
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

LA RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN INICIAL Y LA PRÁCTICA DOCENTE
DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA
COMO FACTOR DE MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

TESINA
(ANÁLISIS DE TESTIMONIO)

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

ELIZABETH RUIZ ESPINO

ASESOR:

DR. RAYMUNDO IBÁÑEZ PÉREZ

CIUDAD DE MÉXICO, SEPTIEMBRE 2017.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres

Por el apoyo y la confianza brindada desde el inicio y hasta el final de mis estudios.

A mis hermanos

Por ser parte de esta trayectoria y no permitirme desistir.

A Sharoon, Samantha y Ethan

Mi razón de ser y el impulso para seguir adelante.

A mi compañero de vida

Por su complicidad en este proyecto de mi vida.

Al Dr. Raymundo Ibáñez Pérez

Por su valiosa labor de asesoría, orientación, apoyo y acompañamiento en la realización de la presente investigación y que con su admirable profesionalismo, dedicación y constancia llegué a la culminación de esta meta.

A quienes con su paciente lectura, sugerencias y críticas contribuyeron al enriquecimiento de este trabajo de investigación.

Dra. María Guadalupe Carranza Peña, Profr. Mario Flores Girón y Profr. Juan Hernández Flores.

A todas aquellas personas que de alguna forma me motivaron y brindaron su apoyo para la realización y culminación de este trabajo.

Enseñar no es transferir contenidos dentro de las cabezas de los alumnos...
...Es hacer posible que los alumnos, desarrollando su curiosidad y tornándola cada vez más crítica, produzca el contenido del conocimiento en colaboración con los profesores.

Paulo Freire

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. La Benemérita Escuela Nacional de Maestros.	
Antecedentes generales de la formación de maestros	4
1.1 Antecedentes históricos de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y la Formación Inicial.....	5
1.2 Las Reformas Educativas de los últimos años en la Educación Normal y su impacto en la formación inicial de los docentes.....	15
1.3 Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales.....	19
1.4 Propósitos y características del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria.....	23
1.5 Supuestos teóricos que respaldan el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2012)	27
1.6 Aspectos teórico-metodológicos que se proporcionan para la formación inicial docente.....	30
CAPÍTULO II. La Formación y la Práctica docente de los profesores de educación primaria	34
2.1 Concepto de Formación y Formación Docente.....	35
2.1.1 La Formación Inicial de los docentes	38
2.1.2 La Formación Permanente de los docentes	40
2.1.3 La Formación Centrada en la escuela.....	41
2.2 Concepto de Práctica Docente	43
2.3 La Práctica Cotidiana de los docentes de educación primaria.....	44
2.4 Relación entre la formación docente y la práctica cotidiana de los maestros de educación primaria	47

CAPÍTULO III. La Calidad Educativa en Educación Primaria	50
3.1 Concepto de Calidad Educativa.....	51
3.2 Los docentes de educación primaria y la calidad educativa	55
3.3 Competencias y aprendizajes esperados en los alumnos	57
3.4 La importancia de la didáctica para facilitar los aprendizajes en los alumnos.....	64
CAPÍTULO IV. Análisis de Testimonio	69
5.1 Metodología y procedimientos	71
5.2 Sujetos de investigación	72
5.3 Instrumentos	73
5.4 Resultados.....	75
5.5 Análisis de testimonio	90
CONCLUSIONES	93
BIBLIOGRAFÍA.....	99
ANEXOS	105

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo analizar la forma en que incide la formación inicial docente que se proporciona en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en la práctica docente que realizan los docentes en la escuela primaria, así mismo identificar los rasgos más significativos que conllevan a la mejora de la calidad educativa.

Se aplicó como técnica para esta investigación la entrevista semiestructurada, la cual consta específicamente de preguntas abiertas; así mismo se realizó una observación no participante durante tres sesiones a una clase para analizar la formación inicial y la práctica docente de una profesora de educación primaria.

Dado que este trabajo de investigación, es tesina en su modalidad de análisis de testimonio, se aplicó la estrategia únicamente a una docente, ya que con ello se cumple con las expectativas solicitadas para realizar dicho testimonio. Por lo que no fue necesario aplicarlo a más docentes que formaran una población o realizar estadísticas.

El capítulo uno de esta investigación, “La Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Antecedentes generales de la formación de maestros”, aborda brevemente la historia de la Educación Normal en México. Desde la creación del Sistema Lancasteriano, la Reforma Curricular del periodo Cardenista, el Plan de Once Años, hasta el Programa para la Modernización Educativa y finalmente la Reforma Integral para la Educación Básica.

Las instituciones de formación docente, como proveedoras de maestros son una figura prominente de las políticas educativas, por lo que es necesario que estas las guíen de acuerdo con las demandas que se presentan, apoyando y fortaleciéndolas

para responder con los estándares que la sociedad actual requiere. Es a partir de la Reforma de 1984, que se trata de dar una dirección y posible rumbo para la educación normal en México. La cual se constituyó en todos sus tipos y especialidades como Licenciatura, fortaleciendo así, la formación de maestros.

Derivado de estas políticas educativas en busca del Fortalecimiento a las Escuelas Normales y de la última Reforma al Plan de Estudios de la Escuela Normal, se presenta en este capítulo, dicho Plan, sus propósitos y características, su sustento teórico y los aspectos metodológicos, el cual pretende dar respuesta a las diversas problemáticas de la formación inicial de los docentes de educación primaria ante las necesidades educativas del contexto actual.

Cabe mencionar que en nuestro país la formación inicial de los docentes es el eje central de la preparación profesional de los futuros maestros, en donde se supone que es a partir del currículo, donde se propicia que los estudiantes conozcan la vida en las escuelas. Sin embargo, acercarse a estos procesos de la realidad escolar, donde los maestros desarrollan sus tareas en diversas circunstancias y dinámicas propias del contexto, requiere que la educación normal forme maestros que cuenten con la mejor preparación posible, que les permita realizar una práctica docente de calidad.

El capítulo dos, “La formación y la práctica docente de los profesores de educación primaria”, trata algunas concepciones teóricas sobre el concepto de formación, dando así sustento teórico a este trabajo. También se retoma el aspecto referido a la formación docente, como la actividad que permite a los docentes interactuar con su hacer docente o práctica docente. Por lo tanto se da a conocer la relación que existe entre la formación docente y la práctica cotidiana de los docentes de educación primaria.

En el capítulo tres, “La calidad educativa en educación primaria”, se hace referencia a la importancia de contar con docentes, que se desempeñen de acuerdo con los principios que el nuevo modelo pedagógico demanda, y que permiten lograr en los alumnos el desarrollo de competencias, estándares curriculares y aprendizajes esperados, que conllevan al logro de la mejora en calidad educativa.

En el capítulo cuatro y último de este trabajo de investigación, “Análisis de testimonio”, se da a conocer el testimonio de la docente de cuarto grado de educación primaria, a través de una entrevista semiestructurada acerca de su formación en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, esto al ser de suma importancia y tener una idea de cómo son preparados los docentes para enfrentarse a las diversas situaciones educativas del contexto escolar.

De igual manera, a partir de una observación realizada a la práctica docente de la maestra, se da a conocer cómo es que esta lleva a cabo su labor docente, a través de actividades que le permiten desarrollar en sus alumnos, las competencias necesarias para la vida. Y a su vez reflexionar sobre la mejora de su práctica educativa, incidiendo con ello en la mejora de la calidad educativa de sus alumnos, esto como resultado del Análisis del testimonio que se presenta al final de este capítulo.

Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación realizada, la bibliografía consultada como soporte teórico y los anexos que contienen los instrumentos utilizados para realizar este trabajo.

CAPÍTULO I
LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS. ANTECEDENTES
GENERALES DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS

El desarrollo y el progreso de un país se apoyan en la educación y ésta depende en gran medida de la formación de sus maestros.

La formación de maestros es uno de los procesos sociales de mayor trascendencia para cualquier país. Sin duda, el maestro es un agente en el proceso de transmisión cultural de una sociedad; gracias a los maestros se puede heredar el legado cultural a las nuevas generaciones, lo que asegura su adaptación, cohesión e identificación del grupo. Su función clave, es la de preparar y enseñar a las nuevas generaciones, contribuyendo a la integración y enriquecimiento cultural de la sociedad.

La historia de la Educación Normal en México es en buena parte, la historia de la educación básica, dado que a las escuelas normales les ha correspondido como tarea prioritaria la formación de profesores. Aún cuando además de ello, han cumplido otras funciones no menos importantes como la capacitación, la actualización y la superación profesional de los maestros. La formación de maestros se convierte entonces, en una necesidad social del siglo XXI.

1.1 Antecedentes históricos de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y la Formación Inicial

En 1821 nuestro país logró su independencia política después de debatirse en una guerra cruel durante once años. México nace a la vida independiente inmerso en un marasmo de contradicciones; los grupos más reaccionarios habían llevado a cabo la consumación de la independencia política y pretendían seguir manteniendo la estructura económica que favorecía sus privilegios. Al iniciarse esta vida independiente se desplomó las estructuras económicas tradicionales y el país atravesaba por una crisis económica que nunca antes había vivido.

Por lo tanto era difícil solventar los gastos más urgentes, pero más lo era tratar de destinar presupuestos suficientes a la atención de servicios educativos. La tarea referente a la atención de la educación elemental era urgente, pero la solución no podía provenir de un Estado que atravesaba frecuentemente crisis políticas y económicas, sino a través de la iniciativa privada; por eso en el mes de febrero de 1822 se fundó en México la Compañía Lancasteriana¹.

El sistema lancasteriano², tuvo gran éxito en México, ya que respondía a las necesidades y a la realidad del país en esos momentos. Este sistema resolvió el problema de la formación de profesores de dos maneras: por un lado, el alumno más avanzado del grupo (monitor) era habilitado por el maestro, para que a su vez instruyera a 10 o 20 alumnos (lo que permitía la capacitación cotidiana de los monitores en el aula, que se convertirían a la postre en maestros). Por otro lado, además de la formación de maestros a través de la capacitación de los monitores, se instruía a jóvenes para las tareas de la docencia, en la Normal Lancasteriana propiamente dicha.

Con la primera reforma liberal en 1833, el Estado declaró su competencia en la educación y estableció para tales efectos, en 1842 la Dirección General de Instrucción Pública dándose con ello un fuerte impulso a la educación.

Para 1885 Carlos A. Carrillo en su obra “La enseñanza objetiva”, difunde los principios pedagógicos más avanzados a los que se aplicaban hasta entonces, pues Carrillo criticó el exceso del uso de los libros que convertían al alumno en un reproductor del texto.

¹ Solana, Fernando. et. al. Historia de la Educación Pública en México. México. SEP. Fondo de Cultura Económica, 1981. Pág. 427.

² Tuvo su origen en Inglaterra con Joseph Lancaster (1778 – 1888). Las escuelas Lancasterianas funcionaron desde 1823 y hasta su clausura en 1890, basándose en el método de “enseñanza mutua”. –empleaba a los niños más adelantados para instruir a otros, bajo la dirección de un maestro. Al final del mes, el maestro lancasteriano examinaba a cada niño -. Estrada T., Dorothy. Las escuelas Lancasterianas en la Ciudad de México: 1822-1842, en: La educación en la historia de México. Introducción y selección de Josefina Zoraida Vázquez. México. El Colegio de México, 1992. Pág.49.

En la misma época, los intentos sistemáticos y formales en torno a la formación de maestros se iniciaron con los avances pedagógicos de la Escuela Modelo de Orizaba (EMO), fundada por Enrique Laubscher³. Experimentando con éxito en ella un novedoso plan de estudios y métodos de enseñanza para la instrucción primaria apoyada en los principios de la enseñanza objetiva. Con Laubscher se inició la creación de una Academia Normal, esto es, de cursos de perfeccionamiento para profesores. La EMO fue la semilla de la cual nacieron más adelante las normales.

A partir de la Restauración de la República en 1867, el Estado impulsó en forma creciente los proyectos de educación pública. Benito Juárez estableció la obligatoriedad de la educación primaria en el Distrito Federal, dándose con ello el primer paso para asegurar a todos los mexicanos la oportunidad, de asistir a una escuela, además se declara la gratuidad y el laicismo de la educación⁴. En ese contexto se llevan a cabo el Congreso Higiénico Pedagógico (1882) y los Congresos Nacionales de Instrucción Pública (1889 – 1891) que marcaron nuevos rumbos a la educación del país.

La Academia Normal tuvo tal éxito que repercutió en todo el país y se hizo evidente la necesidad de fundar instituciones semejantes. El interés que se puso en mejorar y extender la instrucción primaria hizo ver la necesidad de establecer una Escuela Normal en la Ciudad de México. Así, el 24 de febrero de 1887, siendo presidente Porfirio Díaz, y el secretario de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda; y confiando el proyecto a Ignacio Manuel Altamirano, se inauguró la Escuela Normal para Profesores, misma que contaba con una primaria anexa y una escuela de párvulos. El plan de estudios constaba de 49 cursos que se llevaban a cabo en 4 años junto con la secundaria y dada la extensión del currículo, para el año de 1892 se aumentó a 5 años el periodo de escolaridad⁵. La necesidad de formar maestros

³ Latapí Sarre, Pablo. Un siglo de educación en México. II. Fondo de Cultura Económica. México, 1998. Págs.14-15.

⁴ Solana, Fernando. et. al. Historia de la Educación Pública en México. México. SEP. Fondo de Cultura Económica, 1981. Págs. 32-33.

⁵ Solana, Fernando. et. al. op.cit. Pág. 432.

indujo a la creación de escuelas normales, así para 1900 funcionaban en el país 45 escuelas normales.

Para fines del siglo XIX, el hecho de mayor trascendencia fue el que la Dirección General de Enseñanza Normal fuera suprimida y cada escuela funcionara de manera autónoma. Además para el año de 1902, el antiguo plan de estudios de la Escuela Normal para Profesores resultaba obsoleto, por lo que se modificó totalmente en ese año. De acuerdo con el nuevo Plan, la Escuela Normal formaría dos tipos de profesores: el destinado a la escuela primaria elemental, que implicaba 4 años de estudios, y el dedicado a la escuela primaria superior, que se cursaba en seis años. En ambos planes se consideraban materias de cultura general y las de carácter pedagógico.

El 12 de noviembre de 1908 fue declarada la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales Primarias, por lo que se modifica el plan de estudios de 1902; donde dicha ley pone término a la formación de los dos tipos de profesores. Así, con el nuevo plan, las escuelas normales formarían un solo tipo de maestro; además, de que establecía cursos de estudios superiores para aquellos profesores que desearan perfeccionar sus conocimientos una vez terminada su carrera⁶.

Durante esta época surge en el Estado la preocupación por controlar, dirigir y administrar las actividades de las Escuelas Normales con el fin de dar unidad y coherencia a la educación nacional, además de que, a través de ellas, podía aplicar la política educativa que se proponía. Y es posible hasta que aparecen las primeras instituciones, que la preparación de maestros fuera con base en planes y programas orientados por el Estado.

⁶ Solana, Fernando. et. al. op.cit. Pág. 434.

Durante el proceso de la Revolución Mexicana, en el transcurso de 1917 a 1919, las Escuelas Normales de la Ciudad de México vivieron conflictos diversos con el presidente Carranza. Al desaparecer la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, los planteles quedaron sujetos a la autoridad del Gobierno del Distrito, hecho que provocó confusión y descontento. Tanto los estudiantes como el magisterio en general se lanzaron a la lucha revolucionaria, por lo que las escuelas normales entraron en crisis.

Los conflictos que conmovían al país se proyectaron a las instituciones educativas, una de las manifestaciones fue el cambio constante de autoridades de la Escuela Normal para profesores. Además los recursos de la escuela se agotaban y los maestros se enfrentaban día a día con dificultades para cumplir con sus cátedras.

Con la fundación de la Secretaría de Educación Pública el 20 de junio de 1921, la escuela transforma su práctica y adquiere una nueva misión: ser la Casa del Pueblo donde se encontrarían la comunidad, el maestro, el alumno y el libro, para lograr juntos los propósitos más estimados de la comunidad y los aprendizajes básicos de los alumnos. Esta nueva educación, de carácter revolucionario experimentó un significativo crecimiento que obligó formar una nueva generación de profesores.

Siendo la primera obra educativa del período pos revolucionario de la década de los treinta: las Escuelas Rurales. La primera Escuela Normal de este tipo fue establecida en Tacámbaro, Michoacán.

Las Escuelas Rurales estaban dedicadas a la formación de maestros del campo y en ellas, se aprendía además de la teoría y práctica pedagógica, conocimientos de agricultura, pequeñas industrias y sobre el desarrollo de la comunidad. Para cubrir la demanda social en materia educativa, se formaron Misiones Culturales que se encargaron de habilitar a los jóvenes de las comunidades para que atendieran las actividades pedagógicas de la escuela rural.

La única finalidad de las escuelas rurales durante los años de 1921 y 1922, era la expansión de la instrucción, pero con el tiempo el contacto del misionero con el medio rural amplió las metas de la escuela rural, que incluyeron el mejoramiento de la comunidad, porque para que la educación fuera fecunda tenía que identificarse con la vida de la comunidad, y convertirse, de manera inmediata, en algo útil para toda la colectividad.

El programa escolar carecía de un plan definido; este fue configurándose de manera espontánea. El éxito que tuvo la escuela rural de esta época se debió a que respondió con entusiasmo y vigor a las necesidades de la comunidad con fórmulas que provenían de ella misma. Uno de los aciertos del establecimiento de las escuelas rurales fue que, los promotores elegían de entre los mejores miembros de la comunidad a quienes se encargaban, en calidad de profesores, de atender la escuela, desde luego eran instruidos por el propio monitor. Evitando con esto, el desarraigo o la desvinculación del profesor con la escuela.

En 1923 las escuelas normales se reorganizaron, siendo dotadas de las primeras normas para su funcionamiento, y fue entonces cuando dejaron de llamarse escuelas y se les dio el nombre de Casas del Pueblo.

El plan de estudios estaba compuesto, por 4 semestres, estableciendo que el primer año tendría un carácter complementario y pre vocacional; en el segundo se impartían materias de cultura general y profesional, además de cursos de capacitación en agricultura y crianza de animales. En marzo de 1926, este plan se unificó para todas las normales rurales.

En el plan sexenal de 1934 (periodo presidencial de Lázaro Cárdenas), se señalaba que se vincularían las escuelas normales y rurales y las de agricultura práctica y todas ellas se integrarían en instituciones regionales, con el fin de dar a los maestros destinados a prestar sus servicios en los centros agrícolas la preparación profesional

más conveniente. Para 1936, las escuelas normales rurales se transforman en escuelas regionales campesinas. Comprendiendo el plan de estudios de tres años posteriores a la educación primaria completados para estudios y prácticas agrícolas y uno para las materias profesionales.

En 1941 se dividieron en dos tipos: las de prácticas de agricultura y las normales rurales. Y a partir de 1942 los planes de estudio de las escuelas normales urbanas y rurales se unificaron, distinguiéndose las últimas únicamente por ofrecer además del currículo general de materias dedicadas a la enseñanza, otras materias de carácter específico, como las de industria agrícola.

