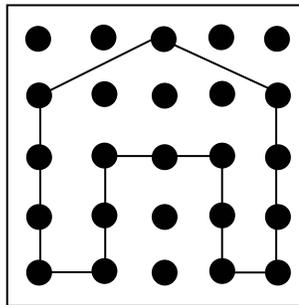
Glo: “¡Háganlo!”

Aos (varios): “¿Cuántos cuadros hay?”

Glo: “Dos”.

(Gloria dibuja la figura cuatro)

Figura No. 4



(Gloria pasa a visitar en todo momento a los equipos, todos están trabajando, algunos se encuentran parados y otros sentados pero todos aportan elementos para formar las figuras).

Glo: “¿Otro equipo que ya acabó?”

Aos (varios) “Maestra, mire, ¡ya acabamos!”

Glo: ¡Muy bien!”

Ao 2: “Maestra,... mire.”

Dos equipos le muestran el geoplano y Gloria pasa a otro equipo que está formando la figura.

Glo: “Tiene que tener lo mismo de la base...”

Conforme terminan la figura número cuatro, los equipos le muestran la figura.

Aos (varios): “Maestra, ¡ya nos salió!. Mire”

Gloria supervisa que los cinco equipos hayan terminado, se dirige al pizarrón y hace otra figura.

Glo: “Ahora, ¡fíjense lo que vamos a hacer!. “

Ella dibuja la figura número cuatro y los alumnos se fijan en el número de clavos que tiene cada lado.

Glo: “ ¿Qué es eso?”

Aos (varios): “Una casita”.

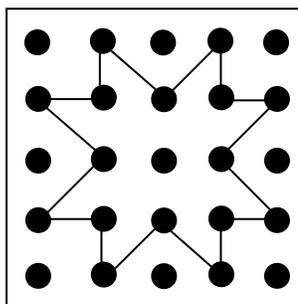
(Los alumnos asumen que la actividad consiste en trabajar por equipo y después cada uno la reproduce en su material individual. En ese momento entra la profesora titular al salón de clase.)

Glo: “Vamos a hacer otra figura.”

Aos (varios): “Espérenos tantito, ¿sí?”

(Ella dibuja la última figura.)

Figura No. 5



Glo: “Cómo no, los espero.”

(Mientras tanto, traza en el pizarrón una estrella que es la más difícil de reproducir. El equipo que está a mi derecha, no puede hacerla y se desesperan porque dos equipos ya acabaron.)

Cuando cada niño dibuja la figura en su material individual, le cuesta más trabajo.

La profesora titular se encuentra sentada en un mesabanco de la parte de atrás contando monedas, no interrumpe el trabajo de Gloria.)

El equipo que está a mi derecha tiene problemas para obtener la estrella.

Aos (varios): “Maestra,... ¡no podemos!”

Aa 3: “¡No mames!” Le contesta molesta a su compañero del equipo que se equivoca. Los equipos están muy atentos.

Aos: “Maestra, ¡ya!”

Los equipos sin decirlo empiezan a preocuparse por competir obteniendo rápidamente la figura.

Aos: “Maestra, ¡ya!”

Ao4: “¿Sí?, ¡ya ganamos!”

Glo: “Ahora, la última figura ustedes la van a inventar.”

Hasta este momento, sólo un equipo ha logrado formar la estrella y se burla de los demás porque no pueden terminar.

A.: “Maestra, este equipo se está burlando porque no podemos.”

Gloria les pide que no lo hagan. Otro equipo ya concluyó la estrella.

Glo: "Hagan una figura, la que quieran."

Sólo un equipo construye una figura diferente.

Glo: "La hojita la van pegando en su cuaderno de Matemáticas."

Los alumnos advierten que la actividad está concluida y por lo tanto empiezan a platicar y a pararse.

Glo: " A ver... ¡silencio!, shhh,shhh."

"Voy a ver que esté pegada en su cuaderno de Matemáticas"/ La fotocopia debe tener las cinco figuras que hicieron en el geoplano y en equipo.

