

**Secretaría de Educación del Gobierno del Estado
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 241**

**“LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS PROFESORES
PRINCIPIANTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA”**

TESIS:

**Que para obtener el grado de Doctora en Desarrollo Educativo
con Énfasis en Formación de Profesores.**

PRESENTA:

Adriana Domínguez Saldívar

DIRECTORA DE TESIS:

Dra. Petra Eufracia González Rivera

San Luis Potosí, S.L.P.

Agosto 2017



Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores

Estados que integran la Región:

Coahuila

Nuevo León

Tamaulipas

San Luis Potosí

Zacatecas

Dedicatoria

Para quienes fueron mi fuerza durante esta ardua tarea...

Un día será mi máximo logro personal... y ese día llegó.

Juntos, siempre juntos bb solo así lo pudimos lograr.

Porque los quiero infinito...

Mis pequeños hijos

Héctor Adolfo Rodríguez Domínguez

Alfredo Rodríguez Domínguez

Mis padres que desde lo alto han visto mis logros y segura estoy de que se sienten orgullosos. Mami mi promesa cumplida, aunque no alcancé a regalártelo en vida... aquí

está y te la envió hasta el cielo

Mis hermanos, Familia Domínguez Saldívar: José Luis, Fernando, Jesús Gerardo,

Guillermo, Elvira, Juan Francisco, Héctor Javier

A ti en especial Alma Gloria, gracias por darle fuerza a la ilusión de crear la existencia de las cosas que no vemos... por tu invaluable ayuda al hacerte cargo de mi vida y de mis hijos en todo momento, por ser más que una hermana, mi cariño eterno... gracias por ser como mi madre. Gracias Jesús por ser un aliado, mi cariño siempre.

Gracias... amigos del doctorado: Mónica, Magda, Santiago, Perla; su amistad y apoyo incondicional me dio la fuerza para seguir, hizo la carga menos pesada.

Una lista interminable de amigos de la Escuela Normal Miguel F. Martínez necesitaría para agradecer el aliento que me dieron para que siguiera siempre de pie aún en

el cansancio, por estar al pendiente de mi proceso y compartir información de profesores principiantes: gracias por encabezar esta Mtro. Gerardo de Jesús Mendoza y seguir detrás pero no menos importante Miriam Elizabeth Sáenz.

Mi salud en tus manos Jorge Rivera, siempre agradecida contigo por cuidar de mí cuando más lo necesité... gran amigo.

Su confianza en mí depositada siempre... Gracias Mtra. Heydee Guadalupe Maldonado.

Gracias doctores, ahora amigos... todo mi cariño y agradecimiento por no solo contar con la humildad intelectual que les caracterizó, sino por su grande amistad brindada durante este tiempo: Pety, Iván, Dorita, Nelly, Marcelo.

Agradecimientos

“Gracias quiero dar a quien me abrió las puertas al sueño, a quienes con o sin propósito fijo, me ayudaron a seguir esta gran aventura docente... expertos e instituciones gracias por sus contribuciones”.

A la SE del Gobierno del Estado de N.L. por otorgar la beca-comisión que permitió terminar en tiempo y forma la tesis.

A la UPN por brindarme su espacio y dejarme recorrerla toda saciando mis ganas de aprender.

A los ex alumnos de la escuela Normal Miguel F. Martínez, sin ustedes colegas no hubiera podido sentirme envuelta por el majestuoso ambiente educativo en una escuela primaria dando rienda suelta a la investigación. Gracias siempre, Susana Lizeth Mata Domínguez, Humberto Iván Cantú Huerta, Ilse Carolina Hernández Solís, Maricela Quintanilla Ramos, Oziel Cisneros Pavón, Selene Marisol Ramos Loreda, Braulio Elizondo Murillo, Roberto Felipe Molina Cenicerros, Rosalba Sarahí Cepeda Tamez, Enrique Loera Vázquez, Vicente Rafael Cardona Castillo, Javier Silos Hinojoza, Christian Elizabeth Aguilar Trejo, Mónica Villarreal Huerta y Rosa Belem Gutiérrez Vásquez, todos igual de importantes para mí.

Gracias Mtro. Noé Carmona, por todo el apoyo brindado como director de mi alma mater, por ser parte de este sueño, por dejar que la ENMFM se empapara de las nuevas ideas de los profesores principiantes que un día ella formó y ahora los ve crecer, pero sobre todo por ser mi amigo.

Gracias Mtra. Guadalupe Vargas, por tus llamadas constantes de ánimo y aliento, por hacerme sentir tu cariño, por tu apoyo desde el área de Recursos Humanos de la ENMFM haciendo que todo fuera más sencillo para mí.

Gracias Mtra. Carmen Velázquez, sin tu apoyo incondicional en mi desarrollo profesional todo se hubiera hecho más difícil. Eres excepcional.

Gracias Dra. Edith Arévalo, por invitarme a este viaje, ese encuentro matutino en la ENMFM le dio un giro a mi vida.

Gracias Dr. Marcelo Dorfsman por esa sencillez y humildad que le caracterizan, porque sin conocerme me dio la oportunidad de acercarme a usted y aprender; porque en poco tiempo dio a mi documento gran importancia desde el momento en que lo agendó entre la serie de sus actividades y poder dar lectura. Su apoyo es un sueño cumplido.

Gracias Dr. Jaime Calderón López-Velarde por su valiosa aportación a esta tesis.

Gracias Dra. Georgina Reyes por ser parte de uno de mis logros en el camino docente, por su amistad en el terreno personal. Usted será testigo de mi compromiso de ir por más. Sigo de su mano incondicional.

Gracias Dra. Nelly Andrade por confiar en mí, por no permitir una negativa, “Tu siempre puedes, ándale”, un pilar que me sostuvo en este trayecto.

Gracias Dr. Iván Sánchez por formar parte de este sueño, por compartir en clase sus conocimientos y dar forma a mi anteproyecto, por su amistad y cariño en la distancia y en el tiempo, por ser y estar. Eternamente agradecida.

A mi comité doctoral por su experta contribución a mi trabajo:

Dra. Petra E. González Rivera, ¡Simplemente, Gracias! Mi directora de tesis en toda la extensión de la palabra; porque usted fue mi motor, quien me impulsó a salir adelante, por

sus sabios consejos, por ser siempre acertada, por su paciencia y motivación. Cada palabra suya me fortaleció... “Un verdadero doctor se construye, se hace en el terreno, así que adelante”. Nunca lo olvidaré.

Dra. Dora A. Garza Gómez, sin duda alguna la mejor coasesora. Amistad, respeto, cariño, trabajo, conocimiento y más, encerradas en una persona dedicada a entregarlo sin reserva. Gracias por ser especial.

Gracias, distinguidos doctores que ampliaron mis conocimientos durante esta trayectoria: Luis Iván Sánchez Rodríguez, Petra E. González Rivera, Nelly Andrade Zamora, Oscar E. Villanueva Gutiérrez, Rocío Balmori Méndez, Yolanda López Contreras, Luis Manuel Aguayo.

Resumen

En el marco de experiencias de reflexión docente sobre la práctica profesional, la investigación surgió a partir de la necesidad de saber ¿Cómo es la práctica profesional de los profesores principiantes en educación primaria y qué tipo de factores y problemáticas son incidentales en el ejercicio de la misma? El objetivo general es explorar y describir las características de la práctica profesional de los profesores principiantes, identificando los factores dimensionales áulicos que intervienen en las mismas así como las problemáticas a las que se enfrentan en el salón de clase. El marco teórico del estudio sitúa las responsabilidades del profesor principiante en el quehacer docente; el cumplimiento del Marco normativo en la educación básica en México y los cambios derivados de la LGSPD y la reflexión de la práctica profesional para un desempeño eficaz. La metodología cualitativa de tipo descriptivo permitió el análisis de información mediante entrevistas, observaciones y grupos focales a una muestra de 15 profesores principiantes de educación primaria. La teoría reflexiva de Donald Schön; Perfiles, Parámetros e Indicadores para el Docente (2015) y las categorías de Dorfsman (2012) fueron fundamento. Se concluye y se confirma que la transición del proceso formativo hacia el ejercicio real de la práctica profesional de los profesores principiantes en educación primaria conlleva a que su actuar en el aula se encuentre en algunos casos limitado y en otros beneficiado por problemáticas y factores de tipo profesional y personal, así como por su iniciativa y creatividad en su trabajo docente.

Palabras clave: práctica profesional, reflexión, educación primaria, profesores principiante

Índice General

Dedicatoria	iii
Agradecimientos.....	v
Resumen.....	vi
ii	
Índice General.....	x
Índice de Figuras.....	xv
Índice de Tablas.....	xvii
Capítulo 1: Introducción.....	1
1.1 Antecedentes.....	1
1.2 Definición del problema.....	7
1.3 Justificación.....	23
1.4 Objetivos.....	28
1.4.1 Objetivo general.....	28
1.4.2 Objetivos específicos.....	29
1.5 Preguntas de investigación.....	29

1.5.1 Preguntas secundarias.....	29
1.5.2 Conjetura/supuesto.....	30
1.6 Limitaciones del estudio.....	30
Capítulo 2: Análisis de fundamentos.....	33
2.1 Revisión de la literatura.....	33
2.1.1 Profesores principiantes.....	40
2.1.2 Responsabilidades del profesor principiante.....	52
2.2. Marco normativo de la educación básica y cambios derivados de la LGSPD....	58
2.2.1 La Educación básica en México.....	58
2.2.2 La escuela primaria en México.....	67
2.2.3 El currículo en la educación primaria.....	70
2.2.3.1 Plan de estudios 2011.....	75
2.2.3.2 Programas de estudio 2011.....	80
2.2.4 La profesión docente desde diversos ámbitos: normativo, filosófico y pedagógico.....	84
2.3 La práctica profesional en educación primaria.....	93

2.3.1 Acercamiento a la práctica profesional desde diversas dimensiones.....	94
2.3.2 La práctica profesional, docente y pedagógica en el quehacer docente....	100
2.3.3 El quehacer docente y sus implicaciones en el aula.....	120
2.3.4 El currículum en la práctica profesional.....	125
2.3.5 Perfil, parámetros e indicadores para el desempeño docente.....	133
2.4 Una mirada reflexiva a la práctica profesional.....	141
2.4.1 La perspectiva del investigador-formador de la práctica profesional.....	142
2.4.2 Un modelo de aproximación al profesionalismo docente a partir de la reflexión en la práctica.....	144
Capítulo 3: Método.....	150
3.1 Tipo de enfoque.....	150
3.2 Aproximación del método.....	156
3.3 Justificación del método.....	162
3.4 Contexto, escenarios, población y muestra.....	165
3.5 Instrumentos para la recolección de datos.....	180
Capítulo 4: Resultados.....	186

4.1. Análisis de datos.....	186
4.1.1 Resultados de las entrevistas. Categoría: Profesores Principiantes en Educación Primaria.....	192
4.1.2 Resultados de las entrevistas. Categoría: La práctica profesional de los profesores principiantes en sus cuatro dimensiones: a) Técnico-Pedagógica (DTP/E), b) Académico-Disciplinar (DAD/E), c) Personal-Reflexiva (DPR/E), d) Crítico-Social y Comunitaria (DCS y C/E).....	200
4.1.3 Resultados de las observaciones. Categoría: La práctica profesional de los profesores principiantes en sus cuatro dimensiones: a) Técnico-Pedagógica (DTP/O), b) Académico-Disciplinar (DAD/O), c) Personal-reflexiva (DPR/O), d) Crítico-Social y Comunitaria (DCS y C/O).....	256
4.1.4 Resultados de las observaciones. Categoría: Mirada Reflexiva (MR/O)..	274
4.1.5 Resultados del grupo focal. Categoría: Mirada Reflexiva (MR/GF).....	285
Capítulo 5: Conclusiones y recomendaciones.....	306
Referencias bibliográficas.....	321
Anexo 1. Modelos para el análisis de la práctica profesional.....	358
Anexo 2. a) Evaluación de documentos rectores de la LEP.....	359
b) Evaluación del desempeño docente de la LEP.....	360

Anexo 3. Carta de autorización de aplicación de instrumentos de investigación para la recolección de información (director).....	361
Anexo 4. Carta de autorización de aplicación de instrumentos de investigación para la recolección de información (profesor principiante).....	362
Anexo 5. Carta de autorización de aplicación de instrumentos de investigación para la recolección de información (padres de familia).....	363
Anexo 6. Entrevista semiestructurada a profesores principiantes.....	364
Anexo 7. Guion de observación.....	370
Anexo 8. Guion para grupo focal o grupo de discusión.....	373
Anexo 9. Evidencias de la visita a las escuelas primarias. Observación de la clase de los profesores principiantes.....	378
Anexo 10. Transcripción de la Observación directa y grabación de video de clase.....	379
Anexo 11. Grupos focales. Evidencia.....	386

Índice de Figuras

1.1.	Muestra de resultados Bueno y Excelente obtenidos en el examen de ENLACE en la asignatura de matemáticas en México.....	4
1.2.	Porcentaje de resultados obtenidos en el examen de ENLACE en el nivel de insuficiente y elemental alcanzado por los alumnos de 3° a 6° año de educación primaria en la asignatura de matemáticas.....	5
2.1.	Indicadores esenciales del desempeño de los profesores principiantes.....	48
2.2.	Mapa curricular de la Educación Básica 2011.....	73
2.3.	Los ámbitos en la profesión docente: normativo, filosófico y pedagógico.....	93
2.4.	Competencias que se desarrollan en el quehacer docente.....	109
2.5.	Elementos solicitados al normalista previo a su práctica docente.....	114
2.6.	Las dimensiones de una práctica profesional y los rasgos del perfil de egreso.....	132
2.7.	Perfil y parámetros para el docente (2015).....	135
3.1	Las fases de la entrevista.....	182
4.1	Entrevista. Categoría: Profesores principiantes de educación primaria.....	193
4.2	Preguntas generales de la entrevista. Categoría: La práctica profesional de los profesores principiantes. Dimensiones: a) Técnico-Pedagógica (DTP/E), b)	

	Académico-Disciplinar (DAD/E), c) Personal-Reflexiva (DPR/E), d) Crítico-Social y Comunitaria (DCS y C/E).....	201
4.3	Preguntas específicas de cada dimensión de la práctica profesional de los profesores principiantes.....	202
4.4	Relación entre constructos e indicadores en la Dimensión Técnico-Pedagógica (DTP/E) en la categoría la práctica profesional de los profesores principiantes...	213
4.5	Relación entre constructos e indicadores en la Dimensión Académico-Disciplinar (DAD/E) en la categoría la práctica profesional de los profesores principiantes..	226
4.6	Relación entre constructos e indicadores en la Dimensión Personal-Reflexiva (DPR/E) en la categoría la práctica profesional de los profesores principiantes...	245
4.7	Relación entre constructos e indicadores en la Dimensión Crítico-Social y Comunitaria (DCS y C/E) en la categoría la práctica profesional de los profesores principiantes.....	255
4.8	Organización de los grupos focales.....	286

Índice de Tablas

2.1.	Rasgos del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria de las Escuelas Formadoras de Docentes.....	44
2.2.	Objetivo 1. Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Estrategias y líneas de acción.....	63
2.3.	Principios pedagógicos.....	78
2.4.	Dimensiones e indicadores del perfil, parámetros e indicadores para el Docente (2015).....	138
3.1.	Categorías, dimensiones e indicadores para el diseño de instrumentos de investigación.....	158
3.2.	Muestra e instituciones participantes en la investigación.....	177
4.1.	Porcentaje de datos personales de los profesores principiantes.....	198
4.2.	Entrevista. Concentrado de respuestas a las preguntas generales de la Dimensión Técnico-Pedagógica (DTP/E)	205
4.3.	Entrevista. Concentrado de respuestas a las preguntas generales de la Dimensión Académico-Disciplinar (DAD/E).....	218
4.4.	Entrevista. Concentrado de respuestas a las preguntas generales de la Dimensión Personal-Reflexiva (DPR/E).....	227
4.5.	Entrevista. Concentrado de respuestas a las preguntas generales de la Dimensión Crítico-Social y Comunitaria (DCS y S/E).....	246
4.6.	Asignaturas observadas en la práctica profesional de los profesores principiantes y tiempos estimados.....	257

4.7.	Datos generales de la observación en clase a los profesores principiantes.....	258
4.8.	Respuestas a las preguntas generales de la Mirada reflexiva de la práctica profesional /Observación a los profesores principiantes.....	275
4.9.	Actitudes observadas en los profesores principiantes durante el trabajo en los grupos focales.....	304

Capítulo 1: Introducción

1.1 Antecedentes

La etapa de iniciación a la docencia en educación básica, especialmente en el nivel de educación primaria, implica un cúmulo de vivencias confusas, de intranquilidad, nerviosismo y a la vez decepción. Estas vivencias generan sentimientos de angustia, incertidumbre e inseguridad en los estudiantes normalistas; al enfrentarse como titulares en una escuela primaria. Los profesores en sus primeras experiencias saben la responsabilidad que tienen de lo que suceda en su grupo, además de cumplir sus funciones y fines, con los medios que se cuenten y hacer lo necesario para que sus prácticas sean las mejores.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2010, p. 68) refiere que:

En México hay cerca de 1.7 millones de personas que se desempeñan como docentes (de las cuales 1.1 millones están en educación básica), trabajando en más de 245, 500 establecimientos (de los cuales más de 220, 000 son de educación básica). En el año escolar 2007/2008, más de 33 millones de estudiantes (76.5%, es decir 25.5 millones, en educación básica) fueron atendidos por docentes mexicanos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)).