Las nuevas corrientes pedagógicas, provenientes de Estados Unidos y Europa, llegan a México en estos años y fueron acogidas por los funcionarios de la Secretaría, pues consideraban que adoptándolas a la educación en México, esta entraría a una era de progreso. Estas requerían maestros preparados, mismos que constituían una minoría en ese momento. Por lo que era oportuno pensar en una reforma a la educación normal, que no había sufrido cambios desde 1917.

La reestructuración era ya un requerimiento de las autoridades y maestros, por lo que para el año de 1924, era improrrogable su realización, la cual se llevó a cabo bajo la conducción de Lauro Aguirre⁷. Y el 2 de enero de 1924, la vieja Escuela Normal de Profesores de la Ciudad de México se transformó en Escuela Nacional de

⁷ Reformador de la educación en México. Nació el 23 de mayo de 1882, en Ciudad Victoria, Tamaulipas, donde cursó su educación primaria y fue discípulo del profesor y poeta matamorenses Juan B. Tijerina (1857-1912).

Tras concluir la primaria obtuvo una beca del gobierno local, que le permitió estudiar en la Ciudad de México la carrera de normalista. Luego de terminar su educación regresó a Ciudad Victoria, donde se desempeñó como profesor de escuela primaria y de la escuela superior, y tiempo después como director de la Escuela Anexa a la Normal de Profesores. Durante este periodo se destacó por mostrar su interés por reformar la educación de acuerdo con ideas y métodos de la enseñanza adquiridos en sus estudios normalistas, e ingresó a la planta de maestros del instituto literario de la misma ciudad, donde impartió con sentido y categoría diversas disciplinas y materias básicas profesionales. Entre sus logros en este periodo se encuentran la proyección de una auténtica reforma y la estructuración de la Escuela Normal y Preparatoria de Ciudad Victoria con los sistemas modernos de enseñanza media. En los siguientes años, Lauro Aguirre fue nombrado oficial primero de la Dirección de Educación Primaria y Normal en Distrito Federal, puesto que asumió en 1921, y al que le siguió el de oficial primero de la sección técnica de la misma dirección, el cual ocupó en 1922. Bajo sus auspicios, se creó la Escuela Normal de Maestros, la cual que fusionó a las tres normales entonces existentes en la ciudad de México: la de verano, la de señoritas y la nocturna. En esta nueva institución educativa, fue director y ejerció la docencia, además se hizo cargo de la jefatura de prácticas en las Escuelas Normales Diurnas. En 1926 fue nombrado delegado de la Secretaría de Educación Pública (SEP); puesto desde el que reorganizó técnicamente los anexos del jardín de niños y de las escuelas primarias, suprimió a los directores de los departamentos y reorganizó administrativamente los anexos. La vida del destacado educador mexicano Lauro Aguirre se vio extinguida el 4 de junio de 1928, día en que murió en la Ciudad de México, a los 46 años de edad. Consultado el día 25 de enero de 2017, en: iih.uat.edu.mx y biblioweb.tic.unam.mx.

Maestros, concebida ya como un gran centro escolar. En él se graduarían maestros rurales, maestros misioneros, educadoras, maestros de primarias urbanas y maestros para diversas actividades técnicas. Concurría a este centro profesional tanto jóvenes que terminaran su educación primaria como aquellos maestros, que sin tener título, se encontraran en el servicio docente. Además abarcaba los niveles preescolar, primario y secundario. Sus objetivos primordiales eran, por un lado actualizar la educación normal para que, estando acorde con las necesidades de la época, preparara a los alumnos según los principios de la escuela de acción, y por otro incrementar la formación de maestros.

Para alcanzar las metas propuestas, se reformó el plan de estudios, aumentando la carrera a seis años (incluida la secundaria). La enseñanza impartida en la institución debía ser coeducativa. Se postuló la obligación de impartir cursos modernos de pedagogía sobre la base del conocimiento del niño mexicano; se suprimieron las metodologías especiales en beneficio de las técnicas globales de enseñanza y por último, se organizaron procedimientos para fomentar el cambio de conducta, utilizando el convencimiento y despertando el sentido de responsabilidad del alumno.

Además, la escuela favoreció la integración y reorientación de otras instituciones semejantes, mismas que, ante el éxito obtenido por la Escuela Nacional de Maestros, adoptaron sus planes de estudio para aplicarlos en las localidades en las que funcionaban.

De 1927 a 1934 México vivió una época de conflictos, inseguridad y contradicciones; intentando en esta difícil época lograr la unificación del país, terminando con la era de los caudillos y comenzando la de las instituciones.

A partir de 1935, durante el gobierno Cardenista, se busca imbuir al profesorado, en las doctrinas revolucionarias al servicio de los proletarios, así como crear una técnica pedagógica que sirviera de base para transformar el verbalismo, cuya característica

fundamental era el libro de texto, para ello, se estableció el Instituto de Orientación Profesional de Maestros⁸. Como era obvio, se tuvo que reformar el plan de estudios de la ENM, para incluir la orientación socialista del sexenio; que al cursarlo en su totalidad, confería el derecho al título de maestro de primaria.

Durante 1940-1946 la política educativa mexicana, se ve influenciada por la tendencia del Modelo Desarrollista en México (pragmatismo), repercutiendo en el Sistema Educativo, y en 1934 se instaló la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, programas y textos escolares.

El gobierno del Presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946) en materia de educación y docencia dio otro gran salto, pues en 1942 se logra unificar los planes de estudio de las escuelas rurales y urbanas; sin embargo, aunque contaban con la misma orientación, propósito y contenidos, la escuela rural se veía superada por la urbana. En ese mismo año se fundó la Escuela Normal Superior de México con programas de cuatro años, posteriores a la preparatoria o a la normal básica. El sistema de enseñanza normal durante el desarrollo del México Moderno, crecía con instituciones como: la Escuela Nacional de Maestros, Escuela Nacional de Educadoras, Centros Normales Regionales.

Ante la crisis económica en 1956, durante el gobierno de Miguel Alemán el magisterio, y en particular la sección IX del SNTE tuvo una participación significativa en las protestas por mejoras salariales, adhiriéndose más tarde la demanda por democracia sindical. Dichas protestas tuvieron su mayor expresión en 1958 cuando los maestros inconformes conformaron el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM).

⁸ Meneses Morales, Ernesto. Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964. México. Centro de Estudios Educativos, 1998. Pág.143.

Para el inicio del mandato de Adolfo López Mateos (1958-1964) se expuso que una de sus prioridades sería la formación de maestros, por lo que apoyaría a las Escuelas Normales existentes y favorecería su aumento en el resto de la República.

Se puso en marcha el “Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria en México” o mejor conocido como “Plan de Once Años” debido a que el gasto que implicaba dicho programa no podía ser asumido por el gobierno en turno y fue entonces que se decidió extenderlo para el siguiente gobierno. El Plan de Once Años requería formar un gran número de docentes, razón por la cual fueron creadas nuevas escuelas; las Escuelas Prácticas de Agricultura pasaron a formar parte del Subsistema de Enseñanza Normal Rural; y las Escuelas Normales Rurales se asimilaron totalmente al modelo urbano de educación normal. El Plan también implicó apoyo en la distribución de libros de texto de forma gratuita, ya que significaba un gasto económico elevado para las familias mexicanas, reflejado en la deserción de muchos estudiantes y el incremento del analfabetismo, por lo que atendiendo a esta problemática fue fundada la Comisión Nacional de Libros de Texto gratuitos dirigida por Martín Luis Guzmán⁹.

Para 1972 se realizaron algunos cambios al Plan de Estudios de 1969, se llevó a cabo la separación de la enseñanza del nivel secundaria de las normales, y se amplió el plan de estudios a cuatro años. Introduciendo una educación dual, es decir, se estudiaban simultáneamente la carrera de profesor en educación primaria o preescolar junto con el bachillerato en ciencias sociales, provocando que se elevaran el número de materias a la formación general –bachillerato-, dejando de lado la formación como profesores. Resultando un total de 101 asignaturas cursadas en un periodo de 8 semestres, con 36 horas a la semana.¹⁰

⁹ Mejía Cazapa, Raúl. “Declinación de la Educación Normal Rural en México (1942-1997)” en Origen y desarrollo de la Educación Normal Rural en México: 1922-1997. Págs.118-121.

¹⁰ Chacón Ángel, Policarpo. “La formación pedagógica de los profesores de educación básica en México”. Observatorio Ciudadano de la Educación. 2005. Págs.1-2. Consultado el 30 de noviembre de 2016 en: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2005/FORMACION%20PEDAGOGICA%20-%20Policarpo%20Chacon%20-%204%20ago%2005.pdf>.

Hacia finales del gobierno de Luis Echeverría (1970-1976) se logra la formulación de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, dirigida únicamente para profesores en servicio, en un principio a través de la Dirección General de Educación Normal, y un año después, en 1976, por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Esto puede considerarse como el primer intento de elevar la formación de profesores al nivel Licenciatura¹¹.

Tres años después se modificó el plan de estudios conocido como “Plan Reestructurado de 1975”, eliminando “su didáctica” en todas las áreas, ya que esto se había implementado sin contar con el conocimiento previo de didácticas y no significaba una preparación favorable sino lo contrario.

Por decreto presidencial de López Portillo en 1978, se crea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con la intención de crear una institución rectora del sistema nacional de maestros; renovar el sistema de formación de maestros –elevar la calidad del magisterio-, crear el bachillerato pedagógico y promover la investigación educativa. Asumiendo el compromiso de continuar con los estudios en Licenciatura de nivel Primaria y Preescolar¹².

1.2 Las Reformas Educativas de los últimos años en la Educación Normal y su impacto en la Formación Inicial de los Docentes

Ya para 1984 con la reforma aplicada a las escuelas normales, se generó un cambio en la preparación de los docentes, lo que implicó, no sólo un cambio curricular, sino además estableció la obligatoriedad del nivel bachillerato para el ingreso a todas las modalidades de estudio ofrecidas por las escuelas normales, elevando sus estudios

¹¹ Kovacs, Karen. La planeación educativa en México: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). México. UPN, 2007. Pág. 267.

¹² Castañeda Salgado, Adelina, et. al. “La UPN y la formación de maestros de educación básica” en Cuadernos de discusión. Nº 15. México. SEP, 2003. Pág.12.

al grado de Licenciatura. Sin embargo dicha Reforma al Plan de Estudios fue aplicado en medio de la crisis económica derivada de la implantación del modelo económico neoliberal en México. Lo que provocó que por un lado se pretendiera mantener los métodos tradicionales en la enseñanza y por el otro, tratando de hacer lo más rápido posible el establecimiento de nuevas teorías y conceptos, induciendo a una fractura de identidad entre los docentes y normalistas, al reconfigurarse su quehacer profesional de manera imprecisa.

El plan de 1984 quedó conformado por 63 espacios curriculares dividido en dos áreas: 1) tronco común y; 2) el área específica correspondiente al nivel educativo en el cual el profesor egresado ejercerá la docencia. Sus objetivos formativos eran excesivos, ya que contenían un gran número de asignaturas por semestre y se ponía una elevada atención a los contenidos teóricos. También hubo una mínima relación del trabajo real del maestro con las condiciones escolares en el medio social y cultural.

Con la Federalización Educativa, los años noventa (1992) se caracterizan por un cambio al sistema educativo nacional, provocando que todas las Escuelas Normales fueran transferidas a los Gobiernos Estatales así como las unidades a distancia de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Con ello Ley General de Educación en 1993 señala como atribución exclusiva del Gobierno Federal la facultad de “determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la normal y formación de maestros de educación básica”. Esto en la práctica significaba una coordinación entre la Secretaría de Educación Pública y los gobiernos encargados de la administración pública estatal, es decir, con cada estado para regular, coordinar, ofrecer y garantizar educación básica –que para este entonces implicaba únicamente los niveles de primaria y secundaria-¹³.

¹³ Arnaut, Alberto. “El sistema de formación de maestros en México. Comunidad, reforma y cambio” en *Cuadernos de discusión*, N° 17. SEP. Págs. 2-15. Consultado el 26 de septiembre de 2016, en: ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad17/1pres.htm.

En el año 1993, en el marco de una política de mucho mayor alcance en el país (el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, (ANMEB) se da lugar a una nueva reforma curricular, donde cuyos componentes fueron la formulación de nuevos planes y programas de estudio para la educación básica.

La reforma educativa fue legitimada a escala nacional no sólo por una decisión político-administrativa a través de la firma del ANMEB, sino también por una decisión político legislativa mediante la promulgación de las reformas al artículo tercero de la Constitución y de una nueva Ley General de Educación aprobada en 1993 por el Congreso de la Unión¹⁴.

Como parte del Programa de Desarrollo Educativo de 1995-2000 perteneciente al periodo presidencial de Ernesto Zedillo Ponce de León, en 1996 en coordinación la SEP y las autoridades estatales educativas se crea el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, como una forma de conjuntar las acciones encaminadas a los cambios que se habían realizado en el sistema educativo nacional¹⁵.

De esta propuesta se desprende la reforma del Plan de Estudios 1997, el cual se establece en dos etapas; la primera etapa corresponde al ciclo escolar 1997-1998 de las escuelas normales encargadas de formar a los maestros en educación primaria, estableciendo un nuevo plan de estudios con reducción de materias, disminuyendo los contenidos teóricos y de investigación, y centrando el interés en la práctica docente y la formación del mismo. La segunda dirigida hacia el ciclo escolar 1998-1999 comprendiendo a los planteles que instruían a los futuros maestros en educación preescolar, secundaria, especial, física y tecnológica¹⁶.

¹⁴ Zorrilla, Margarita; Barba, Bonifacio Reforma Educativa en México. Descentralización y nuevos actores Revista Electrónica Sinéctica, núm. 30, 2008, pp. 1-30 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México. Consultado el 7 de diciembre de 2016, en: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99819167001.pdf>.

¹⁵ Gutiérrez López, Catalina. "El mejoramiento institucional de las Escuelas Normales en el Gobierno del Cambio". UAM-Xochimilco. 2006. Pág.6. Consultado el 7 de diciembre de 2016, en: redalyc.uaemex.mx/pdf/340/34004506.pdf.

¹⁶ *Ibidem*.

Entre los años 2004 y 2011 los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria experimentaron una reforma curricular, la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), que culminó este último año con el Decreto de Articulación de la Educación Básica. El proceso llevó varios años debido a que se realizó en diferentes momentos en cada nivel educativo: en 2004 se inició en preescolar, en 2006 en secundaria y entre 2009 y 2011 en primaria.

La RIEB responde a una intención de política expresada tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, como en el Programa Sectorial de Educación correspondiente a esta administración federal. Este último documento plantea como su primer objetivo: “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”. La RIEB contempla tres estrategias para alcanzar este objetivo son las más relevantes:

- Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI;
- Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos;
- Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos¹⁷.

La RIEB descansa en gran medida en la actuación de los docentes, que resulta fundamental para llevar a la práctica la reforma curricular. “Los estudios en la materia han demostrado ampliamente que el profesor es un actor clave en la implementación efectiva de las reformas educativas. Uno de los supuestos principales de una reforma

¹⁷ Secretaría de Educación Pública. Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México. SEP., 2007. Págs.11-12.

es que los maestros son quienes deben asumir la parte práctica del cambio educativo¹⁸.

Por ello las escuelas normales como instituciones de educación superior deben continuar con la tarea de seguir formando a los docentes de educación básica en su fase inicial; con contenidos disciplinares, pedagógicos, epistemológicos, psicológicos, políticos, sociales e históricos acordes a las características y necesidades reales de la población del país; que le permita educar de manera integral a los alumnos, y poder hacer frente a los retos de elevar la calidad de la educación de nuestro país.

1.3 Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales

Desde el momento de su creación, y hasta la actualidad, la formación docente en educación básica, está a cargo de las Escuelas Normales, en nuestro país formar docentes de la educación básica, es el objetivo general de las Escuelas Normales, que cuenten con una amplia gama de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ser agentes responsables de la transformación social, a través de procesos de creación, de reflexión y particularmente de generación y uso del conocimiento en el marco de la mundialización.

Las reformas curriculares más significativas en la formación de docentes de educación básica, se iniciaron en 1984, cuando la Secretaría de Educación Pública tomó la decisión de cambiar el Plan de Estudios de la Educación Normal con la intención de profesionalizar al magisterio.

¹⁸ Ezpeleta, Justa. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. IX, no. 21. Págs.403-424.

Esta reforma se caracterizó principalmente por que eleva la categoría de los estudios de normal a licenciatura, situación que representaba un cambio radical para el grupo magisterial, que desde sus inicios, tuvo carácter de preparación técnica.

El propósito del Plan 1984 era dotar a los estudiantes de elementos que les permitieran incorporar la práctica y los resultados de la investigación a la actividad docente. Sin embargo, algunos de estos propósitos sólo se cumplieron parcialmente, ya que al proponer un número excesivo de objetivos formativos se debilitó el cumplimiento de la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela lo que provocó nuevos problemas relacionados con la aplicación del currículo.

Con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), en la última década del siglo XX, los problemas en la instrumentación del Plan 1984 se acrecentaron debido a la falta de vinculación entre los contenidos del plan de las normales y el de la educación básica.¹⁹

Con el referente a la necesidad de estructurar una reforma en la educación normal, y de acuerdo con lo establecido en el ANMEB, a partir de 1996 se impulsó una reforma de la misma en el marco del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN²⁰) el cual implicó entre otros asuntos la renovación de los planes de estudio de las licenciaturas en Educación Preescolar (1999), Educación Primaria (1997) y Educación Secundaria (1999).

¹⁹ Zorrilla, M., "Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas", Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4, 2, consultado el 14 de diciembre de 2017, en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>.

²⁰ Mediante este programa la reforma integral de la educación normal, considero acciones para crear condiciones favorables al interior de las escuelas, tanto académicas como materiales, a fin de que directivos, maestros y estudiantes desarrollen sus actividades académicas poniendo en el centro de la vida institucional la formación inicial para el ejercicio de la docencia. Secretaría de educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN). México, 2003. Pág. 9.

El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), surgió bajo la definición de que las escuelas normales deben seguir formando a los futuros docentes de educación básica y responder cada vez mejor y con mayor calidad a las demandas de educación de los niños y jóvenes, asegurando una educación suficiente y con equidad para todos. El PTFAEN se inició con las siguientes líneas específicas:

- Transformación curricular;
- Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales;
- Mejoramiento de la gestión institucional;
- Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico;
- Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de escuelas normales;

A partir de estas líneas rectoras es qué se desarrollaron diversas acciones que buscaron fortalecer a las escuelas normales.

El PTFAEN es aceptado como marco operacional del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN²¹) el cual fue puesto en marcha en el 2002, con el presidente Vicente Fox Quesada, y “tiene la “finalidad de contribuir a elevar la calidad en la formación inicial de los docentes, mediante el desarrollo de acciones estratégicas que tengan incidencia en las prácticas académicas y en la gestión de las escuelas normales públicas”²², mediante el apoyo al desarrollo de los proyectos Programa de Fortalecimiento de la Educación Normal

²¹ El PROMIN tiene como objetivo contribuir a elevar la calidad de la formación inicial de los futuros docentes, mediante acciones que incidan en la renovación de la gestión institucional de las escuelas normales –sobre todo en su organización y funcionamiento– para transformar las prácticas de enseñanza y alcanzar niveles altos de aprendizaje de los estudiantes normalistas. Secretaría de educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN). México, 2003. Pág.7.