Gloria se dirige al pizarrón a dibujar el geoplano. Una alumna pasa al pizarrón y le muestra su cuaderno con la hoja pegada.

Aa 5: "Maestra, ¿así?"

Ao 6: " Ahora, ¿qué figura?, ¿tenemos que hacer una figura nosotros?"

Glo: "¿Ya?. Voy a revisar esas figuras en el cuaderno."

Ella recorre los equipos.La mayoría obtiene una figura diferente.

Glo: "Qué bueno que no les ayudé, ya pueden solos, ¿no les da gusto?"

Los alumnos muestran las figuras entre ellos y sugieren otras.

Ao 7: "Ya inventé una, ¡miren!"

Un padre de familia está en la puerta del salón, su hijo lo advierte y se levanta a hablar con él que busca a la profesora.

Ao 8: “Maestra, ya llegó mi papá”.

La titular sale del salón de clases y lo atiende. Gloria está borrando el pizarrón y lo deja totalmente limpio.

Glo: “ A ver, ya guarden esas ligas.” Lo dice en un tono alto.

Es una pareja de alumnos que se están peleando por las ligas.

Glo: “A ver Jonathan, ¿de quién son las ligas?, ¿quién está diciendo la verdad? ¡dame esa liga!”

“ A ver, ¡ya!. Esa hojita, la voy a pasar a ver.”

(Algunos alumnos cortan su material y lo pegan en su cuaderno de Matemáticas. Gloria pasa a un equipo y se da cuenta que no han terminado.

Glo: “Les dije que pegaran la hoja”.

Ao 9: “Maestra, tenemos toda la semana que entra”. /El alumno le recuerda que todavía falta una semana de la segunda jornada de observación y práctica pedagógica/.

Glo: “No, la otra semana hay mucho trabajo que hacer.”

Hay una razón por la que los niños no han pegado la hoja en su cuaderno y es que la mayoría no tienen pritt y están parados pidiendo prestado al compañero que tiene.

Glo: “¡Ya!, ¡quiero que se pongan en su lugar!, ¡por favor!

“Daniel... ya vete a tu lugar, ¡por favor!”

Gloria se encuentra desesperada y les pide que se callen.

Aa 10: “Maestra, ¿me puedo sentar así?” Ella no le hace caso porque está más preocupada porque los niños guarden silencio.

Glo: ¡Ya cállense!”

“ ¡Ya!, ¿qué les dije, Jonathan?”

Gloria encuentra que no han pegado la hoja en su cuaderno.

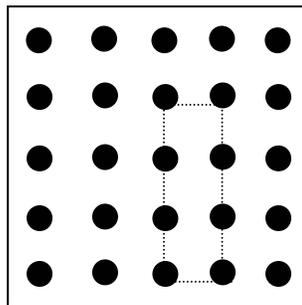
Glo:”Que pegaran esa hoja en su cuaderno.”

“A ver Daniel.”

“Vamos a llenar la última parte de su hoja, ya la quiero en su cuaderno.”

“Alina, voy a recoger esa revista, al rato la vemos, vamos a trabajar”.

Glo: “Quiero que tracen en su cuadro de abajo esta figura y la señala. /Ella les solicita que lo hagan en su fotocopia que les entregó al inicio de clase./



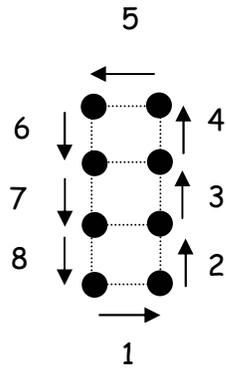
Ella lo dibuja en el pizarrón. El contorno del cuadrado lo escribe con gis rosa y los puntos con gis blanco.

Glo: “Junto al cuadrado tenemos dos rectángulos”.

“ En uno,... vamos a medir , ¿cuántas unidades de perímetro tenemos aquí?.”