Esta investigación muestra una aproximación al sistema de formación profesional de los docentes a través de dimensiones claves. El quehacer del profesor en su profesión

docente le permite organizarse y cumplir con su trabajo y preocuparse y ocuparse de las situaciones que suceden en el aula así como sus implicaciones.

La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), dada a conocer a través del Diario Oficial de la Federación (2013 a), refiere en el artículo 59, Fracc. VI, que "las acciones de formación continua, actualización y desarrollo profesional se adecuarán conforme a los avances científicos y técnicos" (p. 16). Las prácticas profesionales que el docente desarrolle en las aulas deben centrarse en la mejora de la educación. La enseñanza en el nivel de educación primaria requiere que el docente principiante domine contenidos de aprendizaje, conozca y comprenda los nuevos enfoques que sustentan su trabajo, entre otros. Estos aspectos implican el desarrollo de competencias al crear y/o adaptar estrategias a las necesidades de sus alumnos; motivos científicos que despertaron el interés de esta investigación.

La Secretaría de Educación (SE) a través de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), realizaron el segundo estudio internacional sobre las prácticas profesionales, la enseñanza y aprendizaje de los alumnos de educación primaria. Este estudio Internacional llamado TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey) es el primer programa de encuestas en el que "los gobiernos comparan la experiencia en cuanto a políticas, buscan respuestas a problemas comunes" (OCDE, 2011, p. 13). La SE identificó las prácticas que hacen los docentes en las escuelas al comprender cómo la educación se puede ver afectada por el entorno, las condiciones de enseñanza y la efectividad de los maestros, de tal forma que propusieron el diseño de estrategias orientadas a la mejora de la calidad de los servicios educativos ofrecidos en las escuelas

del país (Medrano y Tapia, 2015). Al respecto, en la presente investigación se reflexionará sobre la práctica profesional de los profesores principiantes con la visión de proponer posteriormente estrategias que mejoren el trabajo docente en el aula.

En el caso de México, se refleja la falta de inducción y seguimiento de los profesores que se incorporan a las escuelas por primera vez, es decir, carencia de formación inicial, así como de sus prácticas pedagógicas. Zuloaga (2012), refiere que el “problema más significativo existe entre la formación recibida y las exigencias de un desempeño eficaz e innovador” (p. 7); por tanto es fundamental hacer énfasis en reflexionar sobre la práctica profesional que hacen los profesores principiantes para fortalecer aquello que se le dificulte planteando alternativas que den la oportunidad de superarlos.

Solís, Núñez, Contreras, Rittershaussen, Montecinos y Walker (2011), mencionan que las experiencias se van adquiriendo a lo largo del trabajo docente. Refieren que las experiencias se vuelven efectivas al asumir tres principios: continuidad, interacción y reflexión. Sin embargo, cuando estos tres principios no se presentan en los profesores principiantes presentan áreas de oportunidad en su trabajo docente.

El ser docente y conocer de fondo las problemáticas del aula, las escuelas, abre oportunidades de estudio partir de las situaciones que suceden en grupo con los alumnos, la adaptación a los cambios y transformaciones que en educación se generan dan motivo a investigarse como una necesidad urgente de mejora educativa.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), reportó en el 2002 los bajos resultados obtenidos en el Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), el cual presentó "los peores resultados en México en la evaluación del año 2000" (OCDE; 2005, p. 4). En la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) 2003 y 2006 aplicados a educación primaria se reitera la obtención de resultados bajos (OCDE, 2005). En la asignatura de matemáticas en alumnos mexicanos de tercero y cuarto grado "...el 84% tienen un nivel reprobatorio en ENLACE al obtener el nivel "Elemental" o "Insuficiente" (Álvarez, 2013). Del 2006 al 2012 Nuevo León (un estado norteño de México) se ubicó por debajo de la media en el nivel de excelente y bueno. De los cuatro niveles: el elemental y el insuficiente ponderaron; mostraron resultados reprobatorios (ver figura 1.1 y 1.2).

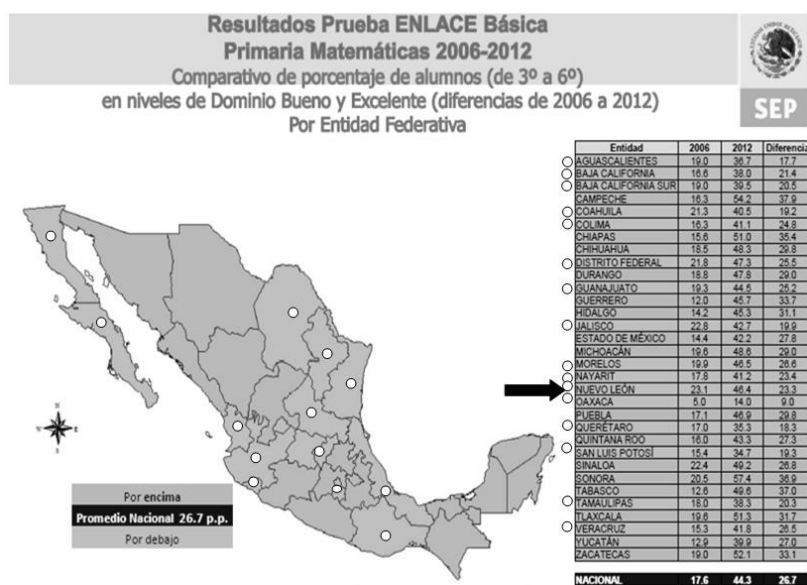


Figura 1.1. Muestra de resultados Bueno y Excelente obtenidos en el examen de ENLACE en la asignatura de matemáticas en México. Resultados obtenidos a través de la página de la SEP, ENLACE (2012).

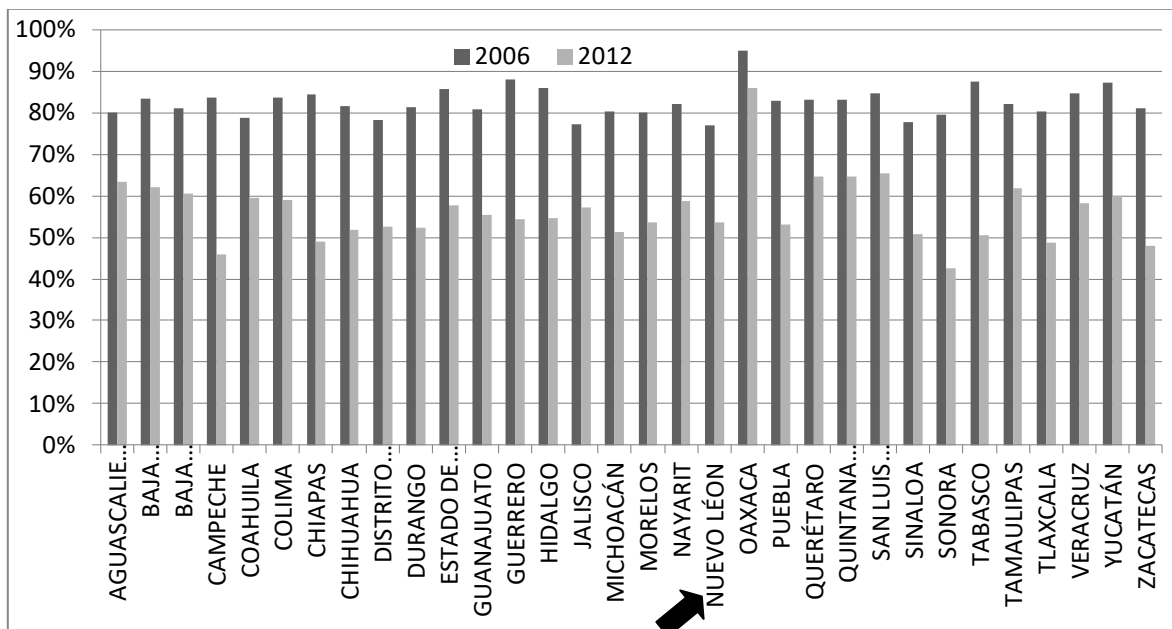


Figura 1.2. Porcentaje de resultados obtenidos en el examen de ENLACE en el nivel de insuficiente y elemental alcanzado por los alumnos de 3° a 6° año de educación primaria en la asignatura de matemáticas. Elaboración propia a partir de los resultados encontrados en la página de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ENLACE (2012).

Los resultados de ENLACE ofrecen oportunidad a los docentes de detectar los conocimientos y habilidades logrados por sus estudiantes en los diversos temas y asignaturas evaluadas. Se aplica una vez durante el ciclo escolar específicamente a los estudiantes de tercero a sexto grado. Los profesores por tanto, parten de esos resultados para efectuar sus planificaciones, lo que en el caso de quienes son principiantes les permite atender de manera efectiva su práctica profesional.

De acuerdo a la información del periódico Milenio con respecto a la prueba ENLACE, se comunica que:

... fue aplicada a 14 millones 98 mil 879 alumnos de tercero a sexto grado de primaria; en matemáticas, por ejemplo, disminuyó hasta quedar en 49.1% el número de alumnos que calificaron con insuficiente y elemental, en español disminuyó del 78.7% en el 2006 al 58.2% en el 2012. En el caso de bueno y excelente en la asignatura de matemáticas aumentó hasta 46.4%, mientras que en español aumentó de 21.3% a 41.8%, sin embargo, están por debajo o apenas en el límite de la media nacional (Alcalá, 9/10/2013).

El INEE implementó una nueva evaluación de logro la cual se aplicaría a partir del ciclo 2014-2015 para los estudiantes de sexto grado de educación primaria y tercero de secundaria cada año. Utilizó un nuevo Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA), en el que se evaluaron aspectos cognitivos en asignaturas como lenguaje y comunicación y matemáticas. Así mismo se revisaron aspectos de tipo no cognitivo a través de un cuestionario; relacionados a aspectos generales y personales como edad, sexo, tiempo de residencia en su actual domicilio, entre otras. La intención de PLANEA es mejorar la educación a través de sus prácticas de enseñanza y aprendizaje en los alumnos a partir de informar a las escuelas los resultados obtenidos. Este tipo de evaluación no ha asegurado la mejora en los resultados en las aulas escolares, se sigue observando problemáticas y factores de tipo profesional y personal, así como de iniciativa y creatividad en su trabajo docente.

Por lo tanto, la preocupación de la Secretaría de Educación por mejorar la calidad de la educación mediante la aplicación de exámenes de diversos tipos sigue vigente ante la falta de mejores resultados. Es fundamental revisar que es lo que los docentes realizan en

las aulas, cómo llevan el saber educativo al saber práctico para el logro de su práctica profesional de manera exitosa. Es indispensable no solo dar una mirada al docente de base, quien tiene tiempo ejerciendo la docencia, sino a los profesores principiantes egresados de las escuelas normales con conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas en el transcurso de su carrera profesional, pero con poca experiencia frente a un grupo de alumnos. Profesores que en sus primeros años de servicio docente enfrentan un periodo de situaciones que ellos visualizan como problemas ya que no son de su total conocimiento, además de aprendizajes intensivos que deben adquirir para dar solución a problemas que enfrentan como gestionar proyectos, conocimientos, reflexionar acerca de su quehacer diario en la escuela, en el aula, atender solicitud de compañeros, padres de familia o directivos ante necesidades escolares, entre otras, lo que en determinado momento beneficia u obstaculiza su quehacer docente.

Analizar la práctica profesional desde la perspectiva del actor principal que es el profesor principiante fue fundamental; implicó documentarse y analizar una serie de estudios e investigaciones con enfoques cuantitativos, mixtos y cualitativos transversales y longitudinales, de campo, etnográficas, de casos, entre otros para identificar y analizar a partir de su estudio y de sus resultados las nuevas estrategias a implementar en el avance de las mismas.

1.2. Definición del problema

Elegir ser docente implica optar por una profesión considerada por muchos de los estudiantes normalistas difícil, ya que desde que inician sus prácticas se ve llena de retos,

metas que deben cumplir en un corto tiempo. La experiencia adquirida de sus prácticas docentes durante su carrera depende de lo que los planes y programas de las escuelas normales plantean.

La transición por la que pasan los estudiantes desde una formación que se da de manera inicial para insertarse en la docencia y dar continuidad a su formación es compleja (Eirín, García y Montero, 2009). Ser profesor principiante implica adaptarse a factores externos e internos como las nuevas relaciones sociales con la comunidad donde trabaje o el desempeño de las nuevas funciones que le competen, entre otras.

Se asume que los profesores principiantes que ejercen su profesión en educación primaria han recibido la formación necesaria para enfrentarse a su nueva tarea, trabajar en un grupo de estudiantes de entre 7 y 12 años aproximadamente. El grado escolar que se les asigne por parte de la dirección de la escuela deberá ser atendido durante todo un ciclo escolar en el que los profesores principiantes deberán desarrollar las competencias en ellos.

Estudiar acerca de los profesores principiantes, es reflexionar acerca de una serie de aspectos que le rodean. Esta investigación centrará su atención en la práctica profesional que realizan los profesores principiantes en las escuelas primarias específicamente en aquellos factores que obstaculizan el desempeño docente y que enfrentan en el aula.

Es a partir de ello, que se indagaron trabajos realizados. Se encontró que desde 1930 por Barr y Rudisill (citados por Marcelo, 1992), que mediante un análisis de la práctica del docente con 120 profesores con dos años de experiencia, concluyeron que los problemas principales que enfrentan son la falta de motivación de los estudiantes, la organización del

trabajo, materiales de enseñanza y disciplina. Sin embargo, la mayor parte de las investigaciones sobre el tema de profesores principiantes se encuentran a partir de la década de los ochenta.

A partir de los años 60 se inicia la historia acerca de la preocupación que algunos organismos internacionales ya externaban con respecto a la necesidad de reconocer la importancia del profesor como un actor que propicia e impulsa a las transformaciones capaces de lograr grandes progresos en la educación. La UNESCO reconoce que "el progreso educativo depende de la formación y competencia del profesorado así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador" (1966, p. 4), pero aún se les reconocía como profesores.

Vonk (1983), realizó un estudio de tipo longitudinal a 18 profesores principiantes. Demostró a través de sus resultados concluyó que los principales problemas del profesor principiante son el dominio de los contenidos y el material de aprendizaje, la organización de las actividades en clase, el control de los alumnos, la disciplina, participación y motivación eran las grandes dificultades a las que los docentes se enfrentaban. Para dicha investigación se utilizó el diario de clase del profesor, entrevistas y cuestionarios contestados por los alumnos.

Veenman (1984), realizó 83 estudios llevados a cabo en diversos países como Estados Unidos, Alemania, Inglaterra, Holanda, Australia, Canadá, Austria, Suiza y Finlandia sobre profesores principiantes y concluyó que:

Los problemas principales que se les presentan en su labor docente son disciplina, motivación, tratar las diferencias individuales, valorar el trabajo de los estudiantes, relaciones con los padres entre otros. Estos problemas se centraron en cuatro dimensiones que influyen en el proceso de socialización que fueron: personal, aula, institucional y social. Las técnicas utilizadas que le permitieron mejores resultados fueron los cuestionarios y las entrevistas (citado por Marcelo, 1999 a, p. 68).

Una de las investigaciones más amplias y documentadas fue la llevada a cabo por Fink en el ciclo escolar 1984-1985, con 100 profesores de facultad (88 varones y 12 mujeres). Se utilizó el cuestionario como instrumento de recopilación de información. Un hallazgo destacable de esta investigación fue el papel relevante que los profesores principiantes asignaron a los compañeros quienes hicieron observaciones con respecto a la práctica profesional, específicamente la exposición, lecturas de materiales, ayudas audiovisuales y discusiones respecto al tema tratado, para posteriormente dar a conocer la información. Concluyó que “el 80% mostró que esperaba discutir problemas de enseñanza; explicar cuestiones sobre recursos” (Marcelo, 1999 a, p. 32).

Así mismo, Jordell (1985), realizó estudios con profesores principiantes y profesores con experiencia para efectuar una comparación y detectar si las problemáticas que enfrentaban los primeros, eran similares a las de los segundos. Concluyó que en los primeros era la "disciplina, nivel de rendimiento y antecedentes de los estudiantes; mientras que en los segundos era el tiempo, recursos de la escuela, problemas de enseñanza, tratamiento con los alumnos de manera individual" (citado por Marcelo, 1992, p. 68).