²² Diario Oficial de la Federación. Acuerdo número 423 por las que emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas. Cuarta sección. Publicado en el Diario Oficial de la Federación con fecha domingo 30 de Diciembre de 2007. Págs.3-4.

(ProFEN) -formulado por cada escuela normal con la finalidad de proteger sus fortalezas institucionales y, mediante un proyecto integral articulado, mejorar el desarrollo de las licenciaturas, la formación profesional y el desempeño de sus maestros, así como la organización y funcionamiento del centro educativo- y el Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (ProGEN) –que proporciona orientaciones de política para el conjunto del sistema estatal de educación normal, y contribuye con la implementación de proyectos integrales a dar respuesta a problemáticas comunes de las escuelas normales-, que a su vez se encuentran administrados mediante el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) -estrategia para favorecer la integración y consolidación de un sistema estatal de educación normal de calidad en cada entidad federativa; así como también pretende contribuir en el mejoramiento de los servicios educativos y la gestión de las instituciones formadoras de maestros- que desde el 2005 se inició la puesta en marcha.

Este Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales se ha ido ampliando en concordancia con la atención a los propósitos establecidos y que se refieren a seguir impulsando la articulación de la educación básica y la educación normal con el fin de garantizar que la formación de los maestros sea congruente con los contenidos, las prácticas educativas y los propósitos de la educación básica, además de asegurar la transformación académica y administrativa de las escuelas normales para que las instituciones funcionen como comunidades académicas que favorezcan el proceso formativo de los futuros docentes.

1.4 Propósitos y características del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria es el documento que rige el proceso de formación de los maestros de educación primaria, en el se describen las orientaciones fundamentales y los elementos generales y específicos de acuerdo con las tendencias de la educación superior y considerando el modelo y enfoque vigentes del plan y programas de estudios de la educación básica.

Este plan de estudios tendrá vigencia en todos los planteles públicos y privados que ofrecen la formación inicial para profesores de educación primaria en el nivel de licenciatura; su aplicación en las escuelas normales debe permitir que se atiendan, con oportunidad y pertinencia, las exigencias derivadas de las situaciones y problemas que presentará la vida profesional de los futuros maestros en este nivel educativo²³.

El elemento guía y referencial para la construcción de este plan de estudios es el perfil de egreso, que expresado en competencias²⁴ describe lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en el desempeño propio de su profesión.

Con la última reforma aplicada al Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de las escuelas normales, para la formación inicial de profesores de Educación Primaria, y a la que corresponde el grado académico de Licenciatura, y

²³ Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Primaria. Consultado el 12 de diciembre de 2016, en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios.

²⁴ "Competencia entendida como el desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación..." Diario Oficial de la Federación (DOF). Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de educación Primaria. Con fecha martes 20 de agosto de 2012.

apegados a la Ley General de Educación (2012), se diseña y estructura el nuevo plan de estudios a partir de tres líneas u orientaciones curriculares:

- a) Enfoque centrado en el aprendizaje: implica una manera distinta de pensar y desarrollar la práctica docente. Y tiene como referente principal la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, según la cual el aprendizaje consiste en un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende.
- b) Enfoque basado en competencias: permite identificar, seleccionar, coordinar y movilizar de manera articulada e interrelacionada un conjunto de saberes diversos en el marco de una situación educativa en un contexto específico.
- c) Flexibilidad curricular, académica y administrativa: pretende articular el desarrollo del conocimiento con la acción, como una forma de consolidar una mayor interdependencia entre el saber y el saber hacer en los procesos de formación.

También cuenta con una malla curricular dividida en cinco trayectos formativos²⁵:

- 1) Psicopedagógico: considera al docente como un profesional de aprendizaje, de la formación y de la enseñanza. Los conocimientos adquiridos le permiten comprender la complejidad que encierra el fenómeno educativo y recuperar la dimensión formativa de las disciplinas con la educación.

²⁵ Trayecto formativo, se entiende como la noción que describe un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. "Organización de la Malla Curricular". Consultado en línea en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/organizacion_malla_curricular el 13 de diciembre de 2016.

- 2) Preparación para la enseñanza y el aprendizaje: busca dotar de un dominio conceptual e instrumental de las disciplinas y así pueda proponer estrategias, y también se refiere a las principales áreas de conocimiento para que se pueda comprender, analizar, favorecer, propiciar, impulsar el conocimiento.
- 3) Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación: permitirá una permanente comunicación con el mundo globalizado.
- 4) Cursos optativos: estas son materias que enfatizan en algún área de conocimiento (español, matemáticas, etc.); resalta los requerimientos locales o estatales (asignatura regional, grupos multigrado, migrantes, lengua adicional); y en temas de relevancia social como el cuidado del medio ambiente, prevención de la violencia, etc.
- 5) Práctica profesional: con la que se busca integrar las áreas formativas en la intervención en el aula de manera progresiva.

Malla Curricular de la Licenciatura en Educación Primaria

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA							
1o semestre	2o semestre	3o semestre	4o semestre	5o semestre	6o semestre	7o semestre	8o semestre
El sujeto y su formación profesional como docente 4 hrs / 4.5 cr.	Planeación Educativa 4 hrs / 4.5 cr.	Adecuación curricular 4 hrs / 4.5 cr.	Teoría pedagógica 4 hr / 4.5 cr.	Herramientas Básicas para la investigación Educativa 4 hr / 4.5 cr.	Filosofía de la educación 4 hr / 4.5 cr.	Planeación y Gestión Educativa 4 hr / 4.5 cr.	Trabajo de titulación 4 hr / 3.6 cr.
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4 hrs / 4.5 cr.	Bases psicológicas del aprendizaje 4 hrs / 4.5 cr.	Ambientes de Aprendizaje 4 hrs / 4.5 cr.	Evaluación para el aprendizaje 4 hr / 4.5 cr.	Atención a la diversidad 4 hr / 4.5 cr.	Diagnóstico e intervención socioeducativa 4 hr / 4.5 cr.	Atención Educativa para la inclusión 4 hr / 4.5 cr.	Práctica Profesional 20 hr / 6.4 cr.
Historia de la educación en México 4hr / 4.5 cr.		Educación histórica en el aula 4 hr / 4.5 cr.	Educación histórica de diversos contextos 4 hr / 4.5 cr.	Educación física 4 hr / 4.5 cr.	Formación cívica y ética 4 hr / 4.5 cr.	Formación ciudadana 4 hr / 4.5 cr.	
Panorama Actual de la educación Básica en México 4 hr / 4.5 cr.	Prácticas sociales del lenguaje 6 hrs / 6.75	Procesos de alfabetización inicial 6 hr / 6.75 cr.	Estrategias didácticas con propósitos comunicativos 6 hr / 6.75 cr.	Producción de textos escritos 6 hr / 6.75 cr.	Educación geográfica 4 hr / 4.5 cr.	Aprendizaje y enseñanza de la geografía 4 hr / 4.5 cr.	
Aritmética: su aprendizaje y enseñanza 6 hr / 6.75 cr.	Algebra: Su aprendizaje y enseñanza 6 hr / 6.75	Ciencias Naturales 6 hr / 6.75 cr.	Optativa 4 hr / 4.5 cr.	Optativa 4 hr / 4.5 cr.	Optativa 4 hr / 4.5 cr.	Optativa 4 hr / 4.5 cr.	
Desarrollo físico y Salud 6 hr / 6.75 cr.	Exploración del medio natural del preescolar 6 hr / 6.75	Acercamiento a las Ciencias Naturales en el Preescolar 6 hr / 6.75 cr.					
Las TIC en la educación 4 hr / 4.5 cr.	La tecnología informática aplicada a los centros escolares 4 hr / 4.5 cr.	Inglés (A1) 4 hrs / 4.5 cr.	Inglés (A2) 4 hrs / 4.5 cr.	Inglés (B1-) 4 hrs / 4.5 cr.	Inglés (B1) 4 hrs / 4.5 cr.	Inglés (B2-) 4 hrs / 4.5 cr.	
Observación y análisis de la práctica educativa 6 hr / 6.75 cr.	Observación y análisis de la práctica escolar 6 hr / 6.75 cr.	Iniciación al trabajo docente 6 hrs / 6.75 cr.	Estrategias de trabajo docente 6 hr / 6.75 cr.	Trabajo docente e innovación 6 hr / 6.75 cr.	Proyectos de intervención socioeducativa 6 hr / 6.75 cr.	Práctica Profesional 6 hr / 6.75 cr.	
34 hr / 41 cr	36 hrs / 41 cr	40 hr / 45 cr	38 hr / 41 cr	36 hr / 41 cr	34 hr / 38 cr	30 hr / 34 cr	

274 horas / 293 créditos

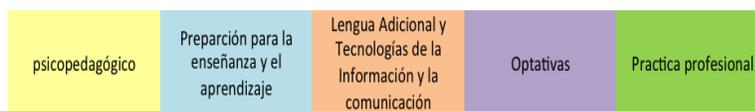


Figura 1. Malla Curricular de la Licenciatura en educación Primaria²⁶. DOF: 20/08/2012.

²⁶ Diario Oficial de la Federación (DOF). Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de educación Primaria. Con fecha martes 20 de agosto de 2012.

La propuesta tanto estructural como metodológica del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, refleja una perspectiva más amplia del respecto al Sistema Educativo, es un sistema basado en competencias; y se incluye en esta malla curricular a las TIC en la enseñanza así como el idioma inglés.

1.5 Supuestos teóricos que respaldan el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2012)

La formación docente es un tema que se conserva vigente por las reformas presentadas a los Planes de Estudio en las últimas dos décadas -1984,1997 y 2009- y que sin embargo no han cumplido con el enfoque que la educación primaria requiere en la actualidad²⁷.

En México las reformas educativas de los últimos años, (en los niveles básico y superior) intentan responder a las exigencias de las sociedades del conocimiento, así, el escenario educativo nacional se ha visto dominado por un nuevo discurso y nuevos enfoques en la enseñanza y el aprendizaje. Afirmando así que la formación de los docentes de educación básica debe responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo²⁸.

Como ya es sabido, las Escuelas Normales han cumplido con la tarea de formar a los docentes de educación básica. Para favorecer las acciones y políticas

²⁷ Enfoque centrado en competencias. En este plan de estudios se entiende como competencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. "Enfoque centrado en competencias". Consultado el 10 de diciembre de 2016, en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias.

²⁸ Plan Nacional de Desarrollo en su eje 3 "Igualdad de oportunidades", objetivo 9 "Elevar la calidad educativa", estrategia 9.2 establece que se deberán fortalecer las capacidades de los maestros para la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento y el uso de nuevas tecnologías, alineándolas con los objetivos nacionales de elevación de la calidad educativa, estímulo al aprendizaje, fortalecimiento de los valores éticos de los alumnos y transmisión de conocimientos y habilidades para el trabajo, principalmente. Para ello se diseñarán acciones específicas dirigidas a robustecer la formación inicial del personal docente. Diario Oficial de la Federación (DOF). Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de educación Primaria. Con fecha martes 20 de agosto de 2012.

emprendidas para la mejora de la calidad educativa, se busca su transformación para convertirlas en espacios de generación y aplicación de nuevos conocimientos, de producción de cultura pedagógica y de democracia institucional, que permitan que los futuros docentes de educación primaria logren la formación necesaria que les permita desarrollar una práctica docente más efectiva y pertinente.

Con las reformas en educación básica, que iniciaron con la de educación preescolar en 2004, educación secundaria en 2006 y por último educación primaria en 2009, trajeron consigo la necesidad de cambios en el currículo vigente de las escuelas normales. Adaptarse a los actuales paradigmas de aprendizaje y a las exigencias de una sociedad cada vez más demandante representa el reto a seguir en la reestructuración de una nueva reforma curricular en las normales.

Y en 2011 se inició la fase de pilotaje de la Reforma curricular de normales 2012, enfocada a tres tendencias fundamentales:

- El enfoque centrado en el aprendizaje;
- Flexibilidad curricular, y
- Enfoque basado en competencias.

Es así como la Reforma Curricular de la Educación Normal atiende a la imperiosa necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación y asume el reto de formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que le planteen la educación básica en los tres niveles que la integran (preescolar, primaria y secundaria)²⁹.

²⁹ La Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita el 15 de mayo del 2008 entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), señala que los procesos prioritarios en materia de profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas, tienen por objeto, entre otros, el garantizar que quienes enseñan a nuestros hijos estén debidamente formados, mejorando la calidad del personal docente de las Escuelas Normales y el desempeño de los alumnos.

La reforma a este plan parte de la definición del perfil que requieren tener los futuros maestros de educación primaria. Este perfil no sólo responde a los niveles de conocimientos y competencias profesionales que plantea el currículo del nivel, sino también a las actitudes y valores que caracterizan al buen educador.

El perfil de egreso de esta licenciatura se agrupa en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

Para ello el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria 2012, que de esta reforma curricular deriva, se sustenta en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación básica y de aquellas que explican el proceso educativo; en la naturaleza y desarrollo de las prácticas pedagógicas actuales y las emergentes ante los nuevos requerimientos y problemas que el maestro enfrenta como resultado de los múltiples cambios del contexto, los cuales impactan de manera notable al servicio educativo, a las instituciones y a los profesionales de la educación.³⁰

Se considera en esta reforma las dimensiones social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional para identificar los elementos que inciden significativamente. Con esta reforma se pretende lograr que el estudiante de educación normal, al egresar, elija formas pertinentes para vincularse con la diversa información generada cotidianamente para aprender a lo largo de la vida, por lo que resulta de vital importancia sentar las bases para que desarrolle un pensamiento científico y una visión holística del fenómeno educativo, de sus condicionantes y efectos, que lo conduzcan a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera permanente e innovadora.

³⁰ Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. "Fundamentación". Consultado el 10 de diciembre de 2016, en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/fundamentacion.

De este modo se puede aspirar a formar un docente de educación básica que utilice argumentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e instrumentales para entender y hacer frente a las complejas exigencias que la docencia plantea³¹.

1.6 Aspectos teórico-metodológicos que se proporcionan para la formación inicial docente.

Para la construcción de este plan de estudios se tomó como elemento referencial y guía, el perfil de egreso, el cual está expresado en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión.

El Plan de estudios para la Formación de Maestros Educación Primaria 2012 se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular, académica y administrativa que están en consonancia con los modelos y enfoques propuestos en los planes de estudio de los distintos niveles del sistema educativo nacional, otorgando coherencia a la estructura curricular, plantean los elementos metodológicos de su desarrollo y conducen la formación de los estudiantes normalistas para el logro de las finalidades educativas.³²

La metodología del diseño curricular está basada en competencias, considerándola como una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad y pertinencia, tomando en cuenta las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico. Las fases para su diseño son: análisis del contexto y de la práctica profesional del docente; Identificación de las

³¹ *Ibidem*.

³² Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Proceso de Elaboración del currículo. Consultado el 11 de diciembre de 2016, en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/proceso_elaboracion_curriculo.

competencias y construcción del perfil de egreso y Diseño y desarrollo de la estructura curricular.

Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades o elementos.

Competencias genéricas³³

Las competencias genéricas expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto. Con base en el análisis de diversas taxonomías los grupos participantes seleccionaron aquellas que se consideraron de mayor relevancia para el futuro docente de educación básica. Estas competencias se enuncian a continuación:

- Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.
- Aprende de manera permanente.
- Utiliza estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes.
- Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.
- Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.
- Actúa con sentido ético.
- Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos
- Emplea las tecnologías de la información y la comunicación

³³ Diario Oficial de la Federación. ACUERDO número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Consultado el 12 de diciembre de 2016, en: http://www.libreriaief.com.mx/descargas_gratuitas/leygraleducacion/acuerdo649.pdf.

Competencias profesionales

Las competencias profesionales expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales. Estas competencias permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar; colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional. Las competencias profesionales que se definieron son las siguientes:

- Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de educación básica.
- Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.
- Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.
- Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.
- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.
- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
- Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

Las competencias genéricas y las competencias profesionales se articulan en un conjunto de cursos orientados al logro del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria que se integran en la malla curricular.

CAPÍTULO II
LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS PROFESORES DE
EDUCACIÓN PRIMARIA

El Sistema Educativo Mexicano vive actualmente un proceso de cambio en el que los docentes juegan un papel primordial en esta transformación.

La formación docente es considerada como una de las fases más importantes del desarrollo profesional de los maestros, en el sentido de ayudar a elevar la calidad de la educación, consolidando los conocimientos científicos y humanísticos que los docentes requieren para conducir el aprendizaje de los diversos contenidos programáticos de la enseñanza; y propiciando el desarrollo de las capacidades didácticas, la creatividad y el conocimiento de las relaciones escolares y sociales que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje.

2.1 Concepto de Formación y Formación Docente

Concepto de Formación

El término formación proviene del latín “formatio” acción o efecto de formar o de formarse.³⁴

La formación hace referencia a la construcción del proyecto personal de los sujetos. Es un proceso que se lleva a cabo a lo largo de toda la vida y es a través de este proceso que el ser humano adquiere conocimientos, habilidades y actitudes sobre las diferentes áreas del saber, mismas que le permiten tener un mejor desempeño tanto en el ámbito laboral como en su vida personal.

Ferry Gilles considera que “formarse es adquirir o perfeccionar un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento, lograr una capacidad, es aprender continuamente;

³⁴Real Academia Española. Real Academia de la Lengua Española. Edición del Tricentenario. Consultado el 28 de enero de 2017, en: <http://dle.rae.es/?id=IF111Br>.

aprender en el sentido de la adquisición de una conducta útil para el sujeto o para otros. Es la adquisición de saberes y de saberes-hacer”.³⁵

Es responsabilidad del docente procurar su formación de acuerdo a sus propias necesidades e intereses. Este proceso de formación lo realiza a través de mediadores o mediaciones que le permitirán la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas en los diferentes contextos de su cotidianidad.

Por otro lado, Ferry Gilles, visualiza: “La formación como una función social de la transmisión del saber, del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o más generalmente, de la cultura dominante. Por lo tanto se puede contemplar la formación como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, reencuentros y de experiencias”.³⁶

Ante esta postura, podemos pensar que:

- a) El individuo se forma y que;
- b) Al individuo lo forman.

Es decir, el ser humano se visualiza dos tipos de formación, cuando se forma de acuerdo con un ideal de lo que quiere ser, un trabajo sobre sí mismo, a través de la reflexión de situaciones que han sobresalido en la historia de su vida y pretender rescatar.

Y lo forman, cuando esta formación está dirigida en algo, para algo que se tiene o que es adquirido.

³⁵ Gilles, Ferry. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México. Paidós, 1987. Pág.80.

³⁶ *Ibidem*. Pág.50.

De lo anterior podemos concluir que, la formación es un proceso de desarrollo tanto individual como social; que se presenta a lo largo de la vida del ser humano; y que cuando el sujeto reflexiona sobre su contexto y las interacciones sociales en las que se encuentra inmerso (familia, amigos, escuela, religión, instituciones sociales, etc.), mismas que dan forma, orientan y ayudan al proceso de formación de cada individuo, es entonces que este proceso toma sentido.