Aos: “ En total ocho.”

Glo: “ A ver Ingrid, pasa y cuéntalo!”

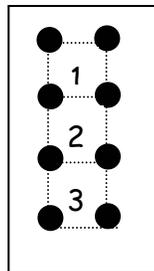


Perímetro: 8 unidades

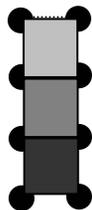
Glo: “Vamos a ponerle ocho unidades porque no sabemos cuánto mide.”

“Ahora, fíjense bien, ¿si yo trazo aquí una línea y marco es igual a ...? tres.”

(Ella hace una línea punteada con otro color.)



Glo: “Área es igual a tres unidades cuadradas”.



A = 3 unidades cuadradas

“No sabemos si son centímetros y le vamos a poner unidades porque estamos manejando cuadrados.” (Op. 27).

Apéndice 4**MATERIAL DE ARCHIVO**

ENTREVISTAS A PROFESORAS TITULARES DE GRUPO

DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE PRÁCTICA

No.	Simbología	Grado y grupo	Fecha
1	ET 1	5º "A"	8 enero 2000
2	ET 2	3º "A"	29 febrero 2000
3	ET 3	4º "A"	1º marzo 2000
4	ET 4	5º "B"	1º marzo 2000
5	ET 5	4º "A"	19 mayo 2000
6	ET 6	4º "B"	19 mayo 2000
7	ET 7	2º "A"	19 mayo 2000

ENTREVISTA A ESTUDIANTES NORMALISTAS

SIMBOLOGÍA	ENTREVISTA	FECHA
EAa. 1	Entrevista alumna	14 diciembre 1999
EAo.2	Entrevista alumno	14 diciembre 1999
EAa.3	Entrevista alumna	15 diciembre 1999
EAa.4	Entrevista alumna	3 enero 2000
EAa.5	Entrevista alumna	3 enero 2000
EAa.6	Entrevista alumna	3 enero 2000
EAa.7	Entrevista alumna	3 enero 2000
EAo.8	Entrevista alumno	3 enero 2000
EAa.9	Entrevista alumna	6 enero 2000
EAa.10	Entrevista alumna	6 enero 2000
EAa.11	Entrevista alumna	2 marzo 2000
EAa.12	Entrevista alumna	10 abril 2000
EAa.13	Entrevista alumna	10 abril 2000
EAa.14	Entrevista alumna	13 abril 2000
EAa.15	Entrevista alumna	14 abril 1999

OBSERVACIONES DE CLASE EN LA ESCUELA NORMAL

Simbología	Clase	Fecha
Ocl 1	Observación de clase	23 de septiembre de 1999
Ocl 2	Observación de clase	27 de septiembre 1999
Ocl 3	Observación de clase	30 septiembre 1999
Ocl 4	Observación de clase	4 octubre 1999
Ocl 5	Observación de clase	7 octubre 1999
Ocl 6	Observación clase	8 octubre 1999
Ocl 7	Observación de clase	11 octubre 1999
Ocl 17	Observación de clase	15 noviembre 1999
Ocl 18	Observación de clase	22 noviembre 1999
Ocl 44	Observación de clase	3 enero 2000
Ocl 45	Observ. clase/Evaluación curso	19 enero 2000
Ocl 46	Observ. clase/Continuación Evaluación curso	13 enero 2000

**REUNIONES DE EVALUACIÓN DE PRÁCTICA.
ESCUELA PRIMARIA "A"**

SIMBOLOGÍA	REUNIÓN DE EVALUACIÓN	FECHA
REP 14	Reunión de evaluación de práctica	22 octubre 1999
REP 23	Reunión de evaluación de práctica	29 noviembre 1999
REP 32	Reunión de evaluación de práctica	1º diciembre 1999
REP33	Reunión de evaluación de práctica	9 diciembre 1999