A partir de la década de los noventa, se pueden encontrar investigaciones como las de Esteve, Franco y Vera (1995) quienes aplicaron un cuestionario a 325 profesores con menos de cinco años de experiencia docente acerca de los principales problemas que identificaban en su práctica profesional. Concluyeron que se debía a las condiciones de trabajo: “carencia o defectos del material disponible, calidad de los locales, excesivo número de alumnos por aula, tareas de preparación del trabajo escolar, y horario” (citados por Marcelo, 1999 a, p. 30).

Cantú y Martínez (2006), presentan una investigación acerca de los profesores principiantes y sus principales problemáticas en el quehacer docente. Concluye que los problemas académicos, organizacionales, de material y tecnología y sociales son los que principalmente se presentan en sus primeros años de trabajo a este tipo de maestros. Estos investigadores encontraron estudios como los de Boreen y Niday, 2000; Zepeda y Mayers, 2001; Frieberg, 2002; Phelps, 1990; Eilerman y Stanley, 1994; relacionadas a aspectos académicos. Mientras que en los estudios de tipo organizacional se encuentran a Johnson y Kardos (2002) y Brock y Grady (1998), quienes estudiaron e investigaron el tema.

Aunque pocos estudios existen con respecto a la falta de preparación por parte del profesor principiante con respecto a la elaboración de material, si se encontró que a los maestros noveles les faltan conocimientos relativo a la elaboración y desarrollo de material didáctico. Con respecto a los problemas sociales se encontraron investigaciones diversas, entre ellas la relación de los padres de familia con el profesor, los cambios que se generan en la sociedad, falta de vocación, entre otros, de diversos autores (Love, 1996; Heck y

Wolcott, 1997; Wilson e Ireton, 1997 y Johnson, 2001; citados por Cantú y Martínez, 2006).

A partir del año 2000 se encontraron investigaciones a nivel iberoamericano. En América Latina y el Caribe, Namo de Mello (2001), puntualiza sobre la importancia de las competencias docentes. En Uruguay se encuentran estudios de Rodríguez Zidán (2003), sobre profesores principiantes y la reforma en secundarias. En el caso de Carlos Marcelo García en España, desarrolló algunos otros estudios del 2006 al 2009, además de haber presentado otras investigaciones relacionadas al tema de profesores principiantes desde 1992 y 1999.

México al igual que otros países como Argentina, Chile, Uruguay, Granada, España, Alemania, Brasil, Estados Unidos, Canadá, Jordania, Colombia, entre otros, se han dedicado a hacer investigaciones sobre profesores principiantes orientándolas a aspectos relacionados con la clase, institución y persona. Estos estudios han sido ubicados de acuerdo a diversas metodologías, como las de tipo cualitativo, de Fottland (2004).

En Australia (Ballantyne y Hansford, 1995; Tromans, Daws, Limerick y Brannock, 2001; Carter y Francis, 2001), Portugal (Flores, 2001), Noruega (Fredheim, 2000), Gran Bretaña (Brighouse, 1995), Japón (Myint, 1999) y Estados Unidos (Dewalt y Ball, 1987) se ha estudiado el tema y, en algunos de esos países se han implantado programas para ayudar a los profesores principiantes en los primeros años de vida profesional. Por ende, se podría asumir que la formación inicial no ha podido

responder a las demandas que el ejercicio docente presenta (citados por Cantú y Martínez, 2006).

La mayoría de los autores que investigaron desde hace algunos años el tema en cuestión, coinciden y concluyen en sus investigaciones que los problemas principales de los profesores principiantes se presentan debido a la falta de motivación de ellos mismos, la organización del trabajo, materiales y métodos de enseñanza y disciplina, relaciones con los padres de familia, evaluación, planificación, tratar las diferencias individuales, valorar el trabajo de los estudiantes, dominio de contenidos, antecedentes de profesores, tiempo, inseguridad; ubicándolos principalmente en los niveles de educación primaria y secundaria (Marcelo, 1999 b).

Según Pro, Valcárcel y Sánchez (2005), señalan que el ser docente con formación inicial, profesor principiante y tener experiencia de entre uno y cinco años en servicio, conduce a pensar que poseen una enseñanza mejorable. En muchas de las ocasiones los profesores principiantes expresan que no encuentran las condiciones adecuadas para poner en práctica sus planteamientos innovadores aún que cuenten con las competencias docentes, influyendo situaciones económicas o personales de cada estudiante. Por tanto, sugieren brindarles las condiciones necesarias para llevarlas a cabo.

Según Altet (2005), la enseñanza-aprendizaje engloba "los conocimientos del profesor, comunicación, alumnos y maestro" (p. 5), y lo que implican los campos de práctica de la labor del docente, el de la didáctica y el de la pedagogía para que en ellas se obtengan los mejores resultados.

Esta investigación dio oportunidad de contribuir en la práctica profesional de los profesores principiantes de educación primaria con la posibilidad de cambio y mejora en su quehacer docente. Es fundamental que el profesor principiante reflexione su práctica profesional y abra nuevas posibilidades de análisis en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Investigadores como Alen (2009); Aloguín y Feixas (2009); Braslavsky (1999); Fondón, Madero y Sarmiento (2010), coinciden en que un profesor principiante significa no tener la suficiente experiencia para atacar la serie de dificultades académicas a la que se enfrenta al estar en el aula. El profesor principiante debe saber traducir su comprensión sobre el plan de estudios, sus aprendizajes, características y conocimiento de los niños de su grado, la pedagogía en práctica, las actividades en el aula (Fottland, 2004). Es entonces importante considerar que, las prácticas que se realizan por profesores principiantes ya sean exitosas o no, estriban en lo que él hace en ese contexto, el cual considera complejo, cambiante, donde los factores emocionales, personales, institucionales y sociales forman parte de su dinámica de trabajo.

Existen diversos autores que refieren al profesor principiante como profesor novel, profesor neófito, profesor debutante, profesor nuevo, ubicando a todos estos conceptos como aquellos profesores que no exceden a los 5 años de servicio frente a grupo. Se encuentra muy poca información con respecto al momento en que surge el concepto de profesor principiante, González i Soler (1996), señala que "es inexistente una definición general para el concepto de maestro y otra distinta para el concepto de maestro novel" (p. 33) y que lo único que desde su percepción delimita la diferencia es el tiempo, ciclo o período que se les puede asignar para considerar que un profesor es principiante o no.

Se observa en análisis realizados en España, que las titulaciones expedidas o las normas y publicaciones expedidas para que ejercieran su función utilizaban el término profesor. A partir de 1849 y hasta 1967 se expedían las titulaciones con el término maestro. Es a partir de 1971 donde el concepto de maestro se sustituye por el de Profesor de enseñanza General Básica (García y Aguirre, 1980, citado por González i Soler, 1996). Para efectos de esta investigación, se considerará maestro y profesor como equivalentes o sinónimos.

Los profesores principiantes son aquellos que experimentan sus primeros años de labor docente, es decir, de entre uno y cinco años en servicio profesional. Bousquet (1972, citado por Barba Martín, 2011), menciona que el concepto se replanteó desde el momento en que se observó la relación entre la formación como maestro y la incorporación al mundo laboral (p. 68). A diferencia de otros gremios, en los que la incorporación se hacía de forma progresiva, en el caso del maestro la inmersión como profesional con la máxima responsabilidad se realizaba desde el primer día, como si fuera un experto.

Los cambios, las reformas, las nuevas metodologías, la implementación de cursos, seminarios, talleres de trabajo fueron abriendo puertas al profesor principiante para la mejora educativa. Utilizar métodos de trabajo, comunicar verbalmente en clase, establecer interacciones y relaciones sociales con los alumnos, y una variedad de acciones, haría que sus estudiantes aprendieran. A partir de esto, surgen diversos modelos de evolución laboral o conceptos de maestro, sin embargo, se ubican a partir de ese primer año de servicio en que los docentes ya son considerados principiantes.

Berliner (1988, citado por Barba, 2011) señala algunas de las "etapas por las que atraviesan los docentes principiantes: aprendiz; participante avanzado; competente; hábil y experto" (p. 72). En esta misma idea, Vonk (1987), menciona la siguiente clasificación: "fase pre-profesional (formación inicial, umbral [primer año de servicio] y crecimiento [del segundo al séptimo año de ejercicio profesional]; primera fase profesional (crecimiento, reorientación); segunda fase profesional (amargados, pesimistas y los que replantan la enseñanza y se motivan)" (p. 73).

Por otra parte Altet (2005), menciona que a través de la historia se han dado a conocer modelos distintos del profesional docente:

El maestro *magister* o *mago*: modelo intelectualista de la Antigüedad que consideraba al docente como un maestro o un mago que lo sabía todo y que no necesitaba una formación específica o de investigación porque su carisma y sus habilidades retóricas bastaban. El maestro *técnico*: modelo que surge con las escuelas normales; la formación se basa en el aprendizaje imitativo de las prácticas del maestro experimentado, quien transmite al estudiante sus procedimientos y sus "trucos". El maestro *ingeniero, especialista en aspectos técnicos*: el maestro utiliza las aportaciones científicas de las ciencias humanas, racionaliza su práctica e intenta aplicar la teoría a la práctica. El maestro *profesional, practicante reflexivo*: la dialéctica *teoría-práctica* es sustituida por un movimiento de *práctica-teoría-práctica*; el maestro se convierte en un profesional reflexivo capaz de analizar sus propias prácticas, de resolver problemas y de inventar estrategias. Enfoque de las

situaciones vividas de tipo *acción-saber-problema* al utilizar conjuntamente teoría y práctica (p. 4).

Los modelos en los que Altet nos ubica, refieren al momento en que el docente fue considerado magister o mago y técnico, etapas en que él era quien tenía la información, el conocimiento y sólo la transmitía, sin cuestionarse antigüedad en el sistema educativo o institución de egreso. Es a partir de que el maestro racionaliza su práctica e intenta esa vinculación con la teoría en un movimiento cíclico, cuando percibe que no todo lo de la teoría es aprendido por el estudiante como él espera para ponerlo en función en la práctica y viceversa (Altet, 2005).

Debido a que la sociedad moderna está en constante cambio y que al mismo tiempo la escuela trasmite sus estructuras sociales, se cree que se produce estabilidad, sin embargo, la escuela sigue siendo criticada. La cultura como un "legado social, un modo de vida, una manera de pensar, sentir y creer" (Kluckhohn, s/f, citado por Cervio, 2012, p. 22), está estrechamente relacionada al contexto cultural en el que el docente es quien se vuelve en su profesión, centro de amplias críticas, demandas y expectativas, contradicciones, apoyo y esperanza en su trabajo.

En las sociedades contemporáneas, la docencia es un quehacer profesional que necesariamente requiere una formación especializada y socialmente certificada, sin embargo, como lo menciona Lortie (1975, citado por Marcelo, 2008), "la cultura del aprendizaje por observación durante la formación inicial persiste todavía en el momento de la práctica profesional, una cultura de inicios fáciles o difíciles por el hecho de ser

principiantes" (p. 74), lo que brinda la confianza suficiente para hacer lo que la escuela solicita hasta convertirse en un experto.

San Martín y Quilaqueo (2012), mencionan que el habitus profesional del profesor principiante se caracteriza por:

Un proceso de incorporación paulatina al medio profesional mediante relaciones intersubjetivas con los profesores experimentados. Se observa que este habitus es construido en las relaciones intersubjetivas que ocurren entre profesores, de tal forma que el profesor principiante elabora su saber pedagógico en la interacción de su práctica cotidiana (p. 64).

Por otra parte, "dar a los profesores principiantes el tiempo que necesitan para reflexionar sobre sus experiencias y compartirlas con otros en un entorno positivo ayuda a desarrollar una cultura y una ética compartida en la profesión docente" (Comisión Europea, 2010, p. 23), sin embargo, no se otorgan esas oportunidades o pocas veces se las da el propio profesor principiante.

Es fundamental hacer referencia a que la mayor parte de la literatura con respecto a los profesores principiantes, la relacionan a experiencias repentinas y dramáticas. En muchos de los casos a las responsabilidades inherentes de la enseñanza por parte de los profesores principiantes, pues supone que desde el momento que egresan están preparados para ejercer de la misma forma en que lo hace cualquier maestro con experiencia frente a grupo.

El contexto político es otro de los retos que debe enfrentar el docente. La existencia de documentos oficiales que debe conocer y ejercer, planteles institucionales a los que deberá adaptarse. Su labor depende de los programas educativos estructurados que se diseñan con la finalidad de adaptarlos a las necesidades de sus estudiantes y encontrar las estrategias para lograr prácticas profesionales.

Es entonces necesario que, el profesor principiante asuma funciones y responsabilidades claves que le corresponden. El cumplimiento de las mismas a través de sus propias acciones, estableciendo compromisos con la sociedad a la que sirve y partiendo de las políticas internas del plantel al que pertenece permitirán cubrir los parámetros, perfil e indicadores que la SE requiere que accione el docente en su quehacer educativo.

Actualmente, las políticas de ingreso al sistema educativo han cambiado. El artículo 22, en su capítulo II del Ingreso al Servicio de la LGSPD (2013), sostiene como nueva política otorgar por "un período de dos años el acompañamiento de un tutor, designado por la Autoridad educativa o el Órgano descentralizado según corresponda" (p. 6). Posterior a cumplir este tiempo, su base es definitiva solo si las evaluaciones sobre su desempeño otorgadas durante ese periodo resultan favorables para su práctica profesional.

Así mismo la Ley General de Educación (2014), en el capítulo IV del proceso educativo; secc. 2 de los planes y programas de estudio; artículo 47, Fracc. 3 reformada, refiere que se debe "cumplir con las secuencias indispensables que deben respetarse entre las asignaturas o unidades de aprendizaje que constituyen un nivel educativo" (p. 21) y la Fracc. 4 que dice:

En los programas de estudio deberán establecerse los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje dentro de un plan de estudios, así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento. Podrán incluir sugerencias sobre métodos y actividades para alcanzar dichos propósitos (ídem), trabajo que debe realizar el profesor.

La OCDE (2010), recomienda que México se deba centrar en la construcción de una profesión de liderazgo y en la disminución de diferencias entre las escuelas que atienden a las comunidades de distintos niveles económicos. Una de las formas es simplificar planes de financiamiento con una mayor rendición de cuentas y la capacidad para responder a las necesidades de la comunidad. La finalidad de estos financiamientos es crear ambientes propicios de trabajo para los docentes y sus alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es fundamental elaborar políticas de apoyo al desarrollo profesional de los docentes, de manera permanente, lo que trae como consecuencia la mejora en los resultados escolares y por ende de los profesores, motivándolos a ejercer su labor lo mejor posible.

De modo que, el contexto económico es entonces, parte fundamental de motivación para los profesores. Es sabido que las remuneraciones que recibe el profesor a la fecha y con las actuales reformas dependerán de los conocimientos que posea y no solo eso, sino que además se demuestren a través de un examen, de tal forma que un maestro será por convicción y no por retribución. En algunos países como "España, Luxemburgo, Polonia, Portugal, Eslovenia y Eslovaquia, la formación permanente se halla directamente vinculada con la mejora salarial recibiendo de esta forma complementos salariales", -lo que en la

actualidad se ha realizado en México-, aunque en "Francia, Países Bajos, Suecia e Islandia la formación permanente es voluntaria por lo que no se perciben salarios extras por ello" (Autonomía, 2008, p. 48).

La formación del profesorado principiante se va construyendo a partir de sus previas experiencias y las que viven frente a grupo a través de las reformas educativas, ya que éstas le permiten adquirir y desarrollar sus habilidades. En algunos países como Alemania, Chipre, Estonia, Irlanda, Luxemburgo, Austria, Portugal, Rumania, Reino Unido, Hungría, Eslovaquia y Turquía, algunas de las principales tensiones es el conocimiento y la profesionalización y el enfoque por competencias. La formación se refrenda cada cierto tiempo y después de haber recibido determinada capacitación (Ministere Education Nationale, 2012).

El objetivo general de la investigación: Explorar y describir las características de la práctica profesional de los profesores principiantes fue fundamental para identificar los factores dimensionales áulicos que obstaculizan su desempeño docente así como las problemáticas a las que se enfrentan en el salón de clase. Estos factores están directamente relacionados a identificar los problemas que enfrentan los profesores principiantes de educación primaria en su quehacer docente; así como describir lo que el profesor hace para resolver esos problemas. A partir de sus experiencias y la teoría, fue importante que el profesor principiante distinguiera lo que se esperaba de su práctica, partiendo del perfil, parámetros e indicadores que la SE propone para el logro de las prácticas profesionales

además de los principios pedagógicos que son esenciales para transformar la práctica del docente (SEP, 2011)

El profesor principiante se ubica como tal debido al tiempo que tiene ejerciendo su práctica profesional en la docencia. Se piensa que la plena incorporación del profesor no se produce en los primeros años, sino hasta pasado más tiempo. Según Williams, Eiserman, Lynch y Young (1985); Villar Angulo (1990) y González i Soler (1996), es el primer año de trabajo en el que el profesor es considerado principiante, ya que presenta características diferentes con respecto a los años que le preceden. Un caso especial es el de Vonk (1987), quien considera que la incorporación laboral se da dentro de la fase pre - profesional. Este autor hace una división entre el primer año y los sucesivos, entendiendo que pese a estar en una misma fase tiene características diferenciales. Marcelo (1999 b), cita en una de sus investigaciones a Veenman (1988), quien supone que el ser profesor principiante es el periodo que abarca los tres primeros años. Para Breuse (1984, op. cit.) y Marcelo (2008) la fase de maestro novel dura hasta los cinco años, mientras que para Huberman (1988, op. cit.) el periodo que tarda un novel en convertirse en experto es de 10 años.