Formación Docente

La formación docente es un proceso por el cual se da “una apropiación del conocimiento científico y tecnológico de una disciplina específica y/o campo del saber, la reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas.”³⁷ La formación docente es considerada como un trayecto.

Gilles Ferry, reconoce tres características fundamentales de la formación docente que nos permitirán conocer la formación de los docentes:

Primeramente establece que la formación docente es una formación doble, “el formador ha de adquirir los conocimientos y modos de razonamiento propios de las distintas disciplinas que tendrá que enseñar”, en tanto que el docente debe adquirir los conocimientos y saberes de las distintas disciplinas y ciencias que ha de enseñar, y además de adquirir un conocimiento pedagógico que supone un “saber hacer, habilidades adquiridas a través de una simulación, en cursos donde dará lecciones bajo supervisión y después, poco a poco como responsable”.³⁸

³⁷ Sanjurjo, citado en Asprelli, Ma. Cristina. Didáctica de la formación docente. Argentina. Homosapiens, 2010. Pág.97.

³⁸ *Ibidem* Pág.68.

Esta adquisición de saberes pedagógicos y disciplinarios propiciará que el docente planee, organice y utilice métodos de enseñanza didácticos que le permitan favorecer el aprendizaje de sus alumnos.

La segunda característica de la formación docente, trata de una formación profesional, en donde el docente es reconocido como un profesional que posee las competencias y conocimientos necesarios para realizar su trabajo.

Finalmente, Ferry Gilles señala que es una formación de formadores, en la cual se reproducen tradiciones, comportamientos y formas de trabajo que se han observado y adquirido de sus maestros a lo largo de su propio proceso de formación. Lo que ocasiona que se continúe reproduciendo las mismas formas de trabajo generación tras generación.

Por lo anterior, la formación docente se concibe como un proceso de aprendizaje permanente, ya que las competencias y conocimientos que adquiere un maestro son el resultado no sólo de su formación inicial, sino de los aprendizajes que realiza durante el ejercicio de su profesión, dentro y fuera de la escuela, y en su desempeño frente a sus alumnos en las aulas escolares.

2.1.1 La Formación Inicial de los docentes

Considerada como la primera etapa indispensable en la formación de los docentes, se lleva a cabo en instituciones creadas específicamente para la formación de los maestros, mismas que son denominadas en nuestro país como Escuelas Normales.

Este proceso de formación inicial le proporciona al futuro docente los conocimientos, actitudes y habilidades básicas necesarias para desempeñar su labor como profesor.

“La formación inicial ha de dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal; ha de capacitar al futuro profesor para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y rigurosidad necesarias”.³⁹

Es importante reconocer que la formación inicial proporciona al docente los conocimientos básicos que le permiten incorporarse al trabajo docente, por lo que la formación inicial no es el final de su formación, sino más bien, es el punto de partida, recordemos que la formación es una tarea para toda la vida.

Esta preparación inicial debe proporcionar un conocimiento y generar una actitud que lleve al docente a valorar la necesidad de actualizarse permanentemente en función de los cambios que se producen, a ser creador de nuevas estrategias y métodos de intervención, análisis, reflexión e investigativo.

Francisco Imbernón plantea una serie de principios –propuestos desde una perspectiva que busca vincular la teoría y la práctica en el trabajo docente- que deben regir la formación inicial a lo largo de este proceso; basados en diversos aspectos que se deben cuidar en la formación docente como lo son: el dominio de los conocimientos, la atención a la diversidad, vinculación con la práctica, la reflexión y el análisis sobre la práctica, además de la investigación.

Uno de estos principios orientadores propone que el docente reciba y obtenga los conocimientos teóricos, mismos que deben vincularse con los conocimientos ya aprendidos, de tal manera que los utilice junto con las estrategias metodológicas, los materiales y los recursos que les sean funcionales en su labor docente. Cabe mencionar que el docente debe tener en cuenta que estos conocimientos, habilidades y destrezas pueden sufrir modificaciones y de igual forma no pueden ser aplicados en todos los contextos o situaciones escolares.

³⁹ Imbernón, Francisco. La formación y el desarrollo del profesorado. España. Grao, 1998. Pág. 51.

Otro principio orientador en el ámbito de la formación, es la práctica docente, que permite que los futuros docentes obtengan una idea general de lo que ocurre con el trabajo docente. Es en esta práctica donde se contrastan los planteamientos teóricos y prácticos y se interpretan los saberes y conocimientos adquiridos durante su formación.

El análisis, la reflexión e investigación, son también otros de los principios orientadores, pues permiten al docente percibir las problemáticas relacionadas con el ámbito educativo de tal manera que le permita tomar decisiones sobre acciones que puedan ayudarlo a modificar y resolver las problemáticas que se le presenten dentro del ámbito escolar.

Finalmente la confrontación y discusión sobre la realidad educativa y las situaciones psicopedagógicas, propicia que los docentes puedan definir, plantear, modificar o clarificar diversos conceptos, que puedan incidir en su formación o modificación de sus actitudes o saberes, motivándolo al análisis, la crítica y la reflexión sobre temas de la actualidad.

Más allá de estos principios orientadores existen distintas orientaciones, modelos o tradiciones entorno a la formación inicial de los docentes.

2.1.2 La Formación Permanente de los docentes

El término formación permanente se utiliza para hablar de la formación que reciben los docentes para perfeccionar o profundizar diversos conocimientos y prácticas.

Se trata de que el sujeto domine los conocimientos que requiere para mejorar su actividad y, de esta manera, pueda mejorarse a sí mismo como persona, de acuerdo con los cambios sociales como científicos que se van dando.

La formación permanente es considerada como un elemento que propicia el desarrollo profesional de los docentes. Busca proporcionar un aprendizaje constante, mejorar las actividades y las prácticas profesionales propias de la docencia.

Es decir, la formación permanente se concibe como una estrategia orientada a subsanar las fallas o deficiencias del docente en su práctica y como vía de perfeccionamiento.

“Esta formación resulta, hoy en día inaplazable cuando se demanda un nuevo tipo de profesor, un nuevo concepto de aprendizaje de los alumnos y una nueva forma de entender la relación enseñanza-aprendizaje”.⁴⁰

Entendiendo así, que la formación permanente del docente, es la actualización del conocimiento de las diversas ciencias o disciplinas relacionadas con las materias que tiene que impartir, de las metodologías y de los procesos que le permitan desarrollar su trabajo de enseñanza con base en diversos modelos formativos, fundamentados de acuerdo a determinados paradigmas e ideas y con la idea de complementar, profundizar e integrar nuevos conocimientos a los obtenidos durante la formación inicial.

2.1.3 La Formación Centrada en la escuela

El cambio, la innovación, la renovación, la transformación y mejora, son ideas de la conceptualización y las finalidades de la formación de los docentes, dentro del marco del centro educativo, lugar privilegiado para la planificación y realización de actividades de formación.

⁴⁰ Imbernón, Francisco. La formación del profesorado. España. Paidós, 2ª. Edición. 1997. Pág.13.

La formación docente centrada en la escuela busca apoyar al profesorado en el centro de trabajo, la intención de perfeccionar su práctica docente y a su vez favorecer el desarrollo de la escuela. “Comprende todas las estrategias que emplean conjuntamente los formadores y los profesores para dirigir los programas de formación de manera que respondan a las necesidades definidas de la escuela y para elevar la calidad de enseñanza y de aprendizaje en la clase”.⁴¹

Se considera a la institución escolar como el espacio de trabajo docente donde surgen y se deben resolver la mayor parte de los problemas de la enseñanza situada. Es donde se detectan situaciones reales y significativas para los maestros, mismas que se convierten en objeto de reflexión y análisis.

Desde esta perspectiva, “el aprendizaje del docente no se produce en el vacío, si no que, por el contrario se realiza en situación, en contextos específicos de escolarización en los que desempeña su tarea, con determinados grupos de alumnos pertenecientes a una comunidad que posee características particulares”.⁴² Así, “la práctica deja de ser un campo de implementación en el cual se llevan a cabo las estrategias diseñadas por otros (expertos, técnicos, especialistas) y se convierte en una fuente de saber, en el cual el profesorado genera un conocimiento específico sobre la enseñanza”.⁴³

El conjunto de prácticas cotidianas resultantes de la dinámica entre las normas oficiales y la cotidianidad de la escuela, es lo que realmente constituye el contexto formativo tanto para el maestro, como para los alumnos.

“Los mensajes que la práctica cotidiana comunica a los maestros complementan, contradicen o hacen efectivas las enseñanzas recibidas en la Normal, y a la larga

⁴¹ Huberman, Susana. *Cómo aprenden los que enseñan*. Buenos Aires. Aique, 1992. Pág.47.

⁴² Vezub, L. *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela- Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires. IIPE-UNESCO, 2009. En prensa. Versión PDF, Pág. 16.

⁴³ *Ibidem*. Pág.17

adquieren mayor peso que éstas. Las relaciones y las prácticas escolares contribuyen fundamentalmente en su formación como docentes”.⁴⁴

2.2 Concepto de Práctica Docente

La práctica docente es la actividad que el profesor realiza con métodos y estrategias apropiados que le permiten comunicar conocimientos, habilidades, estrategias y valores e interactuar con los alumnos, propiciándoles un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo y reflexivo.⁴⁵

Es decir que la práctica docente, es una acción orientada en un sentido, en donde el docente tiene un papel fundamental como agente educativo, aunque insertado en la estructura social y en la que confluyen diversos elementos: sociales, laborales, curriculares, etc., que determinan la interacción maestro–alumno y que se concreta en diversas formas dentro del contexto escolar⁴⁶.

No es otra cosa más que el simple hacer de las personas, articulado a los hechos educativos con el contexto, espacio y tiempos escolares en el que se producen y los significados que ahí mismo adquieren en relación al proceso de enseñanza a través de acciones guiadas por propósitos que permiten alcanzar el logro de los objetivos curriculares.

La práctica docente está conformada por algo más que las técnicas de enseñanza que se realizan en el salón de clases; en esta práctica intervienen significados, percepciones, los maestros, los alumnos, los padres de familia y la comunidad, los aspectos políticos, administrativos y normativos.

⁴⁴ Rockwell, Elsie. La escuela cotidiana. México. Fondo de Cultura Económica, 1994. Pág.14.

⁴⁵ Fernández Pérez, Jorge A. Formación y práctica docente. Un estudio sobre egresados de posgrado. México. Ediciones Diez de Santos, 2014. Pág.62.

⁴⁶ Sánchez Vázquez, Adolfo. Filosofía de la praxis. México. Grijalbo, 1980. Pág.19.

La práctica docente debe tener como propósito fundamental, conseguir mejores resultados en los estudiantes, lo que conlleva a disponer de profesores bien preparados e ir más allá, empeñándose por un continuo aprendizaje y motivándolos a ser cada vez mejores en el ejercicio de su profesión.

2.3 La Práctica Cotidiana de los docentes de educación primaria

La práctica cotidiana de los docentes, es aquella que acontece día con día en las aulas en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje. Es aquí, en la escuela donde ocurre la mayor parte de la actividad de los docentes y alumnos.

La escuela hace la mediación entre la práctica que ocurre en el aula y el sistema social. Rockwell y Mercado⁴⁷, en su artículo sobre la práctica docente mencionan tres ejes de análisis:

- a) Las condiciones materiales de la escuela;
- b) El saber del docente, considerado como sujeto, y
- c) El cruce entre diversas dimensiones de la historia.

La escuela, representa la esfera más inmediata de determinación de la práctica docente, donde el maestro es concebido como un sujeto particular, concreto e histórico que, como tal, al mismo tiempo se apropia del sistema de usos y expectativas de la institución educativa en que trabaja; y también contribuye a la constitución de la misma a través de sus prácticas y saberes docentes.

La práctica docente integra también diferentes tipos de saberes: los saberes de las disciplinas, los saberes curriculares, los saberes profesionales y los saberes de la experiencia⁴⁸.

⁴⁷ Salgueiro Caldeira, Ana María. Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico. España. Octaedro, 1998. Pág.27.

Es aquí donde el docente encuentra espacios definidos y controlados, tiempos establecidos, propuestas pedagógicas determinadas, contactos entre los docentes, etc., “Las condiciones materiales de la Escuela”.⁴⁹

Empieza a definirse la práctica cotidiana a partir de las condiciones laborales, la duración de la jornada de trabajo, el ciclo escolar, el sueldo, la relación entre los docentes, el equipo directivo, padres de familia y el alumnado.

La práctica cotidiana supone reconocer la interrelación de los elementos que se reflejan en ella, distinguir de entre los que provienen del entorno social e institucional que enmarcan la tarea del maestro y los que son propios del espacio del aula. Para ello estas múltiples relaciones que la práctica docente contiene, se han organizado en seis dimensiones⁵⁰:

- **Dimensión personal**, en ella la práctica docente es esencialmente humana. Se muestra al maestro como individuo, con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias, ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida la cuales imprimen a su vida profesional una orientación determinada.
- **Dimensión interpersonal**, aquí la función del maestro gira en torno a las relaciones entre las personas que participan en el trabajo profesional que realiza dentro de la institución: alumnos, maestros, directores, madres y padres de familia, es decir, esta cimentada en el constructo social resultado de la actuación individual y colectiva en el seno de la escuela y que se produce de cara al quehacer institucional.

⁴⁸ Tardif, Lessard y Lahaye (1991). Citado en Ibídem. Pág.36.

⁴⁹ Rockwell y Mercado (1988). Citado en Ibídem. Pág.36.

⁵⁰ Fierro Cecilia, et.al. Transformando la práctica educativa. Una propuesta basada en la investigación acción. México. Paidós, 1999. Pág.28.

- **Dimensión social**, el trabajo docente se desarrolla, de acuerdo al conjunto de condiciones, demandas y exigencias del entorno de incidencia de su labor educativa. Es decir, la realidad específica derivada de la diversidad de condiciones familiares y de vida de cada uno de los alumnos, en un contexto histórico, político, social, geográfico, cultural y económico determinado.
- **Dimensión institucional**, en esta dimensión, la práctica docente se desarrolla en el seno de la organización. Se reconoce la tarea del docente como una tarea colectiva construida y regulada en el espacio de la escuela. Las decisiones y las prácticas de cada maestro toma su dinamismo en el contexto institucional y a su vez en el marco de las condiciones materiales, normativas y laborales que regulan el de la escuela.
- **Dimensión didáctica**, hace referencia al papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el contenido culturalmente organizado. Es aquí donde las decisiones y prácticas de los maestros depende que el proceso de enseñanza aprendizaje, sea solamente la transmisión y repetición de información o que el alumno construya una experiencia constructiva y enriquecedora.
- **Dimensión valoral**, en esta dimensión, se muestra como el maestro influye de manera especial en la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad de los alumnos. Pues su actuar cotidiano da cuenta de sus valores personales a través de sus actitudes, juicios de valor, formas de ver y entender el mundo, de valorar y entender la relaciones humanas, apreciar el conocimiento y conducir las situaciones de enseñanza, ante la necesidad de hacer frente a las diversas situaciones y toma de decisiones, lo que influye en la experiencia formativa del alumno dentro de la escuela.

Así de la manera en que el docente logre integrar y armonizar estas dimensiones, dependerá su práctica educativa, pues esto constituye la relación pedagógica de su actuar cotidiano.

En general, en la práctica cotidiana de los docentes se integran actividades de enseñanza en el aula y otras actividades, desde recibir a los alumnos en la entrada de la escuela, participar en reuniones, entrevistas con los padres de familia y otras relacionadas con el desarrollo de la docencia, como la planificación, corrección de trabajos, evaluaciones, etc. Así como la organización de las estructuras básicas de tiempo, espacio y organización de material, como elementos necesarios para la configuración de la situación de la enseñanza aprendizaje.

2.4 Relación entre la formación docente y la práctica cotidiana de los maestros de educación primaria

Las relaciones y prácticas escolares contribuyen de manera fundamental a la formación de los docentes que se van iniciando. El docente va aprendiendo lo que en la escuela se acostumbra, acata y trasmite las disposiciones oficiales frente a los demás docentes y el director.

“Los maestros recién egresados de la Escuela Normal y aquellos que se cambian de escuela también se socializan mediante las opciones, sugerencias, presiones y consejos diarios que les presentan sus colegas, así como las reacciones de padres y alumnos. En este proceso cada maestro se apropia de tradiciones pedagógicas diversas que le permiten sobrevivir en la escuela”.⁵¹

Dentro de los contextos escolares se van reproduciendo múltiples tradiciones y se construyen diferentes concepciones que rebasan la función de enseñanza sobre la

⁵¹ Rockwell, Elsie. La escuela cotidiana. De huellas, bardas y veredas. La definición escolar del trabajo docente. México. Fondo de Cultura Económica, 1994. Pág. 24.

cual se centra la formación normalista, se intercambian recomendaciones prácticas y reflexiones propias de la labor docente.

Las prácticas y saberes construidos por los docentes en la cotidianidad de su labor son el resultado de un proceso de reflexión realizado colectivamente en la escuela. Por lo que esta, constituye el espacio fundamental para la reflexión colectiva de la práctica docente y en consecuencia para el mejoramiento continuo del profesorado.

De acuerdo con Day, Christopher, “el profesor apasionado no sólo reconocerá la necesidad, sino que también querrá emplear un conjunto de enfoques docentes que tengan en cuenta los conocimientos más actualizados que estimularán y apoyarán con la máxima eficacia el aprendizaje de los alumnos, se ajustarán a los fines y estarán relacionados con los imperativos morales docentes.”⁵²

Pero, ¿Por qué, si los docentes son capaces de interpretar la situación de su contexto escolar con el fin de determinar que acciones deben emprender en el marco de la enseñanza aprendizaje para ser eficaces, no se han obtenido aún los resultados deseables en las evaluaciones de logro nacionales e internacionales? ¿Habrá entonces, que valorar las acciones que los docentes han tomado para la mejora de los aprendizajes de los alumnos y reforzar las que sí ha tenido impacto en ello? ¿Será que el Estado deberá crear una política educativa que contribuya al fortalecimiento y acompañamiento de quienes inician su trayectoria profesional dentro del campo de la docencia? O ¿El proceso de formación docente debería contemplar una preparación pedagógica más breve, combinada desde el inicio con prácticas directas, en la que el alumno-maestro vaya asumiendo responsabilidades crecientes?

⁵² Day, Christopher. Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. España. Narcea, 2011. Pág.95.

Finalmente, sí ya se puso en marcha la Reforma Educativa en las instituciones de Educación Normal, entonces ¿lo que se deberá buscar es un verdadero compromiso por parte de los docentes?

“Es la calidad de los profesores mismos y la naturaleza de su compromiso con el cambio las que determinan la calidad de la enseñanza y la calidad de la mejora de la escuela”. (Mac Donald, 1991)⁵³

⁵³ Tlaseca Ponce, Martha Elba. El Saber de los maestros en la formación docente. México. UPN, 2001. Pág.73.