REVISIÓN DE PLANES DE CLASE

SIMBLOLOGÍA	OBSERVACIÓN DE REVISIÓN	FECHA
Ap 19	Antes de la práctica Revisión en Colegio de Pedagogía	26 noviembre 1999
Ap 20	Antes de la práctica Revisión en Centro de Maestros	27 noviembre 1999

ESCUELAS PRIMARIAS DE PRÁCTICA

Escuela Primaria "A"

Primera jornada de observación y práctica		
Simbología	Práctica	Fecha
Op 8	Observación de práctica	22 octubre 1999
Op 9	Observación de práctica	22 octubre 1999
Op 10	Observación de práctica	22 octubre 1999
Op 11	Observación de práctica	22 octubre 1999
Op 12	Observación de práctica	22 octubre 1999
Op 13	Observación de práctica	22 octubre 1999
Segunda jornada de Observación y práctica		
Op 35	Observación de práctica	3 diciembre 1999
Op 36	Observación de práctica	3 diciembre 1999
Op 37	Observación de práctica	6 diciembre 1999
Op 38	Observación de práctica	6 diciembre 1999
Op 39	Observación de práctica	9 diciembre 1999
Op 40	Observación de práctica	9 diciembre 1999

Escuela Primaria "B"

Primera Jornada de Observación y práctica		
Simbología	Práctica	Fecha
Op 21	Observación de práctica	29 noviembre 1999
Op 22	Observación de práctica	29 noviembre 1999
Segunda Jornada de Observación y práctica		
Op 24	Observación de práctica	1º diciembre 1999
Op 25	Observación de práctica	1º diciembre 1999
Op 26	Observación de práctica	1º diciembre 1999
Op 27	Observación de práctica	2 diciembre 1999
Op 28	Observación de práctica	2 diciembre 1999
Op 29	Observación de práctica	2 diciembre 1999
Op 30	Observación de práctica	2 diciembre 1999
Op 31	Observación de práctica	2 diciembre 1999
Op 34	Observación de práctica	3 diciembre 1999
Op41	Observación de práctica	9 diciembre 1999
Op43	Observación de práctica	15 diciembre 1999

Apéndice 5

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
PLAN DE ESTUDIOS (1984)**

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SÉPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE	
MATEMÁTICAS	ESTADÍSTICA	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA II	LABORATORIO DE DOCENCIA II	LABORATORIO DE DOCENCIA III	PEDAGOGÍA COMPARADA	SEMINARIO MODELOS EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS	SEMINARIO APORTES DE LA EDUC. MEXICANA A LA PEDAGOGÍA
PSICOLOGÍA EVOLUTIVA I	PSICOLOGÍA EVOLUTIVA II	PSICOLOGÍA EDUCATIVA	PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE	PSICOLOGÍA SOCIAL		LABORATORIO DE DOCENCIA IV	LABORATORIO DE DOCENCIA V	
TEORÍA EDUCATIVA I (BASES EPISTEMOLÓGICAS)	TEORÍA EDUCATIVA II (AXIOLOGÍA Y TELEOLOGÍA)	TECNOLOGÍA EDUCATIVA I	TECNOLOGÍA EDUCATIVA II	PLANEACIÓN EDUCATIVA	DISEÑO CURRICULAR	EVALUACIÓN EDUCATIVA	SEMINARIO ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	
SEMINARIO DESARROLLO ECONÓMICO, POLÍTICO Y SOCIAL DE MÉXICO (ANTECEDENTES)	SEMINARIO DESARROLLO ECONÓMICO, POLÍTICO Y SOCIAL DE MÉXICO (ÉPOCA ACTUAL)	PROBLEMAS, ECONÓMICOS, POLÍTICOS Y SOCIALES DE MÉXICO I	PROBLEMAS, ECONÓMICOS, POLÍTICOS Y SOCIALES DE MÉXICO II	EL ESTADO MEXICANO Y EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	COMUNIDAD Y DESARROLLO	SEMINARIO IDENTIDAD Y VALORES NACIONALES	SEMINARIO PROSPECTIVA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA
ESPAÑOL I	ESPAÑOL II	LITERATURA INFANTIL	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA I	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA II	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA III	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA IV	SEMINARIO ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA	SEMINARIO RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA II	OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA II	INTRODUCCIÓN AL LABORATORIO DE DOCENCIA	LABORATORIO DE DOCENCIA I				CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA V	
EDUCACIÓN PARA LA SALUD I	EDUCACIÓN PARA LA SALUD II	EDUCACIÓN FÍSICA I	EDUCACIÓN FÍSICA II	COMPUTACIÓN Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA	ORGANIZACIÓN CIENTÍFICA DEL GRUPO ESCOLAR (PSICOLOGÍA EDUCATIVA II)	PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	SEMINARIO ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL	
APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICAS I	APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICAS II	APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA III	CREATIVIDAD Y DESARROLLO CIENTÍFICO	EDUCACIÓN TECNOLÓGICA I	EDUCACIÓN TECNOLÓGICA II	DIFERENCIAL I	DIFERENCIAL II	