Dentro de estas mismas temporalizaciones se agruparon a otros autores (Vonk, 1987; Berliner, 1988; Imbernón, 1994; Rodríguez, 1997; citados por Barba, 2011), que entienden que el periodo del novel va más allá del primer año de trabajo y es necesario un periodo más amplio en el que el maestro adquiera el rol de experto. En este sentido, para esta investigación se consideró profesor principiante al docente que se encuentra en sus primeros cinco años de servicio, con la finalidad de dar más apertura de análisis para el estudio.

Fue fundamental establecer la relación entre la teoría sobre la práctica profesional de los profesores principiantes y la práctica que ejercen estos en el aula, de tal forma que los autores que han investigado al respecto, fundamentaron dicho estudio. Algunos documentos referentes para el trabajo curricular fueron los planes y programas de estudio 2011, perfil, parámetros e indicadores para docentes y materiales en los que se apoyan los docentes, la organización escolar y la preparación que se realizó antes, durante y después de su jornada de trabajo en el grupo.

Saber cómo transfieren los aprendizajes adquiridos y renovados, la utilidad que le da a los mismos, las dificultades para poner en práctica lo planteado, las carencias que presenta y lo que debe o no trabajar en el momento preciso, será motivo de análisis a partir de esta investigación acerca de los profesores principiantes en el que se plantea el siguiente problema de investigación: ¿Cómo es la práctica profesional de los profesores principiantes en educación primaria y qué tipo de factores y problemáticas son incidentales en el ejercicio de la misma?

1.3.Justificación

Investigar sobre profesores principiantes y la forma en que realizan sus prácticas constituye uno de los principales compromisos de los investigadores con la sociedad. Los beneficios y su utilidad social son a partir del análisis de las prácticas y la comprensión de lo que ocurre en las aulas durante la práctica docente; así como el trabajo cotidiano de los alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Se piensa que el profesor principiante influye en la socialización de los estudiantes, padres de familia y en general con los actores

del escenario educativo en su contexto; así mismo como los aspectos afectivos y actitudinales que muestra un profesor principiante y que de alguna forma se hacen presentes en el quehacer docente en su práctica profesional específicamente.

En el aspecto político, parece ser que los profesores principiantes se responsabilizan de mejorar la enseñanza con respecto a los resultados encontrados; buscar las estrategias de apoyo y de desarrollo profesional a partir de lo investigado sobre las prácticas; reconocer a partir de lo encontrado en este estudio el proceso crucial e intenso de aprendizaje que ocurre en los primeros años de servicio docente en un profesor. Es fundamental poder articular una dimensión política con la evidencia empírica que mediante la investigación científica se ha generado a través de esta investigación a partir de la observación-análisis-reflexión de la práctica profesional; además de continuar con su desarrollo profesional en la práctica del docente promoviendo a futuro el desarrollo e impulso de nuevas estrategias de trabajo dadas las condiciones de la investigación.

Los beneficios de aspectos culturales, dejan una gran enseñanza a los docentes ya que se aprende a compartir, colaborar, a tener un acercamiento con la realidad, hacer retrospectivas y prospectivas de lo vivido académicamente en beneficio de todos. Esta investigación dio la oportunidad de mantener la mente abierta a posibles situaciones presentadas en el quehacer docente aun en diversos contextos; hacer su propia evaluación a partir de lo encontrado en el estudio y reflexionar sobre su propio pensamiento y conocimiento.

Visualizar una educación en igualdad de oportunidades, acceso al conocimiento y a la diversidad que presentan los alumnos, al estar más preparados ha sido interés de los profesores principiantes. Así mismo, reflexionar a cultura escolar, evitando el choque con el resto de los docentes. Las dificultades y retos a los que se enfrentaron en un contexto determinado una vez que se ingresa al servicio docente, al interactuar con los actores y comunidad escolar pudieron experimentarse.

Encontrar respuestas y atender a los problemas educativos como la planificación y organización de las asignaturas del grado, la metodología docente, actualización de materiales y contenidos, inseguridad ante la puesta en práctica de la enseñanza y falta de experiencia de los docentes principiantes en diversos contextos fue tema significativo para los profesores principiantes. Esta investigación dio entendimiento acerca de lo que significa ser profesor principiante en un entorno determinado, donde lucha y se conflictúa para salir adelante, construyendo maneras de ser y de estar en la profesión docente.

A nivel internacional, nacional, estatal y local este estudio es reflejo de la necesidad de todo profesor principiante de hacer prácticas profesionales en función de las evaluaciones que constantemente se aplican y de las cuales dependen muchos otros aspectos como los económicos, el estatus que ocupa, entre otros.

Los profesores principiantes, recién egresados de las escuelas normales cuentan con un perfil de egreso sustentado en los resultados de los exámenes que les son aplicados por la misma institución ratificando así haber desarrollado sus competencias. Este tema actualmente cobra auge con la nueva reforma para la evaluación del desempeño docente, en

el que se incluye a los profesores principiantes en búsqueda de mejores resultados en su quehacer docente.

Los docentes principiantes beneficiados al encontrar la esencia de la práctica profesional al atender las ideas, reflexionar al respecto y realizarlas en su grupo posibilitaron hacer retrospectivas y prospectivas para la mejora de su organización, preparación y conocimiento en el proceso de enseñanza. No se puede descartar que los alumnos de alguna forma sean beneficiados, pues al momento en que el docente realice sus prácticas profesionales ellos podrán lograr aprendizajes significativos, redituando a nivel institucional por su avance.

Centrar al profesor principiante en que las prácticas profesionales requieren de esfuerzos, creatividad, tiempo y no precisamente dinero, refiere a la utilidad del estudio desde la perspectiva económica. La información al ser conjuntada con la generada por otras investigaciones abrirá otras líneas de estudio y la oportunidad de evitar invertir en los avances ya encontrados en la presente.

En cuestión administrativa, fue fundamental gestionar conocimientos en la práctica profesional donde la información y las experiencias compartidas favorecieron el quehacer docente. Pensar en nuevas ideas de investigación a partir del análisis de datos y la información cualitativa dejó en evidencia la práctica institucional objetivada como la práctica del docente y la práctica profesional de los profesores principiantes.

Conocer las formas en que el profesor principiante puso en práctica aspectos como el respeto a la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género, los procesos sociales de

manera democrática y en específico en el aula, los principios y reglas establecidas por la sociedad para la mejor convivencia en la institución y dentro del salón de clase y la preservación del medio ambiente que rodea la escuela, entre otros, fue centrarse en el punto de vista ético; requerimiento de las competencias genéricas de los Rasgos del perfil de egreso de los estudiantes normalistas.

El plan de estudios evidenció en relación a sus egresados que deben ser capaces de poner en práctica al término de su carrera profesional los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se requieren para desempeñarse como profesores principiantes en una escuela primaria. La actitud y el compromiso que los profesores principiantes manifiesten al reflexionar sobre la identidad profesional, fue uno de los elementos a reflexionar.

El problema de investigación planteado en este estudio fue significativo dentro del campo de la formación docente. Se analizaron temas afines y relacionados a los profesores principiantes. Se identificaron las brechas que existen en el tema en cuestión dando así una visión panorámica y crear de ser posible, una prospectiva respecto al mismo.

Esta investigación presentó una serie de conceptos considerados por diversos autores en cuanto a profesores principiantes como lo expresa Abramowski (2011). Los términos utilizados en este estudio permitieron comprender ideas acerca de los profesores noveles, recién recibidos, transmisores de información, quienes efectúan el acto educativo, maestros, primeras experiencias, seguridad e inseguridad y capacidad. Alen (2009), a través de sus investigaciones relaciona a los profesores principiantes con conceptos como

mentores, inserción profesional, informes, cuadernos de campo, ámbito colectivo de discusión, instituciones formadoras, conocimiento de la práctica profesional y escuelas reales. Mientras que Aloguín (2009), hace referencia a conceptos como maestros principiantes, percepciones, inducción, acogida de profesores, incorporación a la docencia, centro educativo, control de clase y tiempo, gestión del aula, condición de maestro, resolución de conflictos (falta de confianza, falta de experiencia), dominio de contenidos.

Algunos conceptos en torno a profesores principiantes, según Ferrer y Clemenza (2008) son los siguientes: realidad educativa, formación docente, inserción profesional, primera responsabilidad profesional, bagajes pedagógicos, experiencias y aprendizajes, personalidad del principiante, nuevos roles y actitudes, reconocimiento, trabajo en equipo, capacitaciones, metodologías, programas, entorno, planificación académica, formación pedagógica. Mientras que Arnaut (2004), considera los siguientes conceptos: profesionales de la educación, formación de maestros, actualización de maestros, planes y programas de estudio y capacitación.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general.

Explorar y describir las características de la práctica profesional de los profesores principiantes, identificando los factores dimensionales áulicos que obstaculizan su desempeño docente así como las problemáticas a las que se enfrentan en el salón de clase.

1.4.2 Objetivos específicos.

- Describir las características de la práctica profesional de los profesores principiantes.
- Identificar los factores dimensionales áulicos que obstaculizan el desempeño docente de los profesores principiantes.
- Determinar y caracterizar las problemáticas a las que se enfrentan áulicamente los profesores principiantes.
- Especificar la importancia del quehacer docente de los profesores principiantes de educación primaria a partir de la relación teoría y práctica.

1.5 Preguntas de investigación

¿Cómo es la práctica profesional de los profesores principiantes en educación primaria y qué tipo de factores y problemáticas son incidentales en el ejercicio de la misma?

1.5.1 Preguntas secundarias.

- ¿Quiénes son y como son los profesores principiantes en educación primaria? (características personales, antecedentes profesionales y condiciones laborales).
- ¿Cómo perciben los profesores principiantes el ejercicio de su práctica profesional a través de la dimensión Técnico-Pedagógica, Académico-Disciplinar, Personal-Reflexiva y Crítico-Social y Comunitaria en el aula?

- ¿A qué situaciones y condiciones se enfrentan los profesores principiantes en el ejercicio de su práctica profesional áulica?
- ¿De qué manera la teoría fundamenta la importancia del quehacer docente de los profesores principiantes?

1.5.2 Conjetura/supuesto.

La conjetura en la investigación permitirá deducir las propias conclusiones del investigador. Se considerará en este estudio que si la conjetura es falsa se refuta, pero si se conduce por principios de aceptabilidad se deducirá desde la fase de síntesis para llegar a su propia idea el investigador (González, 2000). Por lo tanto, se muestra la siguiente conjetura:

- La transición del proceso formativo hacia el ejercicio real de la práctica profesional de los profesores principiantes en educación primaria conlleva a que su actuar en el aula se encuentre en algunos casos limitado y en otros beneficiado por problemáticas y factores de tipo profesional y personal, así como por su iniciativa y creatividad en su trabajo docente.

1.6 Limitaciones del estudio

Algunas de las limitaciones que se presentaron al realizar la investigación es que los profesores principiantes cuentan con un mentor durante sus primeros años de servicio a partir de la reforma educativa 2016, además de haber trabajado con el plan actual 2012, por lo que se buscará profesores principiantes que no lo tengan. De esta forma, se pensará en

que los profesores principiantes hayan cursado asignaturas del plan 1997 en su formación de licenciados en educación primaria.

Se considerará solo aquellos profesores principiantes que se encuentren entre su primer año de servicio y hasta cinco frente a grupo haciendo una práctica diaria de trabajo con sus alumnos.

Otra de las limitaciones es que por ser una investigación de tipo cualitativo en donde se hará un estudio de campo, solo se atenderá a 15 profesores principiantes como muestra de investigación para lograr el estudio en tiempo y forma.

La investigación requerirá de visitas, grabaciones de las clases, toma de fotografías, plenaria y aplicación de entrevistas semiestructuradas en escuelas de educación primaria de diversos contextos económicos debido al lugar donde está ubicada, por lo que fue importante contar con la autorización de los directivos.

En el transcurrir de los años en toda sociedad se ha buscado salir adelante y en especial en el área educativa, México no es la excepción. Una serie de organizaciones, secretarías abordaron temas sobre la mejora docente como es el caso de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Asociación Nacional de Educación Continua y a Distancia A.C. (AMEC y D) entre otros. También se crearon Leyes en las que se especificaban las acciones que se tomarían para el logro del desarrollo

profesional como la Ley General del Servicio Profesional Docente; sin embargo, aún con todo ello, los estudios que se realizan por diversos investigadores como los mostrados en este estudio exponen que los niveles educativos siguen bajos, los docentes y en particular los profesores principiantes no logran con todas las estrategias implementadas avanzar en las aulas la cuestión académica.

De ahí la importancia de reflexionar acerca de la práctica profesional de los profesores principiantes explorando los factores que inciden en su quehacer docente. Esto permitirá que a partir de los resultados encontrados se pueda repensar en las formas de trabajo al distinguir una práctica profesional, las acciones y estrategias que hasta el momento no se han podido implementar en las mejores condiciones, abrir una brecha que hasta el momento sigue en cierta forma cerrada, pues al docente le ha sido complicado empatar la teoría y la práctica.

Capítulo 2: Análisis de fundamentos

2.1 Revisión de la literatura

Algunos autores quienes han elaborado el estado de la cuestión en el tema, plantean enfoques de análisis desde diversas perspectivas: académica, técnica, práctica y la reflexión en y sobre la práctica para la reconstrucción social (Pérez, 1996). Se encuentran investigaciones con un enfoque cognitivo siendo fundamentales los de Marcelo (2008); de tipo biofigura-narrativo y con orientación reflexiva como los estudios de Schön (1998) y Domingo (2013); con una visión constructivista como las de Eirín, García y Montero (2009) y Vélez (2006); y con una perspectiva intercultural de San Martín y Quilaqueo (2012), de las cuales algunas se presentan en esta investigación.

Con respecto a investigaciones actuales enfocadas a profesores principiantes se encontraron autores como Castañeda y Navia (2006, citados por Castañeda y Navia, 2009); Beck (2007); Aloguín y Feixas (2009); y Fandiño y Castaño (2009). Algunas de las investigaciones cuantitativas están relacionadas con autores como Marcelo (1992), Salameh, Al-Omari Jumia'an (2011, citado por Tolentino, Rodríguez y Martínez, 2012) y Álvarez (2008). Este último realizó un estudio que incluyó 1698 docentes, una de las mayores muestras utilizadas en este tipo de investigaciones. Martínez (2012, cita a Rieg, 2007), realizó sus estudios e investigaciones enfocados a problemas que se presentaban en la clase como disciplina, dominio de métodos de enseñanza, relación con padres y relación con directivos. La mayoría de sus investigaciones presentan un tipo de estudio mixto; utilizó en su mayoría de estudios instrumentos como entrevistas y cuestionarios; docentes

como sujetos de estudio y con muestras de 41 y análisis estadísticos y no estadísticos. Concluyó que es importante mantener la disciplina, motivar a los alumnos, manejar diferencias individuales, evaluar los trabajos de los estudiantes, relacionarse con los padres de familia, organizar el trabajo en clase, tener materiales suficientes y adecuados para enseñar y atender de manera individualizada a los alumnos cuando se requiera.

En Portugal se ubican los trabajos de Viera y Martins (2005, citado por Martínez, 2012), en el que se investiga acerca de los profesores principiantes de educación básica. Altet (2005, 2006) vincula al profesorado a las competencias del maestro profesional y a la importancia de saber analizar las prácticas. Zeballos (2008) realiza estudios a profesores principiantes y programas que se diseñan para su acompañamiento. Concluyendo acerca de la importancia de diseñar programas que aseguren la permanencia de los estudiantes en las escuelas a través del uso de las mejores estrategias de trabajo.

Castañeda y Navia (2008), realizaron investigación sobre trayectorias de formación y autoformación. Así mismo, presentaron una investigación sobre la construcción del oficio de ser maestro en la que aplicaron instrumentos como entrevistas narrativas, entrevistas a profundidad y relatos de vida a 20 profesores principiantes participantes, en esta investigación de tipo cualitativo. Concluyó que es fundamental planear y organizar el trabajo en clase, atender la diversidad y relacionarse con los colegas.

Beck y Kosnik (2007), realizaron una investigación en el ciclo escolar 2004-2005. En esta investigación estudiaron las experiencias, puntos de vista, y las prácticas de 22 maestros de primaria de primer año. Los profesores externaron acerca de sus aprendizajes

en ese primer año y concluyeron que es de gran importancia contar con el apoyo de los maestros y administradores dentro de su escuela; el valor que adquiere la currícula y la enseñanza para el docente.