CAPÍTULO III
LA CALIDAD EDUCATIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

El desarrollo potencial de cada país se encuentra estrechamente vinculado a la calidad educativa de quienes lo conforman. De este modo mientras sus miembros se encuentren más y mejor educados podrán afrontar los desafíos que la sociedad actual les demanda.

La calidad educativa aporta a cada persona aprendizajes y habilidades, que enriquecen su desarrollo y le permiten interactuar adecuadamente en todos los ámbitos de su entorno a lo largo de su vida.

Por ello es de interés nacional y una de las prioridades en la política educativa, el empeño por mejorar el sistema educativo de nuestro país.⁵⁴

3.1 Concepto de Calidad Educativa

El término calidad proviene del latín “Qualitas”, que significa, la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor.⁵⁵

Para muchos autores el concepto de calidad es multidimensional y alude a una noción operativa, ya que tiene múltiples definiciones y significados. El concepto calidad tiene diferentes enfoques según sea el marco teórico desde el que se analiza, pero en educación el concepto de calidad implica la búsqueda del mejoramiento, la excelencia en acción y la competencia técnica; y se relaciona con el cumplimiento y logro de los propósitos educativos.

⁵⁴ El Programa Nacional de Desarrollo 2013-2018, en su Meta Nacional "México con Educación de Calidad", propone garantizar el desarrollo integral de todos los mexicanos y contar con un capital humano preparado, que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano. Además de incrementar la calidad de la educación para que la población tenga las herramientas y escriba su propia historia de éxito, con base en políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida.

⁵⁵ Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española. Edición del Tricentenario. Consultado el 16 de febrero de 2017 en: <http://dle.rae.es/?id=6nVpk8PI6nXVL1Z>.

La calidad educativa debe entenderse como la capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, el desarrollo de valores y actitudes en una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes.⁵⁶

La calidad responde a un momento histórico concreto, en un proceso social, político, económico dado y corresponde con la cultura acumulada de un país. Ante esto se pueden distinguir algunas características potenciales del concepto de calidad educativa:

- *Complejo y totalizante*, es decir, es multidimensional y abarca todos los elementos del proceso educativo (calidad docente, calidad de los aprendizajes, calidad de la infraestructura, etc.).
- *Social e históricamente determinado*, se puede decir que tiene que ver con una realidad específica, en un determinado momento y en un país específico.
- *Se constituye en imagen-objetivo de la Transformación educativa*, orienta los procesos de transformación de acuerdo con las demandas de la sociedad.
- *Se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio*, sirve como patrón de comparación, para ajustar decisiones y reajustar procesos.⁵⁷

⁵⁶ Schmelkes, Sylvia. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México. SEP. Biblioteca para la Actualización del Maestro, 2000. Pág.13.

⁵⁷ Aguerro, Inés. La calidad de la Educación: ejes para su definición y evaluación. La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. Año XXXVII, no. 116, III. Pág.561.

Por otra parte el significado que se atribuye al concepto de calidad educativa, de acuerdo con Lilia Toranzos⁵⁸, incluye varias dimensiones o enfoques, complementarios entre sí; por un lado, la calidad entendida como “eficacia”, en donde una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender; por otro lado, la “relevancia”, una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona –intelectual, afectiva, moral y físicamente-, y para desempeñarse en los diversos ámbitos de la sociedad político, económico y social- y por último la calidad de los “procesos y medios”, en donde una educación de calidad es aquella que ofrece a los alumnos un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente convenientemente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, etc.

Y dada la necesidad de controlar que estos procesos que permiten lograr un sistema educativo efectivo y eficaz, que dé cuenta de la calidad educativa, se requiere llevar a cabo la evaluación de esta misma, considerando cuatro perspectivas básicas:

- Por el prestigio de las instituciones.
- Por el énfasis de la calidad de los recursos existentes (físicos y humanos).
- Por los resultados.
- Por el impacto producido.

Para ello Sylvia Schmelkes⁵⁹, considera cuatro elementos importantes para la evaluación educativa:

⁵⁸ Toranzos, Lilia. El problema de la Calidad en el primer plano de la Agenda Educativa. Consultado el 15 de febrero de 2017, en: <http://www.ince.mec.es/cumbre/d1-02.htm>.

⁵⁹ Schmelkes, Sylvia. Op.cit. Págs.84-87.

1. La relevancia, que se refiere tanto a la relación de lo aprendido con los intereses y necesidades del alumno, como a la unidad social actual y futura de los que se aprende;
2. La equidad, que se refiere al logro de los objetivos de aprendizaje de todos los alumnos;
3. La eficacia, que se refiere al logro de los objetivos de aprendizaje de todos los alumnos en el tiempo previsto para ello y;
4. La eficacia, que se relaciona con lo que cuesta alcanzar los objetivos deseables.

De este modo, se puede afirmar que un proyecto sólido que busque la calidad educativa debe ser:

- Un proyecto que surja de las personas de la comunidad o usuarios y constituirse con base en sus conceptualizaciones y expectativas;
- Que el proyecto vislumbre los procesos que optimicen el proceso enseñanza-aprendizaje (eje central del acto educativo);
- Que se incluyan los proyectos que favorezcan el crecimiento de los docentes en su labor;
- Que se prevean diseños curriculares que apoyen el crecimiento cognoscitivo de los alumnos, y se asegure la significatividad del aprendizaje y;
- Que se crea una cultura de evaluación y hacer de esta una práctica común y permanente.

Podemos concluir que la evaluación debe hacerse desde una perspectiva holística, es decir, considerando la integralidad de los procesos educativos y la interrelación entre proceso y producto educativo. Así, la calidad de la educación se define en función de los resultados y del rendimiento académico.

3.2 Los docentes de educación primaria y la calidad educativa

La mayoría de las reformas políticas y cambios propuestos por los países reconocen el papel fundamental de los docentes. Se insiste en la necesidad de contar con docentes de educación primaria, innovadores, que investiguen y sistematicen el nuevo conocimiento. Se requiere de un docente capaz de desenvolverse en un escenario complejo y que acceda y emplee las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; al momento de abordar su formación y al desarrollar su profesión.

“Para mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la contratación, formación, situación social y condiciones de trabajo (del docente), pues no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y competencias profesionales, las cualidades profesionales, la posibilidades profesionales y la motivación que se requiere”.⁶⁰

Estas políticas deben ser diversificadas. Deben poder ser adaptadas al contexto local. Deben ser flexibles y deben abrir espacios para una activa participación de los actores de la calidad educativa, que son los maestros mismos.

“El primer reto de la búsqueda de calidad, desde el plantel y respecto al contexto específico en el que está ubicado, es el de lograr adaptar la escuela a las condiciones de vida reales de las familias, a fin de hacerla cultural y económicamente más accesible y más atractiva. Pero no es posible quedarnos ahí. Por tanto, el segundo reto de la búsqueda de la calidad en este sentido es hacer del contexto -de la comunidad y de los padres de familia- un interlocutor más claramente exigente de los derechos que le corresponden respecto a la educación de sus hijos, pero a la vez cada vez más comprometido, corresponsablemente, con esta búsqueda de la calidad”.⁶¹

⁶⁰ Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación del siglo XXI. Delors. 1996.

⁶¹ Schmelkes, Sylvia. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México. SEP., 2000. Pág.46.

Es así, solamente desde el plantel que se pueden conocer estas interrelaciones que ocurren entre la escuela y los alumnos, entre la escuela y la comunidad, de forma tal que sea posible atender las causas que están impidiendo lograr los resultados esperados de las políticas de desarrollo educativo.

Entonces, es fundamental reconocer que la calidad del desempeño del docente de primaria depende de otros factores que van más allá de la disciplina y la didáctica. Por ejemplo: el grado de compromiso con los resultados de su trabajo y de la escuela, la interacción con otros actores educativos dentro y fuera de la escuela, la autovaloración personal y profesional, el nivel de participación en la definición de políticas, en la construcción colectiva del proyecto educativo escolar, en la definición del modelo de gestión escolar, en el diseño de proyectos pedagógicos, etc.

Aspirar una mejor calidad del proceso educativo requiere del involucramiento activo de todos los agentes implicados – autoridades, docentes, alumnos, padres de familia, comunidad escolar-. Los más importantes el equipo docente. Docentes comprometidos con su labor, investigadores de y en su propia práctica, que cuestionen constantemente la realidad, que observen y que reflexionen sobre su entorno inmediato y que generen alternativas a las situaciones de la realidad que así lo requieran.

Ante la demanda de una educación de calidad, se centra el papel del maestro como actor clave de la calidad educativa; como conductor visible, creativo, activo y reflexivo de los procesos de educación. Es decir, el docente debe ser un actor creativo, activo, comprometido y reflexivo dentro del sistema educativo, que requiere reconsiderar: ¿Dónde está? ¿Qué hace? y ¿Cómo construye actualmente su quehacer docente? Para ello necesita crear o encontrar espacios de análisis y reflexión que apunten hacia la generación de conocimiento que aporte mayor calidad a su práctica.

3.3 Competencias y aprendizajes esperados en los alumnos

Durante la Educación Primaria los estudiantes experimentan diferentes cambios en sus procesos de desarrollo y aprendizaje por lo que es necesario que en este nivel tengan oportunidades de aprendizaje que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias. De acuerdo con el Plan de Estudios 2011 de la Educación Básica, “Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)”.⁶²

El Plan de estudios 2011 de Educación Básica, es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes de los tres niveles de educación básica, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal.

El tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica tiene un papel preponderante en el proceso de articulación de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria). Se expresa en términos de rasgos individuales y sus razones de ser son:

- a) Definir el tipo de ciudadano que se espera formar a lo largo de la Educación Básica.
- b) Ser un referente común para la definición de los componentes curriculares.
- c) Ser un indicador para valorar la eficacia del proceso educativo.⁶³

⁶² Secretaría de Educación Pública. Plan de Estudios 2011. México. SEP., 2011 Pág.29.

⁶³ Secretaría de Educación Pública. Op.cit. Pág.43.

Y para ello se plantean rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la Educación Básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo. Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida que, además de conocimientos y habilidades, incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas.

Las competencias movilizan y dirigen todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores– hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada.

Esta movilización de saberes se manifiesta tanto en situaciones comunes como complejas de la vida diaria y ayuda a visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta.

De acuerdo con el Plan de Estudios 2011 de la Educación Básica, se presentan a continuación las competencias⁶⁴ que deberá desarrollar el alumno en los tres niveles de Educación Básica y a lo largo de la vida, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes.

- *Competencias para el aprendizaje permanente.* Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.
- *Competencias para el manejo de la información.* Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar,

⁶⁴ Ibidem. Pág.38-39.

seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.

- *Competencias para el manejo de situaciones.* Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.
- *Competencias para la convivencia.* Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.
- *Competencias para la vida en sociedad.* Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

En ese sentido, el sistema educativo nacional deberá fortalecer su capacidad para egresar estudiantes que posean competencias para resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del Estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley;

el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo. El dominio generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación, y en general de las plataformas digitales, como herramientas del pensamiento, la creatividad y la comunicación; el dominio del inglés, como segunda lengua, en un mundo cada vez más interrelacionado y para acceder a los espacios de mayor dinamismo en la producción y circulación del conocimiento; el trabajo colaborativo en redes virtuales, así como una revaloración de la iniciativa propia en la construcción de alternativas para alcanzar una vida digna y productiva.⁶⁵

Para el logro del desarrollo de competencias que al concluir el nivel básico el alumno debe poseer se plantea un trayecto formativo congruente en donde los estudiantes sean capaces de resolver eficaz y creativamente los problemas cotidianos que enfrenten, en donde se promueve una diversidad de oportunidades de aprendizaje que se articulan y distribuyen a lo largo del preescolar, la primaria y la secundaria, y coloca en el centro del acto educativo al alumno, al logro de los aprendizajes, a los Estándares Curriculares establecidos por periodos escolares, y que se reflejan en el Mapa curricular.

El Mapa curricular de la Educación Básica se representa por espacios organizados en cuatro campos de formación, que permiten visualizar de manera gráfica la articulación curricular.

⁶⁵ *Ibidem*. Pág. 10.

Figura 1. Mapa Curricular de la Educación Básica 2011⁶⁶.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹		1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR		
HABILIDADES DIGITALES	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria		
		1 ^o	2 ^o	3 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o
	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
				Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²		
	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo				Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud							La Entidad donde Vivo			Geografía ³		
								Historia ³			Geografía de México y del Mundo	Historia I y II	
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social				Formación Cívica y Ética ⁴						Asignatura Estatal		
											Formación Cívica y Ética I y II		
	Expresión y apreciación artísticas				Educación Física ⁴						Tutoría		
				Educación Artística ⁴						Educación Física I, II y III			
										Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)			

¹ Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés, y Habilidades Digitales.

² Para los alumnos hablantes de Lengua Indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.

³ Favorecen aprendizajes de Tecnología.

⁴ Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

⁶⁶ Secretaría de Educación Pública. Plan de Estudios 2011. Mapa Curricular de la Educación Básica. México. SEP., 2011. Pág.45.

La ubicación de los campos formativos de preescolar y las asignaturas de primaria y secundaria, alineados respecto a los campos de formación de la Educación Básica, se centran en sus principales vinculaciones.

Los estándares curriculares, descriptores de logro, definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto-. Se organizan en cuatro períodos de tres grados cada uno; corresponden, de manera aproximada y progresiva, a ciertos rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes. A sí mismo, son el referente para el diseño de instrumentos que, de manera externa, evalúen a los alumnos.

Figura 2. Estándares curriculares de la Educación Básica 2011.⁶⁷

ESTÁNDARES CURRICULARES		
PERIODO ESCOLAR	GRADO ESCOLAR DE CORTE	EDAD APROXIMADA
Primero	Tercer grado de preescolar	Entre 5 y 6 años
Segundo	Tercer grado de primaria	Entre 8 y 9 años
Tercero	Sexto grado de primaria	Entre 11 y 12 años
Cuarto	Tercer grado de secundaria	Entre 14 y 15 años

Para alcanzar el logro de los estándares curriculares y graduar progresivamente los conocimientos, habilidades, actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar, se pone énfasis en los aprendizajes esperados, indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que

⁶⁷ Secretaría de Educación Pública. Op. Cit. Pág.46.

se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula-.⁶⁸ De ahí, que:

- Para el saber, se distinguen contenidos conceptuales o declarativos. Los aprendizajes orientados al desarrollo de conocimientos van desde un proceso simple de adquisición, hasta aquellos más complejos en la realización de una función.
- Para el saber hacer, se distinguen contenidos procedimentales o de habilidades. Los aprendizajes orientados al desarrollo de habilidades en la ejecución de una acción o procedimiento, permiten la adquisición de las destrezas necesarias para la realización de actividades.
- Para el saber ser, se distinguen contenidos actitudinales o valorativos. Los aprendizajes orientados al desarrollo de actitudes y valores apuntan al desarrollo de la formación personal y social para un desempeño adecuado en un contexto de trabajo determinado.⁶⁹

Es decir, los aprendizajes esperados proporcionan los elementos básicos que deben desarrollar los alumnos mediante la intervención intencionada del docente, echando mano de estrategias didácticas adecuadas para alcanzar los aprendizajes esperados que se espera obtengan los alumnos.

⁶⁸ Los aprendizajes esperados gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, al logro de los Estándares Curriculares y al Desarrollo de Competencias. Secretaría de Educación Pública. Plan de Estudios 2011. Principios pedagógicos. México. SEP., 2011. Pág.20.

⁶⁹ Díaz Barriga arceo, Frida. Gerardo, Hernández Rojas. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Colombia. McGraw-Hill. Serie docente del siglo XXI, 2003. Págs.30-31.

Por lo tanto, los aprendizajes esperados, son el aspecto observable más importante que se espera que los alumnos logren en términos de competencias y expresado en forma concreta, precisa y visualizable, resultado de la práctica del docente en la cotidianidad del aula.

De esta forma, las competencias, estándares curriculares y aprendizajes esperados proveerán a los estudiantes de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos.

Así, podemos decir que la escuela en su conjunto, y en particular los maestros y las madres, los padres y los tutores deben contribuir a la formación de las niñas, los niños y los adolescentes mediante el planteamiento de desafíos intelectuales, afectivos y físicos, el análisis y la socialización de lo que éstos producen, la consolidación de lo que se aprende y su utilización en nuevos desafíos para seguir aprendiendo.

3.4 La importancia de la didáctica para facilitar los aprendizajes en los alumnos

La palabra didáctica deriva etimológicamente del verbo griego *didaskhein* que significa enseñar, instruir, exponer claramente, demostrar.⁷⁰

La didáctica es un campo de saber que tiene como centro la enseñanza, las intervenciones educativas realizadas por el profesor-maestro, la propuesta de las actividades, el desarrollo, el seguimiento y la evaluación que facilitan el aprendizaje en los alumnos, constituyendo así, el acto didáctico.

⁷⁰ Asprelli, María Cristina. La didáctica en la formación docente. Rosario. Homo Sapiens, 2012. Pág.19.

Definamos a la didáctica como “el conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que todo profesor debe conocer y saber aplicar para orientar con seguridad a sus alumnos en el aprendizaje de las materias de los programas, teniendo en vista sus objetivos educativos”.⁷¹

De acuerdo con Mattos L., la didáctica procura analizar, integrar funcionalmente y orientar cinco campos o componentes básicos para los efectos prácticos de la labor docente:

- El educando, como ser humano en evolución, con todas sus capacidades y limitaciones, peculiaridades, impulsos, intereses y reacciones, pues toda esa compleja dinámica vital condicionará su integración en el sistema cultural de la civilización.
- El maestro, como educador apto para desempeñar su compleja misión de estimular, orientar y dirigir con habilidad el proceso educativo y el aprendizaje de sus alumnos, con el fin de obtener un rendimiento real y positivo para los individuos y para la sociedad.
- Los objetivos que deben ser alcanzados, progresivamente, por el trabajo armónico de maestros y' educandos en las lides de la educación y del aprendizaje. Son la razón de ser y las metas necesarias de toda la labor escolar y deben ser el norte de toda la vida en la escuela y en el aula.
- Las asignaturas, que incorporan y sistematizan los valores culturales, cuyos datos deberán ser seleccionados, programados y dosificados de forma que faciliten su aprendizaje, fecundando, enriqueciendo y dando valor a la inteligencia y a la personalidad de los alumnos.

⁷¹ Alves de Mattos, Luis. Compendio de Didáctica General. Buenos Aires. Kapelusz, 1974. Pág.27.

- El método de enseñanza, que fusiona inteligentemente todos los recursos personales y materiales disponibles para alcanzar los objetivos propuestos, con más seguridad, rapidez y eficiencia. De la calidad del método empleado dependerá, en gran parte, el éxito de todo el trabajo escolar.

Así el objeto de la didáctica –el acto didáctico- puede plantearse como “la interacción intencional y sistemática del docente y del discente en situaciones probabilísticas usando las estrategias más propias para integrar los contenidos culturales, poniendo en actividad todas las capacidades de la persona y pensando en la transformación socio-cultural del contexto endógeno y exógeno que le es patrimonial”.⁷²

La didáctica no se limita a establecer técnicas específicas de dirección del aprendizaje, como lo son planear, motivar, orientar, fijar, examinar y otras; si no que abarca los principios generales, los criterios y las normas prácticas que regulan toda actuación docente, y la encuadra en un conjunto racional de amplio sentido y dirección.