LÍNEA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Apéndice 6
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
PLAN DE ESTUDIOS (1997)

PRIMER SEMESTRE	HORAS / CREDITOS	SEGUNDO SEMESTRE	HORAS / CREDITOS	TERCER SEMESTRE	HORAS / CREDITOS	CUARTO SEMESTRE	HORAS / CREDITOS	QUINTO SEMESTRE	HORAS / CREDITOS	SEXTO SEMESTRE	HORAS / CREDITOS	SÉPTIMO SEMESTRE	HORAS / CREDITOS	OCTAVO SEMESTRE	HORAS / CREDITOS
11. BASES FILOSÓFICAS LEGALES Y ORGANIZATIVAS DEL SIS. EDUC. MEXICANO	4 HRS. 7.0 CRÉD.	24. LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO HISTÓRICO MEXICANO I	4 HRS. 7.0 CRÉD.	31. LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO HISTÓRICO DE MÉXICO II	4 HRS. 7.0 CRÉD.	41. TEMAS SELECTOS DE PEDAGOGÍA I	2 HRS. 3.5 CRÉD.	51. TEMAS SELECTOS DE PEDAGOGÍA II	2 HRS. 3.5 CRÉD.	61. TEMAS SELECTOS DE PEDAGOGÍA III	2 HRS. 3.5 CRÉD.	70. TRABAJO DOCENTE I	28 HRS. 49.0 CRÉD.	80. TRABAJO DOCENTE II	28 HRS. 49.0 CRÉD.
						42. CIENCIAS NATURALES Y SU ENSEÑANZA I	6 HRS. 10.5 CRÉD.	52. CIENCIAS NATURALES Y SU ENSEÑANZA II	6 HRS. 10.5 CRÉD.	62. ASIGNATURA REGIONAL II	6 HRS. 10.5 CRÉD.				
12. PROBLEMAS Y POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	6 HRS. 10.5 CRÉD.	22. MATEMÁTICAS Y SU ENSEÑANZA I	6 HRS. 10.5 CRÉD.	32. MATEMÁTICAS Y SU ENSEÑANZA II	6 HRS. 10.5 CRÉD.	43. GEOGRAFÍA Y SU ENSEÑANZA I	4 HRS. 7.0 CRÉD.	53. GEOGRAFÍA Y SU ENSEÑANZA II	4 HRS. 7.0 CRÉD.	63. PLANEACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	6 HRS. 10.5 CRÉD.				
13. PROPOSITOS Y CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA	4 HRS. 7.0 CRÉD.	23. ESPAÑOL Y SU ENSEÑANZA I	8 HRS. 14.0 CRÉD.	33. ESPAÑOL Y SU ENSEÑANZA I	8 HRS. 14.0 CRÉD.	43. HISTORIA Y SU ENSEÑANZA I	6 HRS. 10.5 CRÉD.	54. HISTORIA Y SU ENSEÑANZA II	4 HRS. 7.0 CRÉD.	64. GESTIÓN ESCOLAR	4 HRS. 7.0 CRÉD.				
								55. EDUCACIÓN FÍSICA II	2 HRS. 3.5 CRÉD.						
14. DESARROLLO INFANTIL I	6 HRS. 10.5 CRÉD.	24. DESARROLLO INFANTIL II	6 HRS. 10.5 CRÉD.	34. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	6 HRS. 10.5 CRÉD.	45. EDUCACIÓN FÍSICA II	2 HRS. 3.5 CRÉD.	56. EDUCACIÓN ARTÍSTICA II	2 HRS. 3.5 CRÉD.	65. EDUCACIÓN ARTÍSTICA III	2 HRS. 3.5 CRÉD.				
						46. EDUCACIÓN ARTÍSTICA I	2 HRS. 3.5 CRÉD.	57. FORMACIÓN ÉTICA Y CÍVICA EN LA ESCUELA PRIMARIA I	4 HRS. 7.0 CRÉD.	66. FORMACIÓN ÉTICA Y CÍVICA EN LA ESCUELA PRIMARIA II	4 HRS. 7.0 CRÉD.				
15. ESTRATEGIAS PARA EL ESTUDIO Y LA COMUNICACIÓN I	6 HRS. 10.5 CRÉD.	25. ESTRATEGIAS PARA EL EST. Y LA COMP. II	2 HRS. 3.5 CRÉD.	35. EDUCACIÓN FÍSICA I	2 HRS. 3.5 CRÉD.	47. ASIGNATURA REGIONAL I	4 HRS. 7.0 CRÉD.								
19. ESCUELA Y CONTEXTO SOCIAL	6 HRS. 10.5 CRÉD.	29. INICIACIÓN AL TRABAJO ESCOLAR	6 HRS. 10.5 CRÉD.	39. OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE I	6 HRS. 10.5 CRÉD.	49. OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE II		59. OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE III	8 HRS. 14.0 CRÉD.	69. OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE IV	8 HRS. 14.0 CRÉD.	79. SEM. DE ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE I	4 HRS. 7.0 CRÉD.	89. SEM. DE ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE II	4 HRS. 7.0 CRÉD.
HORAS / SEMANA	32		32		32		32		32		32		32		32