Aloguín y Feixas (2009), realizaron una investigación sobre la percepción que tienen los profesores principiantes de Catalunya en su primer año de servicio. Desde el paradigma cualitativo y bajo una metodología descriptiva-interpretativa, se basó en el análisis de cinco escuelas. Se les aplicaron entrevistas individuales y grupales. Concluyeron en la necesidad de tener cursos de inducción en los que se reflexione sobre la realidad diaria en base a casos prácticos, así como la necesidad de ofrecimiento de apoyo emocional y personal por parte de los compañeros.

Avalos, Carlson y Aylwin (2004), realizaron una investigación en Chile, el estudio se realizó con 230 profesores neófitos concluyeron que existe "una distribución en la contratación de nuevo profesores acorde con su capacidad (puntaje en prueba de admisión a la universidad) según el tipo de establecimiento escolar al que ingresan" (p. 49). De tal forma que los promedios más altos eran contratados por colegios privados y los docentes con menos puntaje eran contratados para las escuelas públicas.

A partir del 2010, se encuentran algunas investigaciones como las de Conceiro (2010), que llevó a cabo estudios sobre profesores principiantes en las que utilizó entrevistas y cuestionarios. En esta investigación se encontró "una gran discrepancia entre los contenidos nodales y las competencias que el estudiante normalista debe adquirir en su formación docente... la inseguridad se muestra en ese choque con la realidad en su periodo

de la práctica docente" (p. 8). Concluyó que "los noveles presentan inseguridad al verse envueltos en la realidad durante el período de inducción. Una distancia entre los esquemas y arquetipos respecto a la profesión docente y el objeto de conocimiento en relación con condiciones laborales reales" (p.13).

El estudio realizado en Jordania por Salameh y colaboradores (s/f, citado por Martínez, 2012) con "604 maestros principiantes es ejemplo de investigaciones que se distinguen por las altas muestras de maestros analizadas dirigidas a docentes noveles de educación primaria" (p. 26), específicamente en el tema de la disciplina y la relación con los padres de familia.

Estudiar sobre los profesores principiantes no es tema nuevo aunque es hasta la actualidad que cobra auge su análisis. Saber, conocer qué es lo que sucede con el docente en el aula y cuando tiene que lograr los aprendizajes en sus alumnos no es tarea sencilla. Bedacarratx (2010), menciona que:

El deslumbramiento por la carrera; satisfacción por el reconocimiento que hacen sus alumnos de su trabajo; incertidumbre e inseguridad, desubicación socio-profesional; temor al realizar funciones que no está seguro de efectuar; desconcierto por la multiplicidad de tareas; frustración; confusión; hostigamiento por insertarse en contextos socio-institucionales adversos entre otros que de alguna forma no permiten que el profesor principiante socialice en búsqueda de la mejora profesional (p. 4).

A través de las diversas investigaciones encontradas acerca de los profesores principiantes, se concluye que en su mayoría han utilizado en su metodología diversos instrumentos como entrevistas, observaciones, grupos focales, documentos, cuestionarios, entre otros. Su población se concentró en docentes, colegas, directivos, padres, estudiantes; han utilizado por lo general muestras en su mayor porcentaje de 21 a 60 bajo análisis no estadístico en la mayoría de las investigaciones, sin descartar la existencia del análisis estadístico en algunas otras.

Se concluye a través de las investigaciones encontradas que las planeaciones son fundamentales en la labor docente por lo que los estudiantes deben encontrar las mejores estrategias para su diseño, la importancia de ser y estar en el aula atendiendo a los requerimientos de los estudiantes y el propio, contar con materiales que son necesarios para el logro de aprendizaje de los estudiantes, evaluar de acuerdo a las necesidades de los alumnos, en un proceso y no solamente sumativo. Atender y entablar conversaciones con los padres de familia.

Se encontró un modelo teórico o perspectiva teórica que fundamentara la investigación. Ruiz y Aguirre (2013) a través de sus estudios plantean 4 dimensiones de análisis del quehacer docente, las cuales se consideraron para analizar la práctica de los profesores principiantes. Sin embargo, la revisión de la literatura de estos autores mostró a Dorfsman como su fundamento lo que llevo a remitirse a un nuevo análisis teórico.

En este sentido, la perspectiva teórica que se asume en la investigación parte de las ideas de Feinman-Nemser (1990), quien señalaba que la formación docente se podía

orientar en función de cinco conceptos: académica, práctica, técnica, personal y crítico-social; dando importancia al saber académico. Fenstermacher & Soltis (1999), daban importancia a los saberes, sin embargo, el aspecto pedagógico era fundamental al darle un *enfoque liberador* dando relevancia al aspecto práctico y Shulman (1999, 1987); Freinet (1998) y Montessori & Gutek (2004) al saber pedagógico específicamente a los contenidos disciplinares. Contreras (1997) coincidía con los anteriores autores, ya que para él la profesión docente se caracterizaba por aspectos como lo técnico-pedagógico, el saber disciplinar y el comportamiento moral con la comunidad. Mientras que en el aspecto personal y reflexivo se ubicó a Schön (1987), Feiman-Nemser (2001); Fenstermacher & Soltis (1999); Jackson.

De esta forma es Dorfsman (2012) quien a partir de la teoría que obtiene para justificar el uso de las cuatro dimensiones: académico-disciplinar, técnico-pedagógica, personal-reflexiva y la Crítico-social y comunitaria de la profesión docente, da oportunidad al investigador de fundamentar la aplicación de ellas en el presente estudio. Se percibió una perspectiva humanista donde las dimensiones principales se refieren más al contexto en el que realizan su práctica los profesores principiantes. Feldman (2007) refiere que “la perspectiva humanista es motivar a los estudiantes significa fomentar, desarrollar, hacer aflorar sus recursos internos, su sentido de la competencia, autoestima, autonomía y autorrealización” (p.44). Así mismo, Lucca (2003), expresa que “los estudios cualitativos pueden trabajarse desde una perspectiva humanística ya que se enmarcan en los fundamentos filosóficos de la hermenéutica, para entender la conducta humana desde el

propio marco de referencia de las personas estudiadas” (p. 24) (cita a Bogdan & Taylor, 1975; Jacob, 1987; Taylor & Bogdan, 1998).

Por tanto, fue fundamental que los conocimientos que tienen los profesores principiantes respecto a las teorías del desarrollo humano, le permita desarrollar sus habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos al momento de actuar en su práctica profesional y se reflexione sobre los logros obtenidos en esos aspectos.

Aunque Dorfsman maneja un componente tecnológico al querer incorporar las tics como una forma de realizar sus prácticas profesionales. Como lo refiere Dorfsman (2012), “la profesión docente ha sido considerada como central en el marco de las necesidades de la transmisión cultural y formación laboral de las futuras generaciones” (p. 2).

El documento rector Perfiles, parámetros e indicadores para docentes, considerado “insumo básico para desarrollar procesos de evaluación para la permanencia, promoción en la función y reconocimiento de los docentes de Educación Básica” (2015, p. 7), fue otra de las perspectivas teóricas en las que se fundamentó la investigación. Este documento rector, fue caracterizado por la Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, 2014) y el Marco General de la Calidad de la Educación (DOF, 2013 c) y en el programa de promoción para logro de incentivos en educación primaria CNSPD (Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente, 2015).

Así mismo, se retomaron los Principios Pedagógicos del Plan de estudio de Educación Básica (2011) en congruencia no solo con lo que requieren los docentes en el

proceso de su enseñanza sino también en el de aprendizaje de los estudiantes y de lo que el docente debe plantearse con ellos en clase, de tal forma, que se ubicaron específicamente en la categoría de Mirada reflexiva. Se percibe una perspectiva técnico-científica que obedece a mecanismos internacionales como la OCDE, es probable que estos modelos persigan resultados tangibles, ya que en el sector educativo cualquier inversión económica que se haga debe rendir cuentas a la educación. En este sentido, cualquier política educativa podría estar orientada a esta perspectiva.

De tal forma que son dos perspectivas encontradas una humanista y una técnico-científica en las que se buscó una congruencia.

Por tal motivo la investigadora se adscribe a la perspectiva teórica pues es el modelo de análisis de Dorfsman a través de las cuales se analiza la práctica profesional.

2.1.1 Profesores principiantes.

Es importante señalar que en la educación existe uno de los actores principales en el escenario educativo que es el profesor. Este ha adquirido un agregado en su acepción, el cual depende de su antigüedad en el servicio. Desde la idea de diversos autores se le llama profesor principiante, profesor novel, profesor neófito, profesor debutante, profesor nuevo, a aquel que se encuentra entre su primer año de servicio y el quinto. Tiempo en el que va adquiriendo máximos conocimientos, desarrollando habilidades que le permiten realizar su quehacer docente. Definitivamente no son los únicos nombres que se le han otorgado pero sí los más comunes y aunque de alguna forma se han encontrado características distintivas

entre ellos, la sociedad los ubica como sinónimos, siendo el sujeto de conocimiento, el que enseña.

El profesor principiante el cual define Marcelo (1999, cita a Feiman, 1990), es una persona única, un facilitador que crea las condiciones que conducen al aprendizaje. Para Vera (1988):

El profesor principiante es una persona, generalmente joven, que se encuentra en un momento de transición entre los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aprendidas a lo largo de tres años de estudios teórico prácticos, y la puesta en acción de lo aprendido en el marco real de la intervención pedagógica (p. 44).

En este mismo sentido, Lella (1999) considera que un profesor puede ser el que imite solo modelos; el que enseña información actualizada; el que planifica previendo el proceso de enseñanza-aprendizaje o aquel que pueda desarrollar sus habilidades lo suficiente como para ser autónomo pero sin desconocer las cuestiones éticas y políticas. El docente comprometido con los valores y competencias, abierto, capaz de partir de la práctica en la que problematiza, explica, debate, con la finalidad de reconstruir sus experiencias, contextualizarlas, compartirlas a fin de mejorar y ampliar sus perspectivas en el aula de la escuela primaria.

El profesor principiante experimenta en sus primeros años de trabajo frente a grupo un proceso de socialización laboral y confirmación de su elección profesional; muestra una sensación de extrañeza en su quehacer docente cuando es algo que ya había experimentado

al estar en sus prácticas profesionales; trabaja tensionado pensando qué quiere, qué puede y qué debe hacer; se siente sólo a pesar de contar con compañeros en la escuela (Salinas, Giménez, Iturralde, Baigorria, Juárez, Manzi, Bronzi y Carbonel, 2009). Los profesores principiantes viven una serie de preocupaciones y de ilusiones que van superando al pasar el tiempo; así mismo, adquieren más experiencia en el ámbito de la docencia; ponen todo su esfuerzo para sobresalir mediante los logros obtenidos y optimizando sus esfuerzos siendo prácticos en las actividades que realizan, lo que evite agobiarse, aceptando la cultura y la dinámica institucional.

Es fundamental tener presente que el profesor principiante ejerce su labor en el aula de una institución bajo aspectos particulares y condiciones de la misma escuela. Muchas de las características que se presentan en los profesores principiantes van en función de lo que viven en estos ámbitos, marcando el desarrollo de este periodo determinado en diversos tiempos y por los diferentes autores así como los problemas que pueden estar relacionados a él. Cuando el profesor ahora principiante egresa de la escuela normal formadora de docentes, lleva consigo los rasgos del perfil de egreso los cuales apoyarán su ejercicio profesional.

Las competencias que definen el perfil de egreso de profesores de primaria formado bajo el plan 1997, 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 escuela. Los rasgos del perfil son el referente principal para la elaboración del plan de estudios, pero también 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.

Todos los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica: algunos, como el dominio de los contenidos de enseñanza, se identifican primordialmente con espacios delimitados en el plan de estudios; otros, como la consolidación de las habilidades intelectuales o la formación valoral, corresponden a los estilos y las prácticas escolares que se promoverán en el conjunto de los estudios; la disposición y la capacidad para aprender de manera permanente dependerá tanto del interés y la motivación que despierte el campo de estudios, como del desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, la comprensión de la estructura y la lógica de las disciplinas, y de los hábitos de estudio consolidados durante la educación normal. Con base en las consideraciones anteriores, al término de sus estudios cada uno de los egresados contará con las habilidades, conocimientos, actitudes y valores (Ver tabla 2.1). Los rasgos del perfil de egreso serán importantes al final de la carrera del docente como fundamento de su aprendizaje del currículo trabajado.

Tabla 2.1*Rasgos del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria de las Escuelas**Formadoras de Docentes*

Habilidades Intelectuales Específicas	Domínio de los Contenidos de Enseñanza	Competencias Didácticas	Identidad Profesional y Ética	Capacidad de Percepción y Respuesta a las Condiciones Sociales del Entorno de la Escuela
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura. ✓ Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral. ✓ Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. ✓ Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica. ✓ Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria. ✓ Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio. ✓ Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignatura de educación primaria y es capaz de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado escolar, de la educación básica. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados de los alumnos, características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar. ✓ Reconoce las diferencias individuales de los educandos. ✓ Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende. ✓ Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. ✓ Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio. ✓ Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad. ✓ Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad. ✓ Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, ✓ Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive. ✓ Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional. ✓ Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas. ✓ Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad. ✓ Valora la función educativa de la familia para que participen en la formación del educando. ✓ Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela. ✓ Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución. ✓ Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales.

combinándolos con
otros.

mexicana; en particular,
reconoce la importancia de la
educación pública como
componente esencial de una
política basada en la justicia, la
democracia y la equidad.

Nota: elaboración a partir de la información obtenida en el Plan de estudios 1997 (SEP, 2002, pp. 31-35).

De acuerdo a diversos autores un profesor principiante es aquel que se encuentra entre su primer año de servicio docente y hasta cinco años. Algunos autores como Marcelo (1999 b), refieren que el primer año de servicio es el periodo en que se producen experiencias y aprendizajes que completan su formación. Según Abarca (1999); Vera, (1988) e Imbernón (1994), citados por Sandoval (2009), durante los primeros años de su carrera profesional se le considera al profesor como principiante.

Huberman (2000), considera que el profesor tiene un ciclo de vida docente, por tanto considerarse principiante es estar en la fase de la entrada, del titubeo (citado por Eirín, García y Montero, 2009). Asimismo, Rodríguez (2007); Feixas (2002); Ferrer y Clemenza (2008); Sikes, 1985, citado por Bozú, 2010); Salinas, Giménez, Iturralde, Boigorria, Juárez, Manzi, Bronzi y Carbonel (2009), ubican al profesor principiante de entre uno y tres años en servicio. En este mismo sentido, Imbernón (1994) refiere que los primeros tres años son considerados como la etapa de profesor principiante, pero que está dividida en dos partes, "la primera llamada umbral o antesala que son los primeros seis meses de trabajo y la segunda etapa llamada madurez y crecimiento que es a partir del séptimo mes y hasta los tres años" (p. 58).

Mientras que Fottland (2004); Franco y Vera (1995, citados por Marcelo, 1999 b), consideran que el profesor principiante se encuentra entre los primeros tres y cinco años en servicio. También se encontraron investigaciones relacionadas a profesores principiantes rurales, en las que en estas condiciones se consideran principiantes hasta nueve años de servicio (San Martín y Quilaqueo, 2012).

Hay una diversidad de opiniones con respecto a la etapa o años de antigüedad que requiere tener un maestro para considerarse profesor novel, de tal forma que para efectos de este estudio se considerará la definición de Vera (1988), como principiantes a aquellos docentes que se ubican desde el primer año y hasta cinco de servicio profesional.

Ahora, por otra parte, los profesores principiantes suelen ser llamados de diversas formas como ya se mencionó, novel, neófito, principiante entre otros, considerándose como tal a aquella persona que recién comienza su ejercicio profesional después de haberse titulado, característica fundamental. Referiremos profesor principiante especialmente en la investigación, siendo título de la presente, para ubicar de manera clara y sencilla; a reserva de la forma en que los diversos autores lo expongan en sus estudios. De cualquier forma se da valor al resto de los conceptos.

Los profesores principiantes presentan diversas características, estas pueden ser desde las que están relacionadas con el trabajo realizado en grupo, con su persona, con la relación que establece con la comunidad o con los miembros de su institución, entre otras. En ese sentido, se presentan algunos estudios realizados por diversos autores y las ideas que expresan con respecto a aquellos indicadores que se presentan en los profesores principiantes.

Bozú (2010), menciona que los profesores noveles en sus primeros años es cuando se consolidan en los hábitos y conocimientos. De estos dependerá el trabajo realizado en grupo. Así mismo, señala que cuando un profesor inicia por primera vez frente a un grupo sus clases, presenta diversas necesidades como las que están relacionadas con la metodología, con cuestiones afectivas, de planificación, dominio y relación de y entre contenidos, gestionar el tiempo en el aula, transferir contenidos a una realidad, evaluar formativamente.

A través de su investigación demuestra que los profesores principiantes se sienten capacitados en la formulación de objetivos, seleccionar contenidos y organizarlos, utilizar material didáctico, evaluar, es decir, revisión de trabajos y utilizar determinada metodología, realizar trabajos colaborativos, crear climas positivos de trabajo, hablar de forma clara y comprensible entre otros. El profesor principiante se caracteriza por su poca experiencia previa, puesto que solo dependen de las prácticas docentes realizadas mientras fueron estudiantes en la escuela normal.