De esta manera, el docente debe dar respuesta a las siguientes interrogantes en función de la mejora de su labor educativa:

¿Quién aprende?

¿Con quién aprende el alumno?

¿Para qué aprende el alumno?

¿Qué aprende el alumno?

¿Cómo aprende el alumno?

⁷² Meneses Benítez, Gerardo. Interacción y aprendizaje en la universidad. El proceso de enseñanza aprendizaje: el acto didáctico. Consultado el 16 de febrero de 2017, en: <http://es.calameo.com/read/004868630084123680e3e>.

La didáctica ayuda a lograr los propósitos de la educación, a que la enseñanza y el aprendizaje sean eficaces, a orientar la enseñanza de acuerdo al nivel del estudiante, a adecuar los métodos al contexto social del centro educativo y de los estudiantes, a que las actividades escolares sean basadas en experiencias para comprenderlas de mejor manera, a orientar mejor estas actividades, organizar de mejor manera las tareas para que no sean una pérdida de tiempo y a controlar de manera cercana el aprendizaje los estudiantes.

Se pretende, entonces una didáctica con un amplio campo de saberes, que incorpore todos los aspectos, condicionantes y variables de su objeto de estudio. En donde a este campo brinden sus aportes las diferentes ciencias, y cuyos marcos teóricos son decisivos para hacer de la didáctica un campo interdisciplinar, que aborda el enseñar desde todas las miradas posibles.

Se habla de un nuevo campo del saber, en donde el docente, sea en formación o sea en ejercicio, sin duda van a encontrar en ello sugestivas líneas de trabajo e innovación, paisajes nuevos tanto para la experimentación como para la investigación y, desde luego, un yacimiento extenso, amplísimo, casi inabarcable, en el que encontrarán múltiples factores de contribución para la más eficaz formación del profesorado y, desde luego, para la mejora del propio ejercicio docente. Las Didácticas Específicas o Didácticas de Área.

Las didácticas específicas o didácticas de área, tratan de didáctica, pero aplicada a una ciencia específica, que constituyen “las Ciencias de la Educación”. Se trata de una especialización de las diferentes disciplinas científicas, de una especialización de las ciencias educativas, en tanto se ocupa, dentro del análisis y la teorización curricular, de la aplicación de cada disciplina en el aula. Y ello, porque el horizonte

final y la herramienta que la educación utiliza es, fundamentalmente, el conocimiento disciplinar: la "asignatura".⁷³

Cada ciencia genera metodologías específicas, campos aplicativos propios, materiales y técnicas didácticas, teorías que la justifican y la ordenan, competencias distintas por desarrollar en el alumno, bibliografía que la moderniza y la reinterpreta. De esta manera, el docente ha de ser un profundo conocedor de su materia, porque eso es lo único que le permitirá decodificarla, ya que cada ciencia concreta cuyo currículum entra en el aula tiene sus propios problemas para ser enseñada, ha de tener en cuenta a cada individuo en su edad cronológica y psicológica, en sus capacidades y peculiaridades mentales puestas en relación con un saber específico.

Por otro lado, un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los alumnos hacia el desarrollo de sus competencias, es la planificación, en donde el docente debe organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo. Las actividades deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución.

Y para ello se requiere del conocimiento de lo que se espera que aprendan los alumnos y de cómo aprenden, las posibilidades que tienen para acceder a los problemas que se les plantean y qué tan significativos son para el contexto en que se desenvuelven.

Enseñar, va más allá de sólo dar clase, abarca todas las actividades menos visibles y socialmente no reconocidas, que realiza el docente, y que comprende tanto los aspectos de la planeación de la enseñanza como los referidos al análisis y evaluación de la actividad realizada.

⁷³ Prospectiva de las Didácticas Específicas, una rama de las Ciencias de la Educación para la eficacia en el aula. Consultado el 27 de mayo de 2017, en: <http://www.redalyc.org/pdf/3333/333327288001.pdf>.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS DE TESTIMONIO

En las últimas décadas el discurso oficial en nuestro país presenta a la educación, como una de las principales prioridades nacionales que proponen ampliar la cobertura educativa, mejorar las condiciones laborales de los docentes, así como incrementar la calidad educativa.

Para ello se han llevado a cabo diversas transformaciones al sistema educativo; se han implementado varias reformas y ajustes a los planes y programas de estudio tanto de la educación básica como de la educación normal, sin embargo se han dejado de lado las características educativas del país, mismas que no han cambiado significativamente y esto lo podemos observar en los grandes problemas que enfrenta actualmente la educación, tales como: la deserción escolar, los altos índices de reprobación y los bajos índices de aprendizaje en los alumnos.

En cuanto a la formación de los docentes, se han puesto en marcha diversos programas de formación, actualización y capacitación docente con el fin de dotar y acercar al magisterio a nuevos métodos de enseñanza aprendizaje así como a las teorías que sustentan el enfoque de los planes y programas de estudio, además del uso de diversos materiales necesarios para la eficiente ejecución del modelo pedagógico vigente, la Reforma Integral de la Educación Básica.

Dentro de las problemáticas que enfrenta el sistema educativo, es importante también, analizar y reflexionar sobre la práctica de los docentes, ya que se reconoce al docente como uno de los actores clave para la mejora de la calidad educativa.

Este capítulo tiene como propósito conocer la formación inicial que el docente de educación básica del nivel de primaria, ha recibido dentro de la Benemérita Escuela Nacional para maestros y determinar si esta formación tiene relación con su práctica educativa, con respecto a lo que establece el Plan de Estudios de la Escuela Normal 2012, para los egresados de esa institución. Razón por la cual, se realizará durante

este momento, el desarrollo del análisis del testimonio de la docente seleccionada, lo que nos permitirá tener elementos para cumplir con el objetivo de esta investigación.

Para esto se llevaron a cabo las siguientes actividades:

- Recolección, selección y análisis de información teórica con el fin de seleccionar métodos y técnicas pertinentes para su aplicación y poder recabar los datos necesarios para realizar este proyecto.
- Elaboración de instrumentos para recolectar la información de la docente seleccionada para la investigación.
- Se aplicaron estos instrumentos con el fin de recolectar información de la docente.

5.1 Metodología y procedimientos

Para la presente investigación se recurrió al trabajo de campo, el cual se enmarca dentro del enfoque de investigación cualitativa. La investigación cualitativa es la, “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento”⁷⁴, misma que permitió estudiar la realidad de la docente seleccionada para este trabajo en su contexto natural, y recabar los discursos completos de la maestra para proceder luego a su interpretación.

⁷⁴ Sandín, 2003, en: Bisquerra, Alzina Rafael. Metodología de la Investigación Educativa. Madrid. La Muralla. 2009. Pág. 274.

Para ello se implementaron dos herramientas utilizadas en el método de investigación cualitativa: la observación no participante, en donde, el investigador se mantiene al margen del fenómeno estudiado, como un espectador pasivo, que se limita a registrar la información que aparece ante él, sin interacción, ni implicación alguna. Se evita la relación directa con el fenómeno, pretendiendo obtener la máxima objetividad y veracidad posible⁷⁵, y posteriormente la entrevista semiestructurada, de donde se recolectó la información y opinión de la docente, misma que sirvió para determinar si existe una relación entre la formación docente y la práctica educativa de los docentes egresados de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros con el Plan de Estudios de 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria⁷⁶, y la manera en que esta incide en la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos y con ello la mejora de la calidad educativa.

5.2 Sujetos de investigación

La observación y la entrevista de esta investigación, se realizaron en la Escuela Primaria “Tlilalpacatl”, clave 09DPR0908Y, turno matutino, ubicada en Av. México # 6, en la colonia Aculco, de la delegación Iztapalapa, en la Ciudad de México; administrativamente forma parte de la Región Operativa Centro, de la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI), cuenta con un total de 12 docentes frente a grupo, de los cuales sólo una docente participó en este trabajo investigativo.

⁷⁵ Técnicas de investigación Social para el Trabajo Social. Consultado el 21 de marzo de 2017, en: https://personal.ua.es/es/francisco-frances/materiales/tema4/observacin_externa_o_no_participante.html.

⁷⁶ Se trabaja con maestros egresados del plan de 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, ya que fue en este plan con el que se formaron.

Dado que la modalidad de esta tesina es análisis de testimonio⁷⁷, se consideró solamente a la docente del grupo de 4° “B”, de 24 años de edad, con Licenciatura en Educación Primaria, egresada de la Benemérita Escuela Normal para Maestros, Plan 2012, con dos años de servicio docente, en el turno matutino de este plantel, ya que con el sólo testimonio de esta docente entrevistada se cubre la expectativa para generar este estudio.

Es necesario mencionar que la docente aceptó colaborar en la aplicación de los instrumentos de indagación y recolección de la información de muy buena manera y amablemente. Además de que para ello se contó en todo momento con la autorización de las autoridades inmediatas correspondientes al plantel educativo.

5.3 Instrumentos

A partir de la investigación documental realizada, se procedió a la elaboración de los diferentes instrumentos a aplicar para la indagación y la recolección de información, tales como:

- Guía de Observación no participante.
- Guía para la entrevista semiestructurada.

La guía para la observación constó de tres apartados, a través de los cuales se recuperó el trabajo de la docente dentro del salón de clases, siendo estos apartados los siguientes (Ver anexo 1):

⁷⁷ “Documento que tiene el propósito de presentar un suceso educativo en el que participó el sustentante. El trabajo que se labora en esta modalidad contiene la identificación del suceso en el que se participó y la reconstrucción objetiva del mismo, acompañada de las fuentes que permitan su validación. En el testimonio se incluye el análisis del suceso y se destacan los aportes e implicaciones que tiene para el campo educativo”. Secretaría Académica. Reglamento General para la Titulación Profesional de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional. Art. 12. UPN. México. 2000

- Estructura de la clase;
- Secuencia de actividades y;
- Recursos pedagógicos.

Se realizó la observación no participante dentro del grupo de cuarto grado, a 3 sesiones de clase, durante los días miércoles 1, jueves 2 y viernes 3 de febrero de 2017, en un horario de clases de 8:00 a 10:30 hrs., suficiente para obtener información sobre la formación y práctica docente de la profesora, así como de los materiales didácticos con que cuenta para realizar su labor educativa dentro del salón de clases.

Posterior a la observación, el día 4 de abril de 2017, se realizó la entrevista a la docente titular, dentro del salón de clases, mientras que el grupo de cuarto grado asistía a su clase de educación física (patio de la escuela), misma que fue grabada en audio, como parte de las evidencias de este trabajo de investigación.

La guía para la entrevista se estructuró de la siguiente manera con el propósito de conocer la opinión de la profesora sobre la relación que guarda la formación inicial y la práctica docente de los profesores de educación primaria para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo con los alumnos como elementos fundamentales que conllevan a la mejora de la calidad educativa (Ver anexo 2):

- **Datos generales de la docente** (nombre, edad, escuela donde labora, turno, grado y grupo, años de experiencia docente);
- **Apartado I Formación inicial** (pregunta 1 a 3);
- **Apartado II Práctica Docente** (pregunta 4 a 13);
- **Apartado III Alumnos** (pregunta 14 a 18).

Posterior a la aplicación de los diferentes instrumentos, así como la revisión y análisis de los diferentes documentos teóricos, la observación no participante y la entrevista realizada a la docente, se obtuvo información amplia y variada, que permitió obtener evidencias que pusieran de manifiesto la relación que existe entre la formación y la práctica de los docentes de educación primaria como factor de mejora en la calidad educativa.

5.4 Resultados

Se presentan a continuación, los resultados obtenidos de la observación de clases realizada y posteriormente los resultados que se obtuvieron de la entrevista que se hizo a la docente.

Resultados obtenidos de la observación de clase:

La escuela cuenta con dos grupos de cuarto grado, en el turno matutino, este grupo, el cuarto grado grupo B, está conformado en su totalidad por 20 alumnos; 9 niños y 11 niñas, de los cuales asisten en promedio entre 15 y 16 alumnos diariamente.

- **Primera observación:**

Sesión 1. Actividad 1. Realizada el miércoles 01 de febrero de 2017.

Estructura de la clase	Registro de Información de la observación
Asignatura:	Español
Tema:	Los poemas

Tiempo:	Se inició 8:20 am y concluyó 9:30 am
---------	--------------------------------------

La observación se realizó en un día de labores normales, en un horario de 8:00 a 10:30 hrs.

La sesión del día, inició a las 8:03 hrs., horario en que la maestra se incorporó al grupo. Había presentes, trece alumnos; seis niños y siete niñas, posteriormente pasando las 8:10 se incorporaron al grupo 3 alumnos más.

La maestra comenzó dando el saludo y la bienvenida a los alumnos. Después iniciaron con una actividad de lectura, ya que de manera grupal se estaba trabajando la “Construcción de un diario de lectura”, en donde cada alumno se llevaba a casa un cuadernillo y tenía que anotar lo que más le había gustado hacer durante el día; y al día siguiente, llegando al salón de clases debía leerlo en voz alta frente a sus compañeros, quienes al finalizar la lectura hacían comentarios, sugerencias, o daban felicitaciones; en este caso, fue una compañerita la lectora. Posterior a la lectura en voz alta, la misma alumna elige quién de sus compañeros, se llevaba el cuadernillo a casa. Y así, todos los días de la semana.

La maestra por su parte, también hace retroalimentación a la lectura en voz alta realizada por la alumna, indicándole algunas estrategias para la mejora de su lectura, como por ejemplo, que debía subir su tono de voz, respetar los signos de puntuación al leer, y no cubrir su cara con el cuaderno. Inmediatamente escribe en el pizarrón, el texto de la alumna y pide al grupo que identifiquen errores ortográficos y la redacción del texto.

Pero la actividad se ve interrumpida cuando ingresa al salón de clases, una mamá vocal del grupo (representante del grupo), pues entregaría el desayuno escolar a los alumnos. La maestra pide al grupo que esperen, mientras consumen su desayuno para continuar con la actividad.

Una vez que terminaron su desayuno, a las 8: 15 hrs., se retoma la actividad con la participación de los alumnos, quienes levantan la mano para mencionar lo que identificaron en el texto de su compañera: falta de signos de puntuación, acentos y errores ortográficos. Así, la maestra y los alumnos en conjunto, hacen las correcciones necesarias para la mejora del texto de la compañera.

Concluyendo con la actividad de lectura, a las 8:20 hrs., la maestra da inicio a un nuevo tema, correspondiente a la asignatura de español, cuarto grado, del bloque III, práctica social del lenguaje, “Leer poemas en voz alta”.

Para ello, la maestra hace algunas preguntas detonadoras que los alumnos van respondiendo al levantar su mano:

- ¿Han escuchado hablar de los poemas?
- ¿Para qué se usan?
- ¿Para qué son los poemas?
- ¿Conocen poemas? ¿Cómo cuál?
- ¿Qué deben de llevar los poemas?
- ¿Qué temas tratan los poemas?
- ¿Cómo se imaginan que un poeta se inspira para escribir un poema?
- ¿Qué siente la persona que escribe poemas?
- ¿Cómo debemos leer los poemas?

Al responder los alumnos, la maestra va realizando algunas intervenciones con comentarios sobre el tema, respecto a las participaciones de los alumnos, y tratando de que participen otros niños y no los mismos niños que siempre lo hacen.

La maestra les comenta a los alumnos las características de los poemas: entonación, rima, estructura, escritura, lectura, etc., completando las respuestas que los niños dieron a las preguntas detonadoras.

Continuando con las actividades, la maestra sugiere la actividad, “Palabras que riman”.

En el pizarrón la maestra escribe su nombre y algunas palabras que rimen con este, dando lugar a que los alumnos también busquen palabras que rimen, posteriormente les habla de las estrofas y les pide cinco palabras que rimen para formar una estrofa.

Una vez concluida la actividad, la maestra pide a los alumnos que en su cuaderno escriban su nombre o apellido, y que busquen cinco palabras que rimen y formen una estrofa como parte de un ejercicio para la creación de poemas.

Mientras los alumnos realizan el ejercicio, la maestra da paso a la toma de lista de asistencia del grupo.

Una vez concluido su trabajo, los alumnos leen en voz alta sus estrofas y la maestra pone notas en los cuadernos.

En seguida, la maestra da indicaciones de que saquen de la mochila, su libro de español, actividades, de 4º grado, y lo abran en las páginas 84 y 85. Práctica social del lenguaje. Leer lecturas en voz alta.

La maestra le pide a uno de los alumnos leer en voz alta la primera página del libro, correspondiente a la estructura del tema que se va a trabajar:

¿Cuál es la práctica a trabajar?, ¿Cuál es el propósito?, ¿Qué hacer?, ¿A quién leer?, ¿Cómo leer?

Y les explica que eso es lo que van trabajar durante toda la lección: leer poemas en voz alta y al final la van a compartir con la comunidad escolar.

Continuaron la lectura de la página 85; y la maestra pregunta: ¿qué es la declamación?, los alumnos comentan lo que saben y continúan leyendo. Retomando así, el tema de las rimas que ya habían trabajado al inicio de la clase.

Para finalizar con la clase, la maestra pide a los alumnos que lean de manera individual el poema que viene en su libro de texto, “Saber sin estudiar”, dándoles como tiempo máximo para hacerlo dos minutos y después contestar el ejercicio

sobre las rimas que se incluye en el mismo libro. Al terminar el ejercicio pide el libro para calificar la actividad, concluyendo así la clase, a las 9:30 hrs.

- **Segunda observación:**

Sesión 2. Actividad 2. Realizada el jueves 02 de febrero de 2017.

Estructura de la clase	Registro de Información de la observación
Asignatura:	Español
Tema:	Los poemas
Tiempo:	Se inició 8:25 am y concluyó 9:30 am

La segunda observación, se realizó en un día de labores normales, en un horario de 8:00 a 10:30 hrs. Continuando con el mismo tema “Los poemas”.

En esta sesión, se contó con la asistencia de diez y seis alumnos, siete niños y siete niñas en un principio, y posteriormente se incorporaron dos más. Dando inicio a las actividades a las 8:07 hrs., ya que la mamá, vocal del grupo, se encontraba repartiendo los desayunos escolares a los alumnos.

Una vez que se retira la vocal del grupo, y mientras consumen el desayuno los alumnos, la maestra les indica que guarden silencio y se comporten adecuadamente, pues en esta ocasión se puede observar que los niños están muy inquietos y platicadores.

La maestra pregunta a la niña que se llevó el diario de lectura, si lo había traído y le indica que pase a leer su escrito. Una vez que concluye su lectura, invitó a los compañeros a que hagan sugerencias, comentarios o que feliciten a su compañera.

La maestra comenta al grupo que les está permitiendo tomar el desayuno durante la actividad de lectura, porque para esta sesión requiere que no se distraigan y se concentren en el trabajo en clase. Mientras ella escribe en el pizarrón el texto de la niña que se llevó el diario a casa.

Pregunta a los alumnos, que quién quiere pasar o quién le dice a su compañera en que puede mejorar su texto. Y uno de los niños pasa al pizarrón, corrige algunas palabras mal escritas, como el no uso de la mayúscula al inicio de un texto. La maestra va preguntando al grupo, si es correcto lo que modificó su compañero, el grupo va analizando el texto hasta concluir con la corrección del mismo.