	ACTIVIDADES DE ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA ESCOLAR
	ACTIVIDADES PRINCIPALMENTE ESCOLARIZADAS
	EJERCICIO DOCENTE

Apéndice 7

PROGRAMA DE OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE III

(Síntesis)

Está ubicado en el quinto semestre de la licenciatura en Educación Primaria del Plan de estudios de 1997, con una duración de ocho horas a la semana y catorce créditos.

Su propósito es que “ los estudiantes manifiesten, durante el trabajo con el grupo de la escuela primaria, los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas en los semestres precedentes”. (1998, p. 9)

El programa se ha diseñado con la intención de contribuir a superar los retos que los estudiantes enfrentan durante su formación inicial. La asignatura tiene estrecha relación con las que tratan los contenidos de la educación primaria y su enseñanza; la propuesta de actividades incluye el tiempo necesario para atender las necesidades de observación y de práctica derivadas de las asignaturas.

El programa considera que los estudiantes realizarán dos jornadas de observación y de práctica: la primera de una semana y la segunda de dos semanas. Las actividades que los estudiantes realizan en ellas se articulan con las asignaturas de contenidos y su enseñanza; la preparación, el desarrollo y el análisis de la experiencia e incluyen sugerencias de actividades y bibliográficas. Está constituido por cuatro bloques de actividades. El *bloque I* se dedica a la sistematización del aprendizaje de los alumnos con el propósito de que identifiquen sus logros y los retos en su formación profesional; donde las actividades que se sugieren son: a) *Una mirada retrospectiva: mi formación docente*. Elaboración de un ensayo acerca de la competencia didáctica para trabajar con los niños del grupo, los retos que implica el trabajo docente y la presencia de la escuela y su entorno en el trabajo en el aula; b) *¿Qué hemos aprendido a trabajar con el grupo escolar?*: A partir del ensayo, el estudiante se percatará de los problemas que se le presentan al trabajar con niños, con la planeación de actividades, la organización del grupo, el establecimiento de un ambiente de orden, la comunicación con los alumnos y el manejo de los contenidos de enseñanza; c) *Logros y retos en mi formación docente*. Reflexiones relacionadas con su formación como futuro maestro de educación primaria.