Tal es la preocupación que enfrentan los profesores principiantes, que estudiosos sobre el tema se han dado a la tarea de diseñar guías para el profesor novel, que brindan orientaciones y consejos prácticos sobre cómo dirigir los aprendizajes de los alumnos. Algunos de los consejos característicos que se brindan a todo profesor principiante es que se enamore de su profesión considerando los siguientes indicadores: trabajar la expresión oral en clase; hacer las clases expositivas más activas para los estudiantes; organizar grupos base para que se dé el trabajo cooperativo; darse el tiempo para atender a los alumnos que

más lo requieran; utilizar diversas estrategias para evaluar a los alumnos; brindar y recibir respeto; aprovechar los recursos con los que se cuente, entre otras (Cernuda, Miró, Llorens, Satorre y Valero (2005).

Ávalos, Carlson y Aylwin (2004), refieren a que un profesor principiante debe poseer determinados indicadores al momento de desempeñarse al frente de un grupo de alumnos (ver figura 2.1).

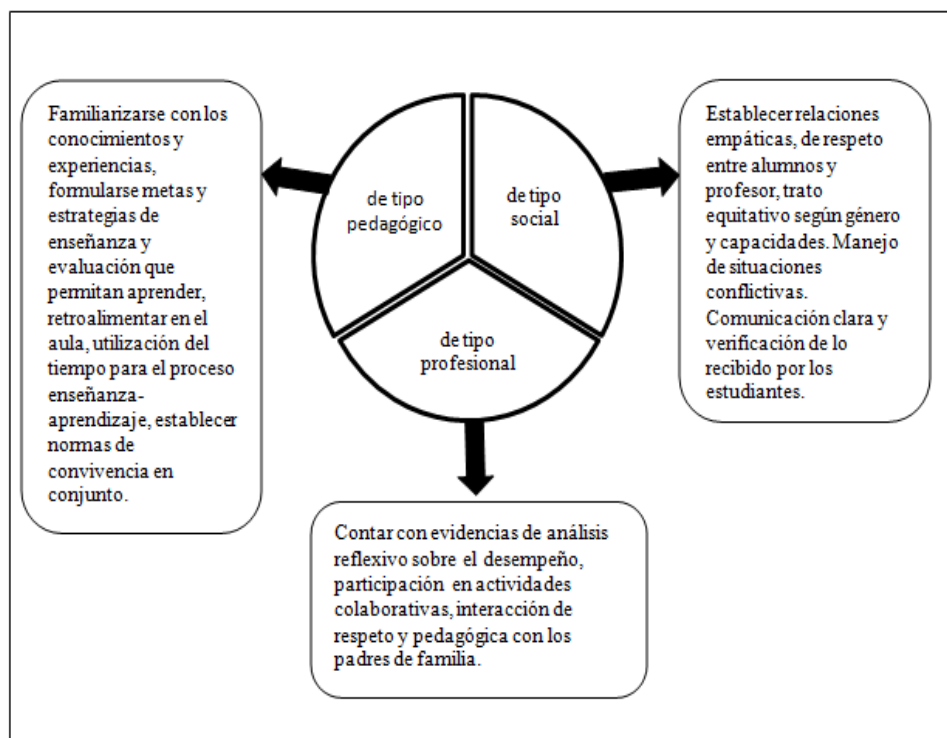


Figura 2.1. Indicadores esenciales del desempeño de los profesores principiantes. Elaboración propia a partir de la información obtenida de Avalos, Carlson y Aylwin (2004).

Según Lella (1999), un profesional de la educación debe reunir las siguientes características: autonomía y control del propio trabajo, auto organización, cuerpo de conocimientos, control, lazos entre los compañeros y ética compartida.

En otro sentido y en la actualidad, los maestros de primaria padecen condiciones de trabajo difíciles debido a la falta de plazas otorgadas en propiedad. Muchos de los considerados profesores principiantes trabajan en contrataciones temporales iniciando de esta forma el profesorado. Actualmente se prepara a profesores principiantes con cursos durante un año del nivel educativo en el que haya plazas. Estos cursos permiten ejercer su profesión en primaria o preescolar y dar inicio al servicio docente como profesor principiante. De tal forma que al llegar a la escuela primaria debe saber lidiar en el contexto y bajo las características de la infraestructura de su escuela para realizar sus actividades.

En el contexto de la educación básica, específicamente en la escuela primaria, ha existido la preocupación por la calidad de la enseñanza. El profesor principiante se considera agente de cambio, por ser él quien a través de las modificaciones al currículum busca en función de las orientaciones pedagógicas realizar sus mejores prácticas de enseñanza. Son los actores de las prácticas pedagógicas innovadoras gracias a los aprendizajes adquiridos previamente, a la preparación constante que le permite ir descubriendo nuevas formas de trabajo en las que incorpora sus pensamientos y la acción.

Ser profesor principiante implica contar con principios básicos como: establecer una relación respetuosa, acordar reglas de trabajo con los estudiantes, reflexionar sobre su práctica, proponerse objetivos a lograr, experimentar y observar logrando su propia

autonomía en su trabajo y eso le ha costado esfuerzo al profesor para poder comprenderlo y ponerlo en función.

Cada acto educativo es un momento de encuentro entre sujetos que interactúan con propósitos de crecimiento humano y no puede reducirse a procesos técnicos o estratégicos con fines predeterminados por uno de los agentes o por agentes externos: se construye en la acción misma que es posible reconocer mediante la reflexión, el diálogo y el análisis documentado (Rodríguez y Castañeda, 2001, párr. 5).

El saber educativo específicamente el pedagógico, son ámbitos en el que para ser agentes de cambio educativo se requiere establecer diversas relaciones intersubjetivas. Para ello, es necesario se construyan los conocimientos y se realicen propuestas de innovación en las que se pueda establecer una relación entre lo que se hace en el aula y lo que propone el sistema educativo.

Como agente educativo tiene como tarea construir su propia identidad; el seguimiento de sus acciones, del sentido social que le dé a su trabajo y del ser como persona ante los reconocimientos académicos, profesionales, sociales, laborales, lo que le dará a ellos mismos la oportunidad de ser líder ante los cambios.

Se reflexiona que desde el punto de vista científico, el profesor es agente de cambio desde el momento en que posee los conocimientos que serán transmitidos, guiados en el estudiante a través de su práctica profesional. Desde el punto de vista psicopedagógico, el profesor principiante es agente de cambio, ya que se prepara para entender el desarrollo por

el que pasan los estudiantes creando conocimiento de acuerdo a su edad mediante estrategias, dinámicas y uso de técnicas que mejor le resultan. El aspecto cultural genera cambios, pues se encuentra en constante interacción en el contexto que le rodea, compartiendo valores, donde la importancia de la educación radicarán no en la simple transmisión del conocimiento, sino en ser un educador en toda la dimensión que ejerce un tutor. La práctica pedagógica permitirá ser agente de cambio de la realidad educativa a través de su experimentación, adecuando la currícula al contexto, siendo un investigador, reflexionando crítica y activamente sobre las situaciones que surjan de su proceso de enseñanza (Ganem, 2000).

Se consideran a estos aspectos puntos de partida para su reflexión, y a medida que se vayan rescatando las ideas, el significado de su trabajo, podrá enriquecerlo y darse a la tarea de hacer su profesión flexible y abierta de tal forma que le dé oportunidad de dedicarse a seguirse superando y a actividades generales, a producir y actualizarse a través de cursos, conferencias, nuevos proyectos entre otros mediante su lectura, análisis y críticas a las situaciones escolares con la finalidad de mejora a la práctica pedagógica.

Ante nuevos ámbitos, nuevas necesidades y nuevos roles será necesario que el profesor aun siendo principiante siga siendo agente de cambio en beneficio de la sociedad y de él mismo; como lo menciona el programa de estudio 2011; el profesor debe ser: promotor y ejemplo de actitudes y relaciones democráticas en la convivencia escolar; sujeto de un proceso de mejora personal; interesado en comprender explicaciones y problemáticas disciplinarias y de formación cívica; problematizador de la vida cotidiana; agente

integrador del conocimiento; orientador en el desarrollo de estrategias que fortalezcan la autonomía del alumno; previsor y negociador de necesidades específicas personales y del grupo y promotor de la formación cívica y ética como labor colectiva (2011).

2.1.2 Responsabilidades del profesor principiante.

Una definición en la que coinciden los investigadores del tema refiere a que un profesor principiante es aquél recientemente incorporado al ejercicio docente tras haber pasado por algún proceso de formación y más específicamente aluden a sus tres primeros años de trabajo docente, como un periodo en que se producen experiencias y aprendizajes que completan su formación (Abarca, 1999; Vera, 1988; Imbernón, 1994; Marcelo, 1999, citados por Sandoval, 2009). Interesa hablar aquí del periodo de formación previa en la escuela normal, ya que a primera vista pareciera que, un año antes de incorporarse definitivamente al campo docente como titular, es decir, en su último año de práctica docente, aprendió lo suficiente y necesario para realizar la misma. Es importante reflexionar sobre su antecedente, pues cuando son normalistas las prácticas las realiza con el apoyo de un formador de formadores y de un tutor en la escuela primaria, sintiéndose apoyado y guiado en todo momento. Las actividades son compartidas con los titulares del grupo y sus funciones y responsabilidades son limitadas; mientras que cuando se enfrenta al grupo por primera vez siendo él, el profesor titular tiene que enfrentarse a responsabilidades y funciones que aunque conocidas por él gracias a su práctica, no las realizó directamente.

Entre las responsabilidades que le adjudican desde el inicio de clase, está la asistencia a cursos, seminarios, talleres en donde se comenta acerca de sus funciones y responsabilidades. Jáspez (2011), refiere que los deberes de todo profesor son: asistir a su

lugar de trabajo, presentarse puntualmente; cumplir con su jornada laboral; mostrar respeto por alumnos, compañeros, instalaciones; promover y cuidar la imagen institucional del centro; mostrar dominio de los dispositivos legales relacionados con la labor técnico-pedagógica y administrativa; cumplir con las reglas establecidas de la SE; desarrollar su práctica, según diseño curricular; aportar soluciones a situaciones problemáticas que se le presentan; planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; realizar la recuperación o activación de conocimientos previos; asignar y corregir la tarea; realizar la evaluación según currículum y tiempo establecidos; realizar retroalimentación; elaborar materiales didácticos; diseñar proyectos de investigación, desarrollo estudiantil y comunitario; aplicar instrumentos de investigación; apoyar la elaboración de horarios docentes; desarrollar tutorías, procesos de nivelación académica, procesos de reforzamientos, eventos relacionados con su campo de ejercicio, procesos de superación profesional, prácticas innovadoras; apoyar el acto a la bandera, reuniones docentes; remitir estudiantes al Departamento de Orientación, a la Coordinación Docente; y otras actividades que le sean asignadas por las instancias correspondientes.

Para entender el quehacer del docente es importante identificar sus significados y prácticas en el aula, lugar donde el conocimiento profesional se concretiza (Díaz Barriga, 2010). Con respecto al término *praxis* se considera que proviene de un término griego y hace referencia a la práctica. Se trata de un concepto que se utiliza en oposición a la teoría. Masi (2008), lo define en términos e ideas de Paulo Freire de la siguiente forma: "reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo" (p. 78).

Los ahora profesores principiantes, bajo el fundamento de lo que aprendieron en la escuela normal formadora de docentes, empiezan su trabajo en las aulas. Con el conocimiento de los planes y los programas de estudio de cada grado además de los libros de los alumnos y demás materiales inician su dosificación anual como un esbozo general de lo que abordarán en el ciclo escolar, la planificación por proyecto, la semanal y la diaria, se preocupará y ocupará de toda la papelería que deberá entregar y algunos materiales que deberá tener listos para su inicio de clases; pero ¿cómo saber si los alumnos que tendrá lograrán los aprendizajes esperados en función de lo planeado?, ¿cómo hacerle para lograrlo?, estas son algunas de las inquietudes que surgen en los primeros momentos de su labor docente.

El primer año de trabajo frente a grupo, representa para muchos de los profesores principiantes una nueva oportunidad de aprender a enseñar a quienes serán sus alumnos por todo un ciclo escolar, sus alumnos definitivos; los cuales serán su gran responsabilidad, por lo cual tienen que prepararse en gran medida pues ya no tendrán quién dirija sus acciones o actividades. También se cree que el profesor logrará una transformación en su persona, como dicen Johnston y Ryan (1983, citado por Marcelo, 1988):

...los profesores en su primer año de docencia son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que les es conocido y desconocido a la vez. Aunque hayan dedicado miles de horas en las escuelas viendo a profesores e implicados en los procesos escolares, los profesores principiantes no están familiarizados con la situación específica en la que empiezan a enseñar (p. 63).

El proceso de enseñanza se inicia cuando el maestro comprende lo que necesita aprender y cómo lo debe enseñar. Prepara una serie de actividades en las que a los estudiantes se les imparten conocimientos específicos y se les brindan oportunidades para aprender, sin que el aprendizaje se detenga, por tanto éste, será responsabilidad del propio alumno. La enseñanza culmina con una nueva comprensión por parte del maestro y de los estudiantes, en la que el primero empieza una nueva oportunidad de enseñanza a sus nuevos estudiantes en otro momento escolar y los alumnos aprenden nuevas situaciones con otro docente y tal vez otros compañeros. La enseñanza debe entenderse propiamente como algo más que un aumento de la comprensión. El siguiente paso será partir de las categorías de conocimiento en el que la comprensión sea parte importante y de consideración por el profesor para que los alumnos puedan a su vez entender (Shulman, 2005).

Marcelo (1988), menciona que:

...profesores en sus primeros años de enseñanza inmediatamente después de su graduación. Son por tanto, enseñantes cuya experiencia docente se limita a las prácticas de enseñanza, y a los que nos referiremos como profesores principiantes. Estos sujetos son los que mayor atención han recibido por parte de los investigadores (p. 63).

Para un profesor principiante lo fundamental para abordar en su grupo son los contenidos del programa de estudios, el cual llevan o buscan efectuar aun en contra del tiempo. Por lo regular los maestros que tienen experiencia realizan tansversalizaciones de contenidos optimizando sus tiempos y que en muchas de las ocasiones son una visión

general del contenido, pues vendrán exámenes que habrá que realizar y que los alumnos deberán cubrir en tiempo y forma. Mientras que los profesores principiantes en ese interés de igualar a su compañero de grupo hace sus intentos teniendo complicaciones para llevarlo a cabo en muchos de los casos.

Gestionar el conocimiento, lo que se requiere para lograr los aprendizajes en los alumnos será una ardua tarea, deberá ser un maestro que se caracterice por ser profesional, que movilice recursos propios y ajenos para la conformación de redes que faciliten la inserción profesional a su contexto de desempeño. Que diseñe, organice e implemente diversas acciones con sus compañeros de trabajo incluyendo a los padres de familia y directivos para generar aprendizajes de calidad en un trabajo colaborativo (Inostroza, Tagle y Jara, 2007).

Parkay (2004) a través de sus estudios propone que el profesor principiante:

...utilice las destrezas básicas de comunicación y matemáticas en buscar, organizar, expresar y responder a la información y las ideas; aplique los conceptos y principios fundamentales de la ciencia, las artes y las humanidades, matemáticas, estudios de vida prácticos, estudios sociales y los estudios de formación profesional; se convierta en un individuo autosuficiente que demuestre alta autoestima, un estilo de vida saludable, la flexibilidad, la creatividad, el autocontrol, y el aprendizaje independiente así como en un miembro del grupo responsable que demuestre ser coherente, sensible y cuide sus conductas; desarrolle habilidades interpersonales; manifieste respeto de los derechos y responsabilidades de los demás; a las visiones

del mundo; y tenga una mente abierta para otras perspectivas; piense y resuelva problemas, incluyendo la capacidad de pensar de manera crítica y creativa, desarrollar ideas y conceptos, y tome decisiones racionales; conecte e integre experiencias y nuevos conocimientos a lo largo del plan de estudios, cuestione e interprete las ideas desde diversas perspectivas aplicando los conceptos de la vida a situaciones reales (p. 70).

Las nuevas reformas educativas en su intento por mejorar la calidad de la educación en los alumnos también lo ha hecho por los docentes. La LGSPD considera al profesor como un "promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Debe proporcionársele los medios necesarios para que pueda realizar eficazmente su labor" (SEP, 2013, p. 3).

La intención con la reforma es la mejora de la educación, como dice Álvarez (2003). En ese mismo sentido, Namó de Mello (2001) hace referencia a que los maestros deben programarse, para "que desarrollen competencias cumpliendo con los objetivos y directrices pedagógicas que en algún momento son truncados por la misma educación" (p. 155). Es entonces fundamental, saber si lo que enseñan y cómo lo enseñan es la mejor forma para lograr prácticas profesionales, si las reuniones de capacitación para cumplir sus funciones y responsabilidades y el acceso a la información le brindan las oportunidades para cumplir en tiempo y forma con ellas, dejando de lado la falta de experiencia docente.