8:25 hrs., la maestra inicia la clase repartiendo a cada uno de los alumnos, una hoja impresa, con el poema “Romances de la doncella guerrera”. Y les da la indicación de hacer la lectura colectiva y en voz alta; comenzando por la primera fila, con el primer niño, y así sucesivamente con cada integrante del grupo hasta concluir la lectura del poema.

Durante esta actividad, pude notar que los alumnos, aún no tienen consolidada su lectura y que les cuesta un poco de trabajo la pronunciación de algunas palabras, por lo que la maestra les ayuda con la pronunciación, sin embargo, sí pueden identificar el tipo de texto que están leyendo.

Una vez concluida la lectura, la maestra hace algunas preguntas: ¿Qué tipo de texto es el que acaban de leer? El mismo niño, quién participa la mayoría de las veces, responde que es un poema. ¿Por qué es un poema? ¿Cómo debemos leer un poema? ¿Qué son los sentimientos? ¿Qué son las emociones? ¿Qué emociones transmite el autor con el poema? ¿Les gustó la lectura? ¿De qué trata el poema?

Hay una participación activa del grupo para dar respuesta a las interrogantes planteadas, aunque regularmente participan más los mismos niños de siempre.

Como el grupo se muestra un poco desordenado, la maestra les pide que levanten la mano para participar y respetar el turno y los puntos de vista de los demás compañeros.

La maestra va comentando las respuestas de los alumnos y a su vez las características de los poemas, sobre todo, pone mayor énfasis en las emociones que tienen los niños al ir leído ese poema. Y así en grupo van comentando la lectura y lo que sienten al leer el poema.

Luego, la maestra pide al grupo, leer nuevamente el poema en voz alta, pero ahora con la entonación requerida para leerlo. Y les pregunta, ¿qué tenemos que hacer cuando pasamos a leer un poema? Los alumnos responden que deben respetar los signos de puntuación y entonación, a lo que la docente afirma y complementa las respuestas.

Se continúa con la lectura “El poema del enamorado de la maestra”, que viene impreso en una hoja que la maestra les proporciona; uno de los alumnos pide la palabra, levantando la mano y da inicio a la lectura del poema. Posteriormente lo hacen otros compañeros. Al final, los alumnos comentan sus impresiones sobre este poema y el contenido.

La siguiente actividad es un ejercicio de poemas, que los alumnos realizan en su cuaderno de español. Siendo la indicación de la maestra, que recorten y peguen los dos poemas de la hoja impresa, y posteriormente que den respuesta, debajo de cada uno de los poemas a las siguientes interrogantes:

¿De qué se trató?

¿Qué transmite el autor?

La maestra pasa al lugar de cada niño a calificar la actividad, una vez que van terminando con lo solicitado.

Después, los alumnos comparten al grupo un poema, que la maestra había solicitado como tarea el día anterior. Una vez que lo leen, la maestra les va preguntando el ¿por qué eligieron traer ese poema? Cada niño responde su motivo.

A continuación, la maestra pide que saquen su libro de español, actividades, cuarto grado y lo abran en la página 88. Y le indica a uno de los niños leer el apartado “un dato interesante”, referente a las palabras declamar y recitar. Posteriormente pregunta ¿Qué es lo que entienden sobre la lectura del libro? Comentan entre los niños y la maestra, lee nuevamente el apartado explicándoles la diferencia entre una y otra palabra.

Para finalizar esta sesión, los alumnos concluyen con la actividad que la maestra pide a los alumnos; escribir en su cuaderno de español, y con sus propias palabras lo que significa para ellos y las diferencias entendidas entre declamar y recitar. Al final, pasan con la maestra para que les revise y califique su escrito. Concluyendo la clase a las 9:30 hrs.

- **Tercera observación:**

Sesión 3. Actividad 3. Realizada el viernes 03 de febrero de 2017.

Estructura de la clase	Registro de Información de la observación
Asignatura:	Español
Tema:	Los poemas
Tiempo:	Se inició 8:20 am y concluyó 9:45 am

Como en las sesiones anteriores, la observación se llevó a cabo en un día de labores normales, en un horario de 8:00 a 10:30 hrs. Sólo que en esta ocasión se realizó una actividad extraescolar de lectura en toda la escuela, por lo que la maestra tuvo que intercambiar su grupo por otro, quedando a cargo de este, el director del plantel.

Se inicia la sesión a las 8:15 hrs., cuando se incorpora la maestra, estando presentes quince alumnos, siete niños y ocho niñas.

Mientras la maestra organiza algunos papeles, el grupo pregunta a la maestra ¿Si van a trabajar con el director?, quién responde de manera afirmativa, causando en los niños un poco de descontento, ya que dicen que les deja mucha tarea y es muy regañón.

La maestra pregunta quién faltó a clases ese día y en coro, los niños mencionan los nombres de los niños que no asistieron a clases.

Aún en espera de la llegada del director de la escuela, la maestra aprovecha para preguntar al grupo, sobre el tema abordado el día anterior ¿Qué es un poema? ¿Para qué sirven los poemas? A lo que cada quien responde de manera desordenada.

Se incorpora el director al grupo a las 8:20 hrs., y la maestra se retira del salón. Los alumnos lo reciben con un saludo y este responde de igual manera. Les explica en qué consiste la actividad que van a realizar con él; una “Lectura compartida”, y que para ello tiene solamente veinte minutos, pero que si no concluyen pueden terminar con su maestra de grupo.

La actividad consiste en realizar un ejercicio de lectura, el cual será el director quien leerá en voz alta y los alumnos por su parte, deben apropiarse de esta lectura, para así responder una hoja de ejercicios de comprensión lectora. Cabe mencionar que esta actividad, forma parte de una estrategia de lectura diseñada por los docentes y el director del plantel, para propiciar la lectura en los alumnos que asisten al plantel;

y se lleva a cabo todos los días viernes de cada mes, durante todo el ciclo escolar, al inicio de la jornada de trabajo.

El director, inicia la lectura compartida “Los más tragones”, los niños se muestran atentos a la lectura y una vez que concluye, proporciona a cada uno de los niños una hoja impresa con ejercicios de comprensión lectora, indicándoles que deben poner su nombre antes de comenzar a resolverla.

Pasando el tiempo establecido, el director da nuevamente indicaciones a los alumnos sobre su ejercicio de lectura y se retira del salón. Después de algunos minutos, se incorpora la maestra titular al grupo. Dando unos minutos más a que los alumnos concluyan su ejercicio.

Una vez concluida la actividad de lectura, a las 8:40 hrs., la maestra inicia con la presentación de los poemas realizados por cada uno de los alumnos al resto del grupo, quienes dan sus opiniones, comentarios, sugerencias y felicitaciones a su compañero o compañera que pasaron a dar lectura de su poema.

Para reforzar el tema, la maestra realiza una como actividad, una lluvia de ideas referente al tema de los poemas a partir de los siguientes cuestionamientos:

- ¿Qué es un poema?
- ¿Cómo se conforma un poema?
- ¿Cuáles son los elementos de un poema?

Para posteriormente realizar un ejercicio de análisis sobre las características de algunos poemas, como son por ejemplo, los sentimientos que generan en el lector, los versos que contienen, el número de estrofas, etc.

Para concluir con este tema de los poemas, los niños se organizan y preparan una presentación para declamar sus poemas e invitan al grupo de 1° año para que escuchen sus producciones.

Resultados obtenidos de la entrevista:

A partir de la pregunta 3 del Apartado I Formación inicial, comienzan los resultados, ya que la primera parte de la entrevista inicia con los datos generales de la docente y las preguntas 1 y 2 corresponden al nivel e institución de egreso; mismas que se deben ver en el anexo 2 para conocer las preguntas realizadas durante la entrevista.

Al conocer la opinión de la docente de educación primaria en cuanto a su formación inicial y su práctica docente, se obtuvo lo siguiente:

E.pr1 ¿Cuál es su formación profesional?

Profa: Licenciatura en Educación Primaria.

E.pr2 ¿De qué Institución Superior es egresada (o)?

Profa: Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

E.pr3 ¿Considera que su formación profesional fue adecuada para ejercer la docencia?

Profa: claro, si fue adecuada su formación profesional, porque en la Normal le dieron las bases para ejercer su carrera, ya que le dieron los propósitos y algunos elementos y estrategias para su práctica docente. Aunque también dice que ha buscado estrategias para realizar una mejor práctica docente.

E.pr4 ¿Qué relación considera, guarda la formación inicial con la práctica docente de un maestro de educación primaria?

Profa: resulta un poco diferente lo que se ve en la Normal, ya que es más teoría; y ya al enfrentarse a la realidad en un contexto en donde las madres de familia son problemáticas y ante diversas situaciones, como los accidentes y demás, no se cuenta con la formación necesaria para afrontar esas situaciones, pues no les

enseñan los protocolos a seguir, por lo que dice, la misma práctica docente le ha ido llevando a aprender diversas estrategias.

E.pr5 ¿Cuáles son los métodos o formas de enseñanza que realiza al llevar a cabo su práctica docente dentro del aula?

Profa: actualmente está trabajando por sistematización, va por materias; trabaja en relación a que los niños construyan el significado de los conceptos, que se cuestionen, y que busquen la manera de resolver el tema y los ejercicios de ese tema que les presenta. Se puede notar durante la observación que la docente planea y organiza sus clases iniciando todos los días con una lectura diaria y posteriormente la vincula con la asignatura de español, de ese trabajo busca una relación con matemáticas. Como lo hizo en la primera sesión, que al concluir con sus actividades sobre los poemas, está misma palabra “poema”, le dio la oportunidad de iniciar el tema de fracciones, en la signatura de matemáticas; al pedir a los alumnos que la dividieran en sílabas. Llevando así, a los niños a razonar sobre los contenidos que va trabajando y de ese modo propiciar la participación en clase.

E.pr6 ¿A qué dificultades se ha enfrentado al aplicar estos métodos de enseñanza?

Profa: muchas veces a los padres de familia y su metodología o esquema que tienen respecto a la educación en la escuela, como por ejemplo que están acostumbrados a que lleven siempre tareas, lo cual en algunas ocasiones no considera que sea necesario; y al presentar algo diferente el trabajo le es complicado, y ha sido difícil explicarle a los papás que hay otras maneras de enseñar, no sólo lo tradicional y que crean en ellas.

E.pr7 ¿Cómo soluciona estas dificultades para alcanzar los objetivos planteados en el plan y programa de estudios?

Profa: justificándoles a los padres de familia su forma de trabajo, durante las reuniones de padres de familia, y comentándoles la manera en que lleva a cabo la evaluación en el ciclo escolar y fundamentando su trabajo con el Plan y Programa

de Estudios. Y para ello, los va sensibilizando sobre el objetivo principal de su trabajo, que son los niños, sus intereses, y hacerlos sentir bien al ir a la escuela.

E.pr8 ¿Qué dificultades ha tenido al aplicar el plan y programa de estudio a partir del enfoque propuesto? ¿Cómo ha llegado a resolverlos?

Profa: los contenidos no van acorde con el programa y los libros de texto. Para resolver esta situación trata de abordar primeramente los libros, ya que su planeación va de acuerdo con los libros de texto y de ahí rescata o va empalmando con el plan y programa de estudios. De igual manera, se apoya de programas y ejercicios de internet y hace uso de las técnicas Freinet, para complementar y cubrir los intereses de los alumnos. Por ejemplo, la “construcción del diario de lectura”, en donde sus alumnos escriben de manera libre lo que les interesa y después lo leen a sus compañeros.

E.pr9 ¿Qué entiende por Calidad Educativa?

Profa: que la educación debe ser integral. Que no sólo se trata de cubrir contenidos, sino diferentes aspectos desde lo humano, lo cognitivo; y que debe ser funcional para los niños, es decir, aterrizarlo a la vida real.

E.pr10 Para usted, ¿qué significa evaluar?

Profa: es valorar, qué tanto se sabe de algo o algún tema. Ya que valoras te cuestionas ¿qué tanto sé? Y ¿qué puedo aprender de eso? ¿En qué puedo mejorar?, es decir, se realiza un análisis y reflexión sobre lo que sabes.

E.pr11 ¿Qué métodos de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos?

Profa: utiliza rúbricas, la coevaluación, círculos de evaluación, en donde los mismos niños evalúan que tanto aprendieron en ese día, listas de cotejo. Lo realiza de manera individual y por grupo.

E.pr12 ¿De qué manera vincula los resultados de las evaluaciones hechas al proceso de aprendizaje de sus alumnos con la mejora de su práctica educativa para que incida en la mejora de la calidad educativa?

Profa: al calificar de manera cuantitativa y observa que los resultados en su mayoría no son favorables, se pregunta ¿a ver maestra que estás haciendo para que los resultados no se estén dando o la mejor no estén entendiendo el tema? Y esto le sirve para realizar un análisis de su práctica y ver en qué está fallando o que tiene que mejorar. De igual manera, al evaluar el proceso, le permite ver en qué momento se quedo el alumno y regresar a trabajar en ello.

La profesora considera que lo anterior incide en la reflexión de su práctica y de cómo ir mejorando sus estilos de enseñanza.

E.pr13 ¿Considera que a través de los procesos propios de su práctica docente, se está llegando al logro de los objetivos propuestos en el Plan y Programa de Estudios de educación primaria para la mejora del aprendizaje y desempeño de sus alumnos?

Profa: sí ha llegado al logro de estos objetivos propuestos por que, a partir de un diagnóstico detecta necesidades e intereses de alumnos y desde su planeación va vinculando las actividades con el plan y programa de estudio, en el cual vienen pensados los propósitos que se establecen para el cuarto grado, y que van acordes al nivel en que se encuentran los niños, además de que les va acercando estrategias que le permiten desarrollar esos aprendizajes esperados.

E.pr14 ¿Cuántos alumnos conforman el grupo que atiende?

Profa: tiene 20 alumnos en su grupo, 11 niñas y 9 niños. Mismos que se conocen desde el ingreso a 1er año de primaria.

E.pr15 ¿Conoce las características y estilos de aprendizaje de cada uno de sus alumnos?

Profa: en su mayoría conoce las características y estilos de aprendizaje de cada uno de sus alumnos. Para ello al inicio del ciclo escolar aplicó un test de Vak⁷⁸, además de hacer una observación sobre el grupo, lo que le permite organizar de acuerdo con lo observado organizar su trabajo de manera adecuada.

E.pr16 ¿Alguno de los alumnos presenta Barreras para el Aprendizaje (BAP)?

Profa: sí, tiene 3 alumnos con BAP. Uno de ellos el contexto familiar, es su principal barrera, es atendido psicológicamente por UDEEI, ya que fue diagnosticado con hipoxia. Se trabajan con él contenidos de 1° a 2° pese a que se encuentra en el 4° grado. Otra alumna tiene problemas de lenguaje, se encuentra en terapia de lenguaje y es atendida medicamente. Y el tercero es un alumno Trastorno por Déficit de Atención (TDH), también es atendido y ya está siendo medicado, su mayor problema es la administración del medicamento (cambios repentinos de humor, se duerme en el salón).

E.pr17 ¿Qué estrategias implementa cuando sus alumnos se rezagan en el aprendizaje?

Profa: con los dos primeros casos, realiza adecuaciones curriculares en los contenidos y bajar el nivel de complejidad de los temas; trabajar de manera individual con ellos, atención individualizada con ellos, y el niño con TDH, únicamente se le dan indicaciones claras y precisas porque tiene un nivel de cognición y aprendizaje acorde con su edad y el grado, los cambios de humor son su mayor problema. En este caso, se pudo observar que para el trabajo de manera individual con los niños, la maestra se apoya de una alumna de la Escuela Normal, que está realizando sus prácticas dentro de este plantel y que asignaron al grupo de cuarto grado.

⁷⁸ Este modelo, también llamado visual-auditivo-kinestésico (VAK), toma en cuenta el criterio neurolingüístico, que considera que la vía de ingreso de la información (ojo, oído, cuerpo) –o, si se quiere, el sistema de representación (visual, auditivo, kinestésico)- resulta fundamental en las preferencias de quien aprende o enseña. Consultado el 12 de abril de 2017, en: <http://www.orientacionandujar.es/2015/09/02/test-de-estilos-de-aprendizaje-de-vak-escolar-infantil-primaria-y-secundaria/>.

E.pr18 ¿Cómo se relacionan los alumnos del grupo dentro y fuera del contexto escolar y con sus pares?

Profa: es un grupo conformado desde el 1er. grado hasta el momento; armonioso y respetuoso; conformado por dos grupos, niñas y niños; difícilmente se pueden integrar en grupos mixtos y se les dificulta convivir entre ellos mismos. Sin embargo, durante la observación, me di cuenta que dentro del salón de clases existen pequeños “grupos” conformados por niñas o niños, y que en general, se no se han integrado totalmente ya que existen algunos conflictos entre ellos.

5.5 Análisis de testimonio

De acuerdo con las respuestas y la opinión de la docente derivadas de la entrevista hecha, se puede decir que la formación inicial que reciben los docentes, ha de suministrarles las bases para poder construir el conocimiento pedagógico profesional, lo que implica que las instituciones de preparación para la formación inicial, en este caso la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, debe tener un papel decisivo en la promoción no solo del conocimiento profesional sino de todos los aspectos de la profesión docente dentro del contexto en el que esta se desarrolla.

Sin embargo, podemos ver que la consolidación de este conocimiento pedagógico profesional, se da cuando el docente se relaciona con el contexto educativo, y este se convierte en un conocimiento experimentado durante la práctica o el trabajo docente en donde, entonces sí, interactúan todos los elementos implicados de la docencia –la institución escolar, el ambiente, las relaciones laboral y social, la comunidad, el colectivo docente y la formación inicial-.

Profesora de 4ºB: "...resulta un poco diferente lo que vemos en la Normal, ya que lo que vemos es más teoría y ya enfrentarte a la realidad en un contexto en donde muchas veces las mamás son problemáticas, donde hay diversas situaciones; algún accidentado y demás, pues no traemos esa formación, por ejemplo ante un accidente, en la Normal no nos enseñan el protocolo para seguir, entonces la misma práctica te va llevando a aprender..."

Así, el trabajo docente permite al profesional de la educación crear sus propios procesos de intervención y definir nuevas estrategias en función de las diversas situaciones y ante las necesidades, problemas y expectativas de su labor docente.

“Los procesos de formación y de aprendizajes elaborados socialmente y destinados a instruir los procesos de la sociedad, es evidente que en los grupos de educadores y los cuerpos docentes que realizan efectivamente esos procesos en el ámbito de ese sistema de formación están llamados de una u otra forma a definir su práctica en relación con los saberes que poseen y transmiten”⁷⁹.

Pero, ¿Cuáles son los contenidos, capacidades, destrezas, habilidades básicas para ejercer de docente que deberían asumirse en la formación inicial? De acuerdo con el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012, la formación inicial representa un importante período que habilita para el ejercicio de la profesión, supone una racionalización y una especialización de un determinado saber y de sus prácticas, lo que conlleva a una responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza en las escuelas.

“Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la

⁷⁹ Tardif, Maurice. Los saberes de los docentes y su desarrollo profesional. Madrid. Narcea, 2004. Pág.25.

escuela. Son esenciales para que las comunidades educativas normalistas dispongan de criterios para valorar el avance del plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución”⁸⁰.

Es durante la formación inicial y en especial en las prácticas de la enseñanza, donde los docentes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión; formación que debe responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en el mundo pero sobre todo en nuestro país.

Sí bien la formación inicial genera los cimientos de la acción profesional, es en el ejercicio de sus funciones y en la práctica docente, donde se desarrollan saberes específicos, basados en el trabajo cotidiano y en el enriquecimiento de su medio.

Al ser la práctica docente una actividad dinámica, analítica y reflexiva en el que se presenta una interacción va más allá del docente alumno, y en el que se incluye la intervención pedagógica, debe esta práctica docente, impulsar a la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje, considerando el análisis y la evaluación de las acciones que el docente realiza durante la intervención didáctica en el aula, tomando en cuenta los procesos de planeación de su clase y las expectativas que tiene respecto de los resultados a alcanzar, ya que estos son elementos inseparables del quehacer docente.

La tarea del docente de educación primaria no es sencilla, no así es una de las tareas más importantes si de educación formal hablamos, pues desarrolla en los alumnos las habilidades (saber hacer), conocimientos (saber), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes) para el logro de los

⁸⁰ Perfil de Egreso. Los rasgos deseables del nuevo maestro. México. SEP. Consultado el día 2 de mayo de 2017 en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/lepri/perfil_egreso.

propósitos en contextos y situaciones diversas, formando en los alumnos, individuos capaces de solucionar problemas de la vida cotidiana a través del desarrollo de competencias para la vida, que al día de hoy nos plantean los planes y programas de estudio de Educación Básica.

CONCLUSIONES

Finalmente llegamos a las conclusiones generales de este trabajo de investigación, y podemos decir que la Educación en México se ha considerado como un bien público, en donde la política educativa juega un papel muy importante. Se han producido procesos políticos, burocráticos y sociales que han dado lugar a diferentes reformas educativas con el fin de abatir las problemáticas que ha enfrentado la formación de los docentes a lo largo del tiempo y mejorar así la educación normal en nuestro país, adaptándose a las exigencias de la sociedad y del mundo global.

Para ello, es a partir de 1984 que se inician las reformas más significativas en la formación de los docentes, y que para entonces, la Secretaría de Educación Pública toma la decisión de cambiar el Plan de Estudios de la Educación Normal y elevar los estudios al grado de licenciatura, con la intención de profesionalizar al magisterio, pretendiendo así, la mejora de la calidad educativa en los alumnos de nivel primaria.

Sin embargo esta medida permitió que solamente se cumplieran de manera parcial los propósitos de formación y se debilitara la función de las escuelas normales. Problemas que se acrecentaron con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, dada la falta de vinculación entre los contenidos del plan de estudios de las normales y la educación básica.

Llegando así, a la necesidad imperante de estructurar una nueva reforma en la educación normal, y en 1997, se produce un nuevo plan de estudios que pugna por un enfoque fundamentado principalmente en el constructivismo y el desarrollo de habilidades intelectuales de los alumnos. Así como también, se concentra la formación de los docentes en la consolidación de habilidades intelectuales y competencias profesionales que les permitan conocer e interpretar las principales características del medio, su influencia en la educación de los niños, los recursos que

pueden aprovecharse y las limitaciones que impone. Dando inicio con ello a las reformas en la educación básica; iniciando con la de educación preescolar en 2004, educación secundaria en 2006 y por último educación primaria en 2009. Adaptarse a los actuales paradigmas de aprendizaje y a las exigencias de una sociedad cada vez más demandante representa el reto a seguir en la reestructuración de una nueva reforma curricular en las escuelas normales, trayendo consigo la necesidad de cambios en el currículo vigente de las escuelas normales.

Es así como en el 2011, se da inició la fase de pilotaje de la Reforma Curricular de las Escuelas Normales 2012, enfocada a tres tendencias fundamentales:

- Enfoque centrado en el aprendizaje;
- Flexibilidad curricular, y
- Enfoque basado en competencias.

Como vemos, a través de la historia se han dado infinidad de reformas educativas a los programas de formación de los docentes, y con ello las prácticas educativas de estos también han sufrido una gran cantidad de cambios, ya que la práctica docente requiere de la incorporación de conocimientos de diverso origen, apropiados por los sujetos que lo ejercen, lo cual implica el ensayo y la construcción de soluciones a los problemas que el trabajo mismo plantea en las condiciones específicas en que se presenta, requiere de una reflexión continua en, para y sobre los saberes que se encuentran integrados a la práctica cotidiana.

Es responsabilidad de los docentes, apropiarse de nuevos conocimientos, conceptos y términos, que les permitan reconfigurar sus formas de trabajo para la generación de mejores aprendizajes que conlleven al desarrollo de las competencias para la vida de los alumnos y con ello la mejora de la calidad educativa.

“Los docentes constituyen el recurso más importante de la educación en todos los países. Desde la enseñanza preescolar y a lo largo de toda la enseñanza primaria y secundaria, la presencia de un docente calificado y motivado es esencial para un aprendizaje eficaz”.⁸¹

Por ello, las instituciones formadoras de docentes, deben buscar una formación integral y de mayor calidad, a través de un nuevo modelo consolidado e innovador, que responda a las necesidades de formación docente que fundamenten las competencias que deben cubrir los docentes para responder ante el contexto actual y así fortalecer su desempeño docente en el nivel educativo.

Como es bien sabido ya, el papel del docente es de suma importancia en el aprovechamiento escolar de los estudiantes y la calidad educativa, por lo tanto la formación inicial y la práctica docente es una parte importante de las reformas educativas, sin embargo, los esfuerzos realizados no han sido suficientes, pues existe a lo largo de la formación docente dificultades en el avance y perfeccionamiento de esta profesión y que a su vez influye de manera negativa en la figura del docente.

Recordemos que la calidad educativa, surge de muchos factores, entre ellos, la actuación de las autoridades educativas y demás agentes educativos para que los resultados alcanzados correspondan con los objetivos y metas planeados para la educación; es decir, que para lograr los fines que se persiguen -dotar a los alumnos de las capacidades y competencias necesarias que les permitan desempeñarse activa y constructivamente en la sociedad contemporánea-, es necesario tomar en cuenta la coherencia que guardan los planes y programas de estudio con los fines y las exigencias sociales a la educación.

⁸¹ Ducoing Watty, Patricia. La escuela normal: una mirada desde el otro. México. UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, 2013. Pág. 23.

Por lo anterior, podemos concluir que al poner al centro del proceso de enseñanza a los alumnos y adaptar sus diferencias y necesidades con el propósito de promover aprendizajes significativos, estamos hablando de una educación pertinente. Ya que de acuerdo con el testimonio de la docente la búsqueda de esta pertinencia le ha llevado a reflexionar sobre su práctica docente; misma que reconoce, que lo que le da sentido a esta, es propiciar el aprendizaje de sus alumnos y no solamente dotarlos de contenidos, conceptos y procedimientos, sino también de otros saberes y aprendizajes, como lo son en el aspecto social, cívico, artístico, emocional, etc.

También, la maestra reconoce que dentro de su práctica docente, no se puede dejar de lado que existen muchas otras condiciones dentro de la escuela, y específicamente dentro del aula que afectan de manera positiva o negativamente las oportunidades de aprendizaje de los alumnos: su formación y experiencia docente, la planificación didáctica, la implementación de clase, los recursos didácticos, los tipos de evaluación y el uso oportuno de estrategias remediales, el ambiente de trabajo en el aula y las relaciones entre pares y con el contexto educativo; además de las condiciones extraescolares que repercuten en las oportunidades para reforzar o no los aprendizajes escolares fuera del horario escolar, en este caso, el trabajo infantil; ya que los alumnos que asisten a esta escuela, en su mayoría son hijos de comerciantes de la Central de Abasto.

Así, derivado del análisis de testimonio y de acuerdo con la observación y entrevista realizadas, llegamos a la conclusión de que si bien, la formación inicial que reciben los docentes, durante su formación inicial en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros les proporciona las bases para poder construir el conocimiento pedagógico profesional, es durante su práctica docente, cuando se puede ver la consolidación de este conocimiento, es decir, que cuando el docente se inserta en el ámbito educativo e interactúa con todos los elementos derivados del ejercicio de su labor docente –el alumno, el salón de clases, los métodos de enseñanza, los materiales didácticos y demás recursos que complementan su labor-, y además va experimentando diversas

situaciones en el contexto escolar, es entonces cuando se adquiere la verdadera dimensión de “ser maestro”; un maestro con apertura a la transformación, al cambio y a la reflexión de su actuar profesional, con el único fin de conseguir mejores resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos y con ello contribuir a la mejora de la calidad educativa de nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, Inés. La calidad de la Educación: ejes para su definición y evaluación. La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. Año XXXVII, no. 116, III.
- Alves de Mattos, Luis. Compendio de Didáctica General. Buenos Aires, kapelusz. 1974.
- Arnaut, Alberto. "El sistema de formación de maestros en México. Comunidad, reforma y cambio" en Cuadernos de discusión, N° 17. México, SEP. 2004.
- Asprelli, María Cristina. La didáctica en la formación docente. Rosario, Homo Sapiens. 2012.
- Bisquerra Alzina, Rafael. Metodología de la Investigación Educativa. Madrid, La Muralla. 2009.
- Castañeda Salgado, Adelina, et. al. "La UPN y la formación de maestros de educación básica" en Cuadernos de discusión. N° 15. México, SEP. 2003.
- Chacón Ángel, Policarpo. "La formación pedagógica de los profesores de educación básica en México". Observatorio Ciudadano de la Educación. 2005. Consultada el 30 de noviembre de 2016, en: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2005/FORMACION%20PEDAGOGICA%20-%20Policarpo%20Chacon%20-%204%20ago%2005.pdf>.
- Day, Christopher. Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. España, Narcea. 2011.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Consultado el 16 de enero de 2017, en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>.
- Delors, Jacques. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación del siglo XXI. 1996.

DOF. Acuerdo número 423 por las que emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas. Cuarta sección. Publicado en el Diario Oficial de la Federación con fecha el domingo 30 de Diciembre de 2007.

DOF. Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de educación Primaria. Publicado en el Diario Oficial de la Federación con fecha el lunes 20 de agosto de 2012.

Díaz Barriga Arceo, Frida, Gerardo Hernández Rojas. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Colombia, McGraw-Hill. Serie docente del siglo XXI. 2003.

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Primaria. Consultada el 13 de diciembre de 2016, en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios.

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. "Enfoque centrado en competencias". Consultada el 10 de diciembre de 2015, en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias.

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. "Fundamentación". Consultada el 10 de diciembre de 2015, en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/fundamentacion.

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. "Organización de la Malla Curricular". Consultada el 13 de diciembre de 2016 en:

http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/organizacion_malla_curricular.

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. "Proceso de Elaboración del currículo". Consultado el 11 de diciembre de 2016 en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/proceso_elaboracion_curriculo.

Ducoing Watty, Patricia. La escuela normal: una mirada desde el otro. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. 2013.

Ezpeleta, Justa. Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. IX, no. 21. 2004.

Estrada T., Dorothy. Las escuelas Lancasterianas en la Ciudad de México: 1822-1842, en: La educación en la historia de México. Introducción y selección de Josefina Zoraida Vázquez. México, El Colegio de México. 1992.

Fernández Pérez, Jorge A. Formación y práctica docente. Un estudio sobre egresados de posgrado. México, Ediciones Diez de Santos. 2014.

Fierro Cecilia, et.al. Transformando la práctica educativa. Una propuesta basada en la investigación acción. México, Paidós. 1999.

Gilles, Ferry. El trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México, Paidós. 1987.

Gutiérrez López, Catalina. "El mejoramiento institucional de las Escuelas Normales en el Gobierno del Cambio". UAM-Xochimilco. 2006. Consultado el 7 de diciembre de 2016, en: redalib.uaemex.mx/pdf/340/34004506.pdf.

- Hernández Sampieri, Roberto; Carlos Fernández Collado y Pilar; Baptista Lucio. Metodología de la Investigación. México, McGraw-Hill. 4ª. Edición. 2006.
- Huberman, Susana. Cómo aprenden los que enseñan. Buenos Aires, Aique. 1992.
- Imbernón, Francisco. La formación y el desarrollo del profesorado. España, Grao. 1998.
- Imbernón, Francisco. La formación del profesorado. España, Paidós. 2ª. Edición. 1997.
- Kovacs, Karen. La planeación educativa en México: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). México, UPN, 2007.
- Latapí Sarre, Pablo. Un siglo de educación en México. II. México, Fondo de Cultura Económica. 1998.
- Ley General de Educación, art. 8, 2016, 1 de junio.
- Mejía Cazapa, Raúl. "Declinación de la Educación Normal Rural en México (1942-1997)" en Origen y desarrollo de la Educación Normal Rural en México: 1922-1997. México, SNTE. 1991.
- Meneses Benítez, Gerardo. Interacción y aprendizaje en la universidad. El proceso de enseñanza aprendizaje: el acto didáctico. Consultado el 16 de febrero de 2017, en: <http://es.calameo.com/read/004868630084123680e3e>.
- Meneses Morales, Ernesto. Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964. México, Centro de Estudios Educativos. 1998.
- Programa Nacional de Desarrollo 2013-2018.
- Prospectiva de las Didácticas Específicas, una rama de las Ciencias de la Educación para la eficacia en el aula. Consultado el 27 de mayo de 2017, en: <http://www.redalyc.org/pdf/3333/333327288001.pdf>.
- Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española. Edición del Tricentenario. Consultado el 28 de enero de 2017, en: <http://dle.rae.es/?id=IF1I1Br>.

- Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española. Edición del Tricentenario. Consultado el 16 de febrero de 2017, en: <http://dle.rae.es/?id=6nVpk8P|6nXVL1Z>.
- Rockwell, Elsie. La escuela cotidiana. México, Fondo de Cultura Económica. 1994.
- Sacristán, Gimeno J. Comprender y transformar la enseñanza. España, Editorial Morata. 1998.
- Salgueiro Caldeira, Ana María. Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico. España, Octaedro. 1998.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. Filosofía de la praxis. México; Grijalbo. 1980.
- Schmelkes, Sylvia. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México, SEP. 2000.
- Secretaría Académica. Reglamento General para la Titulación Profesional de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional. Art. 12. UPN. México. 2000.
- Secretaría de Educación Pública. Plan de Estudios 2011. México, SEP. 2011.
- Secretaría de Educación Pública. Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México, SEP. 2007.
- Secretaría de educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN). México, SEP. 2003.
- Solana, Fernando. et. al. Historia de la Educación Pública en México. México, SEP.; Fondo de Cultura Económica. 1981.
- Tardif, Maurice. Los saberes de los docentes y su desarrollo profesional. Madrid, Narcea. 2004.
- Tlaseca Ponce, Martha Elba. El Saber de los maestros en la formación docente. México; UPN. 2001.

- Toranzos, Lilia. El problema de la Calidad en el primer plano de la Agenda Educativa. Consultado el 15 de febrero de 2017, en: <http://www.ince.mec.es/cumbre/d1-02.htm>.
- Zorrilla, Margarita; Barba, Bonifacio. Reforma Educativa en México. Descentralización y nuevos actores. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 30, 2008. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México. Consultada el 7 de diciembre de 2016, en: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99819167001.pdf>.
- Zorrilla, Margarita. “Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas”. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4, 2, consultada el 14 de diciembre de 2016, en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>.
- Vezub, L. El desarrollo profesional docente centrado en la escuela- Concepciones, políticas y experiencias. Buenos Aires, IIPE- UNESCO. 2009.

ANEXOS

ANEXO 1

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASE

PROPÓSITO:

- Observar y conocer la forma en que la profesora desarrolla su labor educativa dentro del salón de clases y recabar información sobre su formación y práctica docente, en relación a los procesos de enseñanza–aprendizaje que lleva a cabo con los alumnos, así como de los materiales didácticos con que cuenta para realizarla.

Profesor (a): _____

Nivel escolar: _____ Grado: _____ Turno: _____

No. de alumnos: _____ Fecha: _____

Escuela: _____ Horario: _____

Estructura de la clase	Registro de Información de la observación
Asignatura:	
Tema:	
Tiempo:	
Secuencia de actividades	
Inicio	
Desarrollo	
Cierre	

Recursos Pedagógicos	
Estrategia didáctica:	
Materiales y recursos didácticos utilizados:	

ANEXO 2

ENTREVISTA A DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA

PROPÓSITO:

- Conocer la opinión de la profesora sobre la relación que guarda la formación inicial y la práctica docente de los profesores de educación primaria para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo con los alumnos como elementos fundamentales que conllevan a la mejora de la calidad educativa.

INSTRUCCIONES:

A continuación le formularé una serie de preguntas que pretenden recopilar información acerca de su formación y práctica docente, mismas que serán de gran relevancia para lograr el propósito establecido anteriormente. Por favor responda lo siguiente:

DATOS GENERALES

Nombre: _____

Edad: _____

Sexo: femenino () masculino ()

Nombre de la escuela donde labora: _____

Turno en que labora: _____

Grado y grupo que atiende actualmente: _____

Años de experiencia docente: _____

I. FORMACIÓN INICIAL

1. ¿Cuál es su formación profesional?
2. ¿De qué Institución Superior es egresada (o)?
3. ¿Considera que su formación profesional fue adecuada para ejercer la docencia?

II. PRÁCTICA DOCENTE

4. ¿Qué relación considera, guarda la formación inicial con la práctica docente de un maestro de educación primaria?
5. ¿Cuáles son los métodos o formas de enseñanza que realiza al llevar a cabo su práctica docente dentro del aula?
6. ¿A qué dificultades se ha enfrentado al aplicar estos métodos de enseñanza?
7. ¿Cómo soluciona estas dificultades para alcanzar los objetivos planteados en el plan y programa de estudios?
8. ¿Qué dificultades ha tenido al aplicar el plan y programa de estudio a partir del enfoque propuesto? ¿Cómo ha llegado a resolverlos?
9. ¿Qué entiende por Calidad Educativa?
10. Para usted, ¿qué significa evaluar?
11. ¿Qué métodos de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos?
12. ¿De qué manera vincula los resultados de las evaluaciones hechas al proceso de aprendizaje de sus alumnos con la mejora de su práctica educativa para que incida en la mejora de la calidad educativa?
13. ¿Considera que a través de los procesos propios de su práctica docente, se está llegando al logro de los objetivos propuestos en el Plan y Programa de Estudios de educación primaria para la mejora del aprendizaje y desempeño de sus alumnos?

III. ALUMNOS

14. ¿Cuántos alumnos conforman el grupo que atiende?
15. ¿Conoce las características y estilos de aprendizaje de cada uno de sus alumnos?
16. ¿Alguno de los alumnos presenta Barreras para el Aprendizaje?
17. ¿Qué estrategias implementa cuando sus alumnos se rezagan en el aprendizaje?
18. ¿Cómo se relacionan los alumnos del grupo dentro y fuera del contexto escolar y con sus pares?

Gracias por su participación.