En el bloque II se sugieren actividades de observación y de práctica, así como actividades para preparar las clases de Español y Matemáticas. Entre las actividades que se sugieren se encuentran: a) *El ambiente de orden y la enseñanza. Se planean actividades de enseñanza que favorezcan a la disciplina en el aula*, b) *Visita a la escuela primaria*: El estudiante toma de las características y condiciones del salón de clases, la cantidad de alumnos del grupo, los materiales y recursos educativos disponibles en el aula y en la escuela; c) *La organización inicial de los contenidos*. Elaboración de un esquema en que se sistematizan las orientaciones para el tratamiento de contenidos, así como de los recursos educativos del grado. (p. 15) d) *Diseño del plan de trabajo*: Se diseña el plan de trabajo para una semana de clases. En él se organizan los contenidos de enseñanza, se distribuye el tiempo y el espacio y se definen las actividades a realizar; e) *Diseño del plan de clase: Elaboración del plan de clase*; f) *La importancia de un plan efectivo*. Los estudiantes, junto con sus maestros, conforman criterios de valoración que les posibilita la autocorrección; g) *¿Cómo registrar la experiencia?* Discusiones acerca de la elaboración y uso de informes de trabajo; h) *Preparación de la segunda observación y de práctica*. A partir de la experiencia anterior comentan con el maestro de grupo la ubicación de los contenidos de los materiales educativos e intercambian puntos de vista acerca de las formas de trabajo que resultaron eficaces y que convendrá fortalecer, así como las que conviene modificar; i) *Jornada de planeación de la segunda jornada*. Revisión de la primera jornada de observación y de práctica.

El bloque III incluye recomendaciones para el desarrollo de la práctica de observación y de práctica. Las acciones que en este bloque se proponen son: a) Ejecutar las actividades de enseñanza, b) Realización de las actividades de apoyo, c) Revisión de la planeación y ajuste de la misma, d) Registro de notas acerca del desarrollo de las actividades, e) Intercambio de apreciaciones acerca del desempeño de los estudiantes normalistas, con los maestros de la escuela primaria, f) Registro de logros y dificultades, y g) Recolección de evidencias.

En el bloque IV, se incluyen actividades para analizar las experiencias, los avances y los retos que los estudiantes deben superar. Algunas de las actividades sugeridas en este bloque –además de las destinadas a revisar aspectos generales-, están dedicadas analizar la experiencia al trabajar con temas de Español y de Matemáticas; sin embargo, las preguntas y actividades incluidas

pueden adaptarse para revisar la experiencia obtenida con otras asignaturas. Las actividades que se sugieren son: a) *Mi trabajo en el aula. Descripción de las tareas desarrolladas con el grupo escolar*, b) *Los niños del grupo*. Los estudiantes elaboran un escrito con el tema: “ Los niños del grupo, sus ideas, actitudes y aprendizajes”, c) *Experiencias al tratar contenidos de Español y de Matemáticas*. Los estudiantes analizan la experiencia de dos maestras de grupo al tratar contenidos de estas asignaturas en la escuela primaria, así como sus conocimientos y las habilidades de ellas ponen en marcha para lograr los propósitos de las asignaturas, d) *Mis experiencias al tratar contenidos de enseñanza en el aula*. Los estudiantes analizan su desempeño al tratar contenidos de español y Matemáticas en la escuela primaria, con el fin de valorar avances y dificultades en el desarrollo de su competencia didáctica al trabajar con el grupo escolar, e) *Mantener un ambiente de orden y trabajo en el aula*. Para realizar esta actividad se proponen actividades relacionadas con la disciplina del grupo, f) *¿Qué aprendimos en esta jornada y qué hacer para la próxima?* Los estudiantes valoran los aprendizajes que adquirieron durante las jornadas de observación y de práctica y en el análisis de las experiencias, g) *Mi experiencia de trabajo en el aula durante dos semanas*. Confrontación de los resultados con los obtenidos en la primera jornada y reflexionan acerca de los retos que implica el trabajo con los niños durante dos semanas continuas de trabajo. Y h) *El desarrollo de la competencia didáctica*. Identificación de los logros y dificultades en relación a los rasgos del perfil de egreso señalados en el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria.