Marcelo (1992), señala que el proceso que experimentan los profesores principiantes en su primer año de servicio se ha explicado a través de tres perspectivas

teóricas: la primera refiere a la "etapa evolutiva de la preocupación", "teoría cognitivo-evolutiva" y "socialización del profesor" (p. 10). La primera relacionada a la supervivencia personal, la situación de enseñanza y los alumnos; la segunda enfocada a la forma en que se percibe al profesor principiante, un aprendiz, que en su formación adquiere niveles conceptuales elevados y complejos; y la tercera encaminada a la cultura escolar; tema al que se dirigió este estudio. Es fundamental que el profesor principiante como actor principal de la educación básica en México, efectúe su trabajo docente superando estas teorías para hacer una práctica profesional que permita el logro de aprendizajes.

2.2. Marco normativo de la educación básica y cambios derivados de la LGSPD

2.2.1 La Educación básica en México.

La educación básica es definida en el Plan de Estudios 2011 de educación primaria de la siguiente manera: "Educación que favorece el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados" (2011, p. 11).

La SEP a través de la Dirección General de Planeación y Programación (2008), define a la educación básica como:

Un proceso sistemático de la educación que comprende la instrucción preescolar, en la cual se imparten algunos conocimientos y se estimula la formación de hábitos; la instrucción primaria, en la cual se inician el conocimiento científico y las disciplinas sociales, y, por último, la instrucción secundaria, en la que se amplían y reafirman los conocimientos científicos por medio de la observación, la investigación y la práctica (p. 87).

En el marco jurídico de la educación en México, específicamente lo correspondiente a la Ley General de Educación, artículo 2º, se define a la educación como:

El medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social (p. 1).

De esta manera se hace referencia a que la educación del individuo debe cumplir con determinadas características como: formarlos íntegramente facilitando el desarrollo de sus capacidades, interesarse por obtener conocimientos y valores y actitudes que permitan su desenvolvimiento en la vida diaria en beneficio propio y de la sociedad a la que pertenecen.

En México, la educación básica es de sostenimiento público, ofreciendo servicios de educación gratuitos y es administrada por el Estado. Puede ser de tipo privado también llamada particular, siendo aquella escuela administrada por particulares y sostenida por recursos que los mismos padres de familia aportan. Asimismo es de organización completa o incompleta, la primera refiere a tener todos los grados del nivel, mientras que la segunda es aquella escuela que puede sostenerse en el sistema educativo mientras tenga un determinado porcentaje de estudiantado. Las escuelas de educación básica se ubican geográficamente en medios rurales y urbanos. Ante la diversidad tanto en calidad como equidad de la educación el docente debe saber laborar en cualquier contexto adaptándose a las variaciones que además se generan en ella.

A lo largo del siglo XXI, la educación básica ha presentado cambios sustanciales, transformaciones que se ven reflejadas en la actualidad, debido a la serie de programas y planes que la Secretaría de Educación desarrolla con la finalidad de mejorar la educación.

Algunos de los cambios que se han dado en México en materia de educación son los siguientes: el Acuerdo para la Calidad de la Educación en el 2008; el Modelo de Gestión Educativa Estratégica en el 2009; la articulación de los niveles de educación básica mediante el acuerdo 592 y el enfoque por competencias en el 2011. Este último se centró en "los procesos de aprendizaje de las alumnas y los alumnos al atender sus necesidades específicas para que mejoren las competencias que permitan su desarrollo profesional" (SEP, p. 7). Todas estas transformaciones se generaron a partir de la Alianza por la Calidad de la Educación establecida entre el gobierno mexicano y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), solicitándose la asesoría de la OCDE (OCDE, 2012).

Dentro del Marco Normativo, el estado organiza sistemas de Planeación para el Desarrollo Nacional en el que participan los diversos sectores de la sociedad. El Plan Nacional de Desarrollo (PND) (2013), constituye la base para la planeación que cada sexenio requiere para determinar las prioridades nacionales, este plan orienta las políticas públicas de los sectores. Es a partir del PND que surgen los programas sectoriales, especiales, regionales e institucionales.

En el PND (2013), se destacan cinco metas nacionales: "México en Paz; México incluyente; México Próspero; México con Responsabilidad Global y México con

Educación de Calidad " (p. 19). Este último, forma parte del Programa Sectorial de Educación, en el que se dan a conocer seis objetivos:

- Objetivo 1: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.
- Objetivo 2: Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuya al desarrollo de México.
- Objetivo 3: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.
- Objetivo 4: Fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral.
- Objetivo 5: Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.
- Objetivo 6: Impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento (p. 23).

Es fundamental conocer estos objetivos, específicamente el primero ya que es el que va dirigido a la educación básica, presenta una congruencia con los principios pedagógicos y ahora con el actual documento perfil, parámetros e indicadores para docentes.

Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población, es el objetivo uno del Programa Sectorial de Educación (2013), presenta estrategias y líneas de acción para garantizar la calidad de la educación (ver tabla 2.2).

Tabla 2.2

Objetivo 1. Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Estrategias y líneas de acción.

ESTRATEGIAS	LÍNEAS DE ACCIÓN
Crear condiciones para que las escuelas ocupen el centro del quehacer del Sistema Educativo y reciban el apoyo necesario para cumplir con sus fines	<ul style="list-style-type: none">• Trabajar con los estados para asegurar que las escuelas queden ubicadas en el centro del Sistema Educativo.• Apoyar a los estados con instrumentos normativos y técnicos, así como con la formación de personal, para asegurar la normalidad escolar mínima.• Hacer del buen uso del tiempo escolar una prioridad para todos quienes participan en el quehacer educativo.• Apoyar el desarrollo de capacidades técnicas en los estados para emprender iniciativas que fortalezcan a sus escuelas.• Asegurar que los programas educativos federales respeten el ámbito de responsabilidad de los estados, para apoyar el buen desempeño escolar.• Colaborar en la capacitación de los responsables estatales de los niveles educativos para que fortalezcan la posición de la escuela al centro del sistema.• Eliminar los requerimientos administrativos que distraen innecesariamente a las autoridades educativas y a las escuelas de sus funciones sustantivas.• Introducir nuevos mecanismos de asignación de recursos para que las escuelas cuenten con un presupuesto y puedan tomar sus decisiones.• Coordinar estrategias con dependencias y entidades federales que se relacionan con la educación para que su actuación apoye a las escuelas y respete su ámbito.• Impulsar en las escuelas de tiempo completo un nuevo modelo educativo de la escuela pública mexicana.
Fortalecer las capacidades de gestión de las escuelas, en el contexto de su entorno, para el logro de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none">• Estimular la generación de altas expectativas de logro y el compromiso de cada docente con el aprendizaje de sus alumnos.• Concentrar el quehacer de la escuela en la enseñanza y el aprendizaje, con la atención centrada en los logros.• Fortalecer el liderazgo de directores y supervisores, así como el compromiso del equipo docente, en su ámbito de competencia, para asegurar la normalidad escolar mínima.• Desarrollar estándares de gestión escolar que sirvan de referente para la actuación, evaluación y mejora continua de las escuelas.• Impulsar ajustes al marco normativo para establecer con claridad derechos y deberes que faciliten un ambiente escolar de trabajo, disciplina, responsabilidad, cooperación y concordia.• Normar e impulsar la operación adecuada de los consejos técnicos escolares, para la buena planeación, seguimiento de los procesos educativos y fomento del trabajo colaborativo.• Constituir el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela, para acompañar y asesorar a cada plantel educativo de acuerdo con sus necesidades específicas.• Establecer, junto con las autoridades estatales, normas que permitan a las escuelas la administración simplificada de los presupuestos que se les asignen.• Impulsar a los consejos escolares de participación social como un elemento clave para el buen funcionamiento de la escuela.• Establecer distintos modelos de intervención en las escuelas, en función de las capacidades de gestión que éstas tengan desarrolladas.

<p>Garantizar la pertinencia de los planes y programas de estudio, así como de los materiales educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar el currículo para que sea sencillo e idóneo para alcanzar el perfil de egreso y las competencias para la vida. • Seleccionar los contenidos indispensables para que los maestros puedan enseñarlos con profundidad. • Establecer estándares curriculares que sirvan de referencia de lo que se espera que los alumnos aprendan en todo el país. • Alentar prácticas educativas basadas en métodos, estrategias, materiales y acciones diferenciadas que garanticen el logro equitativo del aprendizaje. • Impulsar prácticas pedagógicas en las que el papel protagónico lo ocupe la actividad inteligente del alumno guiada por el maestro. • Establecer procesos para que los contenidos y los materiales educativos puedan ser contextualizados y enriquecidos localmente para atender la diversidad. • Asegurar el conocimiento y buen manejo del currículo por parte de los docentes y dotarlos de instrumentos curriculares de apoyo. • Asegurar la suficiencia, calidad y pertinencia tanto de los materiales educativos tradicionales, como de los basados en las tecnologías de la información. • Establecer una política nacional para asegurar que las tecnologías de la información y la comunicación se incorporen provechosamente a la educación. • Establecer mecanismos de consulta para revisar el modelo educativo en su conjunto, a fin de garantizar una educación de calidad.
<p>Fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente centrado en la escuela y el alumno</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer la profesionalización docente en la educación básica mediante la ejecución de las acciones previstas en la LGSPD. • Diseñar e impulsar esquemas de formación continua para maestros de educación básica según lo previsto en la LGSPD. • Crear condiciones para que el trabajo en las escuelas sea un quehacer estimulante, un reto cotidiano de enseñanza y algo que disfrutar. • Fortalecer el consejo técnico como el espacio idóneo para el aprendizaje docente dentro de la escuela. • Poner a disposición de las escuelas un conjunto de apoyos para que sus docentes constituyan y desarrollen comunidades de aprendizaje profesional. • Impulsar las modalidades de formación fuera de la escuela que refuercen el desarrollo profesional docente. • Alentar la creación y fortalecimiento de redes de escuelas y docentes para su desarrollo profesional. • Formular un plan integral de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas. • Asegurar la calidad en la educación que imparten las normales y la competencia académica de sus egresados. • Fortalecer los mecanismos para seleccionar a los mejores aspirantes para ingresar a la formación inicial de docentes.
<p>Dignificar a las escuelas y dotarlas de tecnologías de la información y la comunicación para favorecer los aprendizajes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar y mantener actualizado, conjuntamente con los estados, un inventario de la infraestructura y del equipamiento de cada escuela. • Coordinar programas y otorgar apoyos a los estados para que las escuelas cuenten con los espacios físicos y el equipamiento básico requeridos. • Priorizar apoyos para que las escuelas cuenten con agua potable e instalaciones hidrosanitarias funcionales para mujeres y hombres. • Asegurar que las escuelas cuenten con instalaciones eléctricas apropiadas. • Establecer una política nacional para dotar a alumnos y escuelas con el equipo electrónico apropiado para la enseñanza y la administración escolar. • Dotar a todos los alumnos de escuelas públicas de una computadora o dispositivo portátil en quinto o sexto de primaria. • Prever mecanismos para el adecuado mantenimiento del equipo electrónico y soporte técnico para su buen funcionamiento.

	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar con otras dependencias federales en los programas necesarios para que las escuelas tengan acceso a Internet de banda ancha. • Estimular la construcción o acondicionamiento de espacios para reuniones de docentes y del consejo técnico escolar. • Impulsar nuevos modelos de mantenimiento basados en presupuestos asignados directamente a las escuelas.
Utilizar la información derivada de las evaluaciones en la toma de decisiones para mejorar la calidad de la educación y evitar el abandono escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar con el INEE para que la evaluación del sistema educativo pondere equilibradamente a todos sus componentes. • Trabajar coordinadamente con el INEE en un instrumento que capitalice las fortalezas de ENLACE y supere sus debilidades. • Fomentar junto con las entidades federativas la cultura del uso de las evaluaciones para la mejora del logro educativo. • Promover el uso de los resultados de las evaluaciones de logro para detectar y apoyar a alumnos con dificultades o rezagos en sus aprendizajes. • Asegurar que la evaluación en la escuela y en el sistema educativo sirva al propósito de prevenir la exclusión y el abandono escolar. • Proveer apoyos para favorecer la aceptación y facilitar el correcto análisis de las evaluaciones en las supervisiones y al interior de las escuelas. • Facilitar el establecimiento de redes de escuelas para compartir los aprendizajes obtenidos en las evaluaciones. • Impulsar el uso de evaluaciones para diseñar estrategias pertinentes para el desarrollo profesional docente. • Apoyar la investigación educativa, la conformación de consejos consultivos para la educación y proyectos para la generación de propuestas de avance pedagógico.
Fortalecer la relación de la escuela con su entorno para favorecer la educación integral	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la comunicación de las escuelas con madres y padres de familia para la colaboración mutua en la tarea educativa. • Fortalecer los mecanismos para evitar que las familias paguen cuotas obligatorias en las escuelas públicas. • Impulsar la coordinación de escuelas y familias para construir una convivencia respetuosa de los derechos humanos y la perspectiva de género. • Promover, junto con las familias, ambientes libres de violencia que favorezcan una educación integral de niñas, niños y jóvenes. • Asegurar que el currículo esté pensado y redactado para ser comprendido en sus rasgos básicos por las familias. • Alentar la producción de materiales que faciliten la comprensión de la tarea escolar por parte de madres y padres de familia. • Promover mecanismos de información y rendición de cuentas a la comunidad por parte de las escuelas. • Coordinar acciones con el sector salud para las campañas de vacunación, de prevención del embarazo en edad temprana e infecciones de transmisión sexual. • Impulsar la participación de las autoridades educativas estatales y de las escuelas en las campañas para una alimentación sana y contra la obesidad. • Promover mecanismos de colaboración de las áreas de atención a la familia, estatal y municipal, con la escuela.

Nota: Elaborado a partir de la información retomada del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (p. 44-47).

Ante los cambios generados en educación, la OCDE recomienda a México con respecto a la mejora de la Educación básica que defina lo que se considera como enseñanza eficaz; establezca estándares; busque mejores candidatos a la docencia; fortalezca la formación inicial docente; mejore la evaluación inicial docente; abra plazas docentes a concurso; cree periodos de inducción y prueba; mejore el desarrollo profesional; piense en la necesidad de que México sea evaluado a través de un sistema basado en estándares; defina un liderazgo escolar eficaz; profesionalice la formación de directores; construya capacidad de liderazgo educativo en las escuelas y entre ellas; incremente la autonomía escolar; garantice el financiamiento para todas las escuelas; fortalezca la participación social y crea un comité de trabajo para la implementación de las políticas educativas (OCDE, 2012).

Actualmente en México se analiza la educación básica desde la visión de mejorar la política y los programas de acción orientados al mejoramiento de la calidad, equidad y atención en los tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria bajo la estructura o sistema complejo de educación descentralizada concentrándose de esta forma en cada uno de los estados de la República Mexicana generando conocimiento de frontera.

Los estándares de gestión en educación básica son considerados referentes, criterios y normas que sirven como orientadores o guías que permiten saber la situación inicial de la educación y hasta dónde se quiere llegar. A nivel estatal, en el caso de Nuevo León, se han desarrollado materiales que se distribuyen a los supervisores para trabajarlo en las escuelas y buscar la mejora del logro educativo; cursos de desarrollo profesional a las escuelas con un bajo desempeño y programas especiales como escuelas de calidad, escuela segura y

escuelas de tiempo completo. Estos estándares de gestión ubican a cuatro dimensiones: participación social, organizativa, administrativa y pedagógica curricular.

2.2.2 La escuela primaria en México.

La SEP a través de la Dirección General de Planeación y Programación (2008), refiere que la escuela primaria en México es el "nivel educativo en el cual se forma a los educandos en el conocimiento científico y las disciplinas sociales. Es obligatoria y se cursa en seis años" (p. 89). Las escuelas primarias están conformadas por grados de primero a sexto, existen escuelas con hasta cuatro o cinco aulas del mismo grado o instituciones consideradas unitarias en las que no se cuenta con todos los grados, por lo que se asigna a un solo docente hacerse cargo de los alumnos de diversos grados.

En este tipo de instituciones de educación básica labora un directivo, en algunos de los casos un subdirector (cuando la escuela sobrepasa una determinada cantidad de estudiantes), una secretaria, seis profesores que en algunos de los casos se reduce el número cuando van a dar de baja alguna institución, y un intendente. Además integrados a la escuela también se encuentran los grupos multidisciplinarios que apoyan en las diversas actividades académicas organizadas por su equipo.

Las asignaturas que se trabajan en la educación primaria son diversas para cada grado, en el caso de primero y segundo se trabaja con español, el inglés como segunda lengua, matemáticas, exploración de la naturaleza y la sociedad, formación cívica y ética, educación física y educación artística. En tercer grado con español, el inglés como segunda lengua, matemáticas, ciencias naturales, la entidad donde vivo, formación cívica y ética,

educación física y educación artística. De cuarto a sexto grado se abordan español, el inglés como segunda lengua, matemáticas, ciencias naturales, geografía, historia, formación cívica y ética, educación física y educación artística.