Al concluir las actividades propuestas en el curso se espera que los estudiantes, de acuerdo a los propósitos generales del programa en cuestión:

- Avancen en el desarrollo de conocimientos y habilidades para planificar y poner en marcha actividades didácticas congruentes con los propósitos de la educación primaria.
- Desarrollen la capacidad para aprender de las experiencias.
- Amplíen sus habilidades de observación y reflexión para establecer relaciones entre las actividades de enseñanza y el logro de aprendizajes de los niños.

- Valoren la práctica en la escuela primaria como experiencia formativa.(p.12)

Para concluir, el curso Observación y práctica docente III evalúa al estudiante normalista de acuerdo a la:

- a) Capacidad para planear actividades de enseñanza, acordes con los propósitos de la educación primaria y con los enfoques educativos.
- b) Habilidad para poner en marcha actividades de enseñanza, acordes con los propósitos formativos y con las características del grupo escolar.
- c) Competencia para reconocer y atender situaciones imprevistas en el aula, así como el uso óptimo del tiempo y del espacio.
- d) Capacidad para analizar las experiencias adquiridas en la escuela primaria.
- e) Habilidad para interpretar y relacionar los materiales escritos con las situaciones que experimenten en la escuela primaria.
- f) Presentación del expediente que iniciaron en Escuela y Contexto Social y continuaron en las siguientes asignaturas del área de acercamiento a la práctica escolar.
- g) Los progresos del estudiante, al identificar aquellos rasgos del perfil de egreso que han consolidado.

Apéndice 8

FORMATO DE PLAN DE CLASE

BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS
DIRECCIÓN
SUBDIRECCIÓN ACADÉMICA
ÁREA DE DOCENCIA
OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE III



OCTUBRE 1999



I. DATOS GENERALES.

A) Personales

Nombre:

Grado

Grupo

Semestre

Asignaturas:

B) Escuela.

Nombre:

Clave:

Ubicación:

Grado

Grupo

Nombre del Profr. titular

No. de alumnos:

Fecha de realización

II. Contexto de la escuela

III. Plan de Trabajo

IV. Contenidos

V. Plan de clase

A). Ubicación programática

- Asignatura Bloque
- Eje temático
- Componente (Español)
- Tema
- Apartado (Español)
- Propósito

B). Proceso para construir el aprendizaje

VI. Recursos Didácticos

VII. Bibliografía

**VIII . Autoevaluacion
(aciertos y desaciertos)**

a) Para el Profesor de Primaria.

Aspectos a Evaluar	ESP	MAT	HIST	GEO	C.N.	E.F.	E.A.
Puntualidad							
Presentación							
Expresión oral							
Expresión escrita							
Desarrollo de actividades							
Uso de materiales							
Interacción con los niños							
Promedio							

b) Sugerencias :

IX. VALIDACIÓN DEL DOCUMENTO

Sello

Profr. (a) del Grupo

Va. Bo.

Directora

Observacion y Práctica Docente III

Ciencias Naturales II

Historia y su Enseñanza II

Geografía y su Enseñanza II

Educación Física II

Educación Artística II

Firma del Alumno

Miguel Hidalgo, D.F., a de de 1999