Para Antúnez (1993), la organización de la escuela primaria debe basarse en un andamiaje de roles, capacidades, convicciones, objetivos comunes, trabajo colaborativo, coordinación y división de trabajo, sin embargo, se pueden presentar desajustes de intereses, conflicto y negociación.

La organización escolar en palabras de García Hoz es una comunidad formada principalmente por maestros y alumnos dedicada específicamente a la educación; Tyler (1996), considera que “es una entidad administrativa local que se ocupa de la instrucción del joven cara a cara, y que normalmente tiene una sola sede” (p. 18), la cual se integra de seis componentes que son: entorno, recursos, objetivos, estructura, tecnología y cultura.

De acuerdo a la OCDE (2010), “México necesita definir claramente los estándares docentes para que la profesión y la sociedad sepan cuáles son los conocimientos, habilidades y valores centrales...en la formación inicial hasta la obtención del estatus permanente como profesional docente” (p. 5). Aquí mismo se proponen seis recomendaciones para consolidar mejores escuelas mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del currículo:

...construcción de una profesión de liderazgo, en la reducción de desigualdades entre las escuelas que atienden a las comunidades más ricas y a las comunidades más pobres, en la simplificación de los planes de financiamiento y en propiciar una

mayor rendición de cuentas y la capacidad para responder a las necesidades de la comunidad (p. 6).

Según Tapia-Carreto, Mendoza y Martínez (2016), menciona que “el objetivo de instruir es el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 4). Algunos autores definen el concepto de enseñanza como “mostrar algo a los demás; el aprendizaje sería su proceso complementario, su efecto” (D’Addario, 2014, p. 28). De acuerdo a las ideas de Savater (1997), “la enseñanza está ligada intrínsecamente al tiempo, función necesaria. No hay aprendizaje que no implique conciencia temporal y que no responda a ella” (p. 44).

El Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas requiere de crear las condiciones para el éxito en la reforma educativa:

Los países pueden llevar a cabo mejoras excepcionales en sus resultados educativos en un periodo de tiempo relativamente corto, que puede ir desde unos pocos años, hasta una generación. Llevar a cabo mejoras significativas e integrales en los resultados educativos es una tarea compleja que requiere una estrategia polifacética (2010, p. 3).

Para el concurso de otorgamiento de plazas, la OCDE (2012) realizó una observación con respecto a la serie de desafíos que México debe superar. Entre ellos es lograr una educación de calidad, la cual no solo depende de ayudar a los maestros a que mejoren sus enseñanzas, sino también de motivarlos para que busquen la superación profesional. En este sentido, refiere que “la motivación puede provenir de varias fuentes, que incluyen: un entorno de trabajo atractivo con retroalimentación formativa; las

perspectivas de carrera; el acceso al desarrollo profesional; una gestión escolar eficiente, y la oportunidad de aprender de otros maestros mexicanos” (OCDE, 2012, p. 24).

Es a partir de ello, que en el ámbito de la educación primaria de educación básica se busca acrecentar la calidad de la educación y elevar el nivel de logro educativo en la que los estudiantes obtengan los mejores resultados con respecto a los alcanzados anteriormente en los exámenes aplicados a través de la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE).

Sin embargo, como lo señalan Ruiz y Aguirre (2013), el objetivo de lograr mejores resultados en las evaluaciones depende de: a) aplicar estrategias como las reformas integrales en educación básica centradas en las competencias y estándares pedagógicos; b) revisar y fortalecer la formación continua y la superación de los docentes y c) ofertar la actualización para mejorar su práctica profesional y definir un currículum en el que se integre la primaria al resto de los niveles de la educación básica.

2.2.3 El currículo en la educación primaria.

Una estructura curricular en la educación primaria, permite perfilar al tipo de estudiante que se desea para México. En esta currícula, los planes y programas de estudio deben responder a los retos del siglo XXI desarrollando en los alumnos las competencias para la vida.

El Programa Sectorial de Educación (2013), refiere que:

El currículo de la educación básica ha estado sobrecargado con contenidos prescindibles que impiden poner el énfasis en lo indispensable, para alcanzar el perfil de egreso y las competencias para la vida. Ese exceso ha tenido como efecto que entidades federativas, escuelas y maestros prácticamente no hayan tenido posibilidades de contextualizar y enriquecer el currículo (SEP, 2013, p. 26).

Uno de los objetivos del programa Sectorial de Educación (2013) es "garantizar la pertinencia de los planes y programas de estudio, así como de los materiales educativos" (SEP, p. 45). Este objetivo generó líneas de acción que dan oportunidad de mejorar el currículo, seleccionar los contenidos que el profesor considera indispensables para enseñarlos a profundidad, establecer estándares curriculares que sean el referente de lo que los alumnos deban aprender, utilizar estrategias, técnicas, métodos, en las prácticas educativas, efectuar prácticas pedagógicas en las que los alumnos tomen el papel protagonista guiados por el profesor, contextualizar los contenidos, asegurar el buen manejo del currículo y de las tecnologías de la información.

A partir de los antecedentes de las diversas reformas educativas, se planteó a través del Acuerdo número 592 para la articulación de la educación básica (2011), la revisión de los planes de estudio y el establecimiento de un nuevo Plan y programas de estudio para la educación primaria. La intención era que permitiera establecer congruencia entre los rasgos del perfil de egreso deseables de la Educación Básica y las competencias para la vida. Dieron a conocer que el principal reto era "fortalecer la capacitación y actualización

permanente de las maestras y los maestros; reconocer y estimular la calidad del docente, entendida como su preparación para enseñar” (p. 8).

El diseño y desarrollo del currículo se realizó con la colaboración de especialistas cuidando su coherencia, grado de dificultad y la pertinencia para abordarse con los estudiantes. Se buscó valorar el curriculum a través de los docentes y directivos de 600 escuelas del país en el ciclo escolar 2008-2009, además de efectuar una fase de experimentación para los grados de primero, segundo, quinto y sexto en 4868 escuelas en este mismo año. En el siguiente ciclo 2009-2010, se aplicó en segundo, tercero, cuarto y quinto grado generalizando los materiales para primero y sexto. En el ciclo 2010-2011, se aplicó la fase experimental para los alumnos de tercero y cuarto grado generalizando los materiales de segundo y quinto; consolidándose la totalidad de los materiales para su uso en todas las aulas del estado para el 2012. (Plan de Estudio para Educación Básica 2011, 2011). Es entonces, que través de las diversas reformas a las que se ha enfrentado la educación, específicamente en educación primaria, el currículo ha sufrido transformaciones importantes.

En el nivel de educación primaria se estableció el mapa curricular de educación básica, en el que se presentan de manera organizada los cuatro campos de formación que son lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; exploración y comprensión del mundo natural y social y desarrollo personal y para la convivencia; a través de los cuales se visualiza la articulación curricular (ver figura 2.2).

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

Figura 2.2. Mapa curricular de la Educación Básica 2011 (Plan de estudios 2011) (SEP, 2011).

Escudero, Bolívar, González & Moreno (1997), considera que el currículo suele identificarse con el programa o contenidos para un curso o etapa. Considera que está estrechamente relacionado al plan de estudios pero no es aspecto único al que refiere, sin embargo, para efectos de esta investigación así se considerará. Por lo general, existe una confusión entre lo pedagógico y lo curricular y de cómo se asumen en el quehacer educativo. Arizábal, Calvache, Castro, Fernández, Lozada, Mejía y Zúñiga (2005), definen

al currículo como "educar para la utilidad, para la producción, para el empleo" (p. 3). Díaz Barriga (2003), concreta el concepto de currículo como aquel que "forma parte de los saberes educativos" (p. 2). De acuerdo al Plan de estudios 2011, todo marco curricular se fundamenta en la norma pedagógica, curricular y didáctica para desarrollar las competencias para la vida (SEP, 2011).

Los marcos curriculares tienen dos principios generales que son la contextualización y la diversificación. Se hace la referencia a que independientemente de donde se realice la labor docente el profesor debe aplicar el plan de estudios en búsqueda del logro de aprendizajes esperados. También se consideran nacionales, especializados, étnicos, dinámicos e innovadores.

Bolívar (1999), refiere que el currículo es el "ámbito de experiencias, de fenómenos educativos y de problemas prácticos, donde el profesorado ejerce su oficio y el alumnado vive su experiencia escolar" (párr. 3), así mismo menciona que, el currículo tiene "una dimensión existencial, como fenómeno o ámbito de la realidad (objeto de una práctica profesional y una experiencia escolar) y una dimensión de elaboración teórica... racionaliza los contenidos y los procedimientos para estructurar la experiencia escolar" (párr. 4). Es fundamental observar al currículo como fenómeno en el ámbito de la práctica dando énfasis a la parte procesual, la forma en que se desarrolla la clase de manera práctica de acuerdo con cada contexto.

Es importante entonces, establecer esta relación con los componentes pedagógicos, pues el currículo se incluye en él, al igual que alumno, profesor, escuela, aprendizaje y

enseñanza esenciales en toda educación. En la que actores, ámbitos diversos y los actos son fundamentales para toda práctica, pues están inmersos en ella.

2.2.3.1 Plan de estudios 2011.

La demanda de educación en México, ha llevado a tener que buscar las estrategias de mejora de la calidad del servicio educativo. Conjuntar esfuerzos tanto individuales como colectivos en la elaboración y diseño de proyectos, ha propiciado sinergias dando oportunidad de renovación del saber científico y tecnológico.

Es así, como las reformas implementadas se ven reflejadas en los planes de estudio, fundamentadas en referentes internacionales que han sido aceptados previamente. El seguimiento del plan de estudios permite que los estudiantes desarrollen sus competencias y habilidades así como el perfil de egreso a partir de los aprendizajes esperados y los estándares curriculares. Su propósito es impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo, en el que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de la vida.

A partir de que se establece el Acuerdo 181, se aplica el nuevo plan de estudios para educación primaria publicado en el Diario Oficial de la Federación (1993) bajo acciones específicas como:

- Diseño del currículo con colaboradores especialistas.
- Integración de Coordinaciones estatales y locales de asesoría y seguimiento.

- Construcción de consensos sobre currículo y evaluación del plan de estudios por universidades internacionales.
- Elaboración de estándares educativos, gestión, desempeño docente y ajustes a planes de estudio.
- Conformación de grupos de trabajo Académicos internacionales para realizar la articulación curricular.
- Establecimiento de lineamientos para uso de materiales educativos, construcción y evaluación de los mismos.
- Análisis de libros de texto y evaluación de los mismos (SEP, 2011).

El Plan de Estudios de educación primaria es considerado el documento rector. En él se definen cuatro aspectos fundamentales como son: a) las competencias para la vida, b) el perfil de egreso, c) los estándares curriculares y d) los aprendizajes esperados. Estos indicadores constituyen el trayecto educativo a seguir para el logro de su formación integral. Una forma de visualizar el desarrollo curricular del plan de estudios es a través de los principios pedagógicos que lo sustentan como tal.

Es fundamental que se dé la movilización de saberes, para ello las competencias para la vida proporcionarán oportunidad y experiencia de aprendizaje significativo. Las competencias a desarrollar son las orientadas al aprendizaje permanente; manejo de la información y de situaciones; convivencia y vida en sociedad.

Los estándares curriculares se definen como "descriptores de logro y definen aquello que los alumnos mostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados" (p. 29). Los aprendizajes esperados se definen como "los indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser" (p. 29). Ambos son considerados aspectos importantes de las competencias ya que abrirán el camino para que al finalizar sus estudios el alumno pueda egresar con el perfil deseado.

El plan de estudios 2011, plantea la gestión para el desarrollo de habilidades digitales, ya que, la ausencia de las mismas crea desigualdad de oportunidades entre los estudiantes de distintos niveles económicos (2011). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), considera que la puesta en práctica de las habilidades digitales será punto de construcción de sociedades del conocimiento. Asimismo, la UNESCO establece cuatro principios, estos son útiles para potenciar los aprendizajes y la formación: acceso a la información; libertad de expresión; diversidad cultural y lingüística y educación para todos. Por supuesto, que estos deben estar orientados por el profesor del grupo.

Los principios pedagógicos se definen de acuerdo al Plan de Estudios para la Educación Básica 2011, como las "condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa" (2011, p. 26) (ver tabla 2.3).

Tabla 2.3.

Principios pedagógicos

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	
Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje	Desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, manejar la información, innovar y crear distintos órdenes de vida, comprender cómo aprende el que aprende, generar ambientes que acerquen a los estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés, generar disposición y capacidad de continuar aprendiendo y comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber.
Planificar para potenciar el aprendizaje	Organizar actividades de aprendizaje y actividades que representen desafíos que requieren reconocer a los aprendizajes esperados como referentes, así como de seleccionar estrategias y reconocer que el alumno aprende y se involucra en el aprendizaje, que éste sea colaborativo evidenciando su desempeño para tomar decisiones.
Generar ambientes de aprendizaje	Espacio de comunicación e interacciones que den oportunidad de aprender en el que el docente medie su actuar para construirlos y utilizarlos al destacar la claridad de los aprendizajes esperados, los elementos del contexto, los materiales educativos y la interacción entre el profesor y el alumno. Es importante no olvidar que el hogar será un espacio fundamental de aprendizaje.
Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje	Favorecer el liderazgo compartido, intercambiando recursos con responsabilidad y corresponsabilidad, trabajando en entornos presenciales y virtuales buscando metas comunes
Poner énfasis en el desarrollo de competencias	Logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados. En este principio pedagógico se definen tres componentes importantes: a) Competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). b) Estándares curriculares son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar sintetizando los aprendizajes esperados por asignatura, grado y bloque. c) Los aprendizajes esperados son indicadores de logro que definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser.
Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje	Acervos para biblioteca escolar y la del aula; materiales audiovisuales, multimedia e internet y materiales y recursos educativos e informáticos.
Evaluar para aprender	Proceso en el que se obtienen evidencias diagnósticas, formativas y sumativas, mediante instrumentos de evaluación como la observación directa, los registros anecdóticos, listas de cotejo, mapas conceptuales, portafolios, carpetas, producciones escritas, rúbricas de verificación y pruebas orales o escritas. Se elaboran juicios a través de una autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación y brindan retroalimentaciones sobre los logros obtenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes en su formación. El enfoque formativo pretende que los alumnos logren potenciar los logros y enfrentar sus dificultades.
Favorecer la inclusión para atender a la diversidad	Reconocimiento a la diversidad al hacer efectivo el derecho de otorgar una educación pertinente e inclusiva a sus estudiantes. Reconocer la pluralidad y hacer que sus alumnos la promuevan al identificar las barreras para el logro del aprendizaje al que se enfrentan; así se ampliará la oportunidad de accesibilidad, participación, autonomía, confianza y por supuesto, aprendizajes. Para ello es fundamental la organización, la toma de acuerdos y vincular las diversas acciones que se emprendan con las autoridades requeridas o necesarias.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	
Incorporar temas de relevancia social	Favorecer los aprendizajes relacionándolos con los valores y actitudes sin dejar de darle importancia a los conocimientos y habilidades. Considerar el medio natural, la vida, la salud entre otros como parte de la responsabilidad que se tiene ante su cuidado, lo que contribuirá a su formación crítica. Es educar para la paz y los derechos humanos, para prevenir la violencia, para la sustentabilidad, en valores y ciudadanía y financiera. Una educación vial, para la salud, del consumidor, sexual, equidad de género y la diversidad.
Renovar el pacto entre el estudiante	El docente, la familia y la escuela. Se promueven las normas que regulan la convivencia diaria, saber que tienen derechos y obligaciones que cumplir. Es establecer un compromiso entre padres de familia, docentes y estudiantes para fortalecimiento de la autoestima, autonomía y autorregulación.
Reorientar el liderazgo	Compromiso del docente para con su grupo, en el que el diálogo ayude a la toma de decisiones en búsqueda de los aprendizajes. El liderazgo deberá ser mediante una creatividad colectiva, visualizando su futuro, innovando, promoviendo el trabajo colaborativo en grupo entre otras.
La tutoría y la asesoría académica a la escuela	Se define como un conjunto de alternativas de atención individualizadas que parten de un diagnóstico, destinado a los estudiantes que presentan un rezago educativo o aptitudes sobresalientes, en la que el docente deberá resolver el problema que se presente con respecto al dominio de contenidos. La asesoría funciona como una etapa de acompañamiento que se proporciona a los docentes con la finalidad de que comprendan la implementación de nuevas propuestas curriculares, en la que la escuela sea el espacio de aprendizaje

Nota: Elaboración propia a partir de la información obtenida de los Principios pedagógicos (Plan de estudios 2011) (SEP, p. 26-37, 2011).

Es necesario entonces, transitar a una gestión que permita prácticas flexibles en el que la colaboración sea fundamental, siendo la escuela atractiva, dinámica y apreciada por los padres de familia y los alumnos.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), planteada en el Plan de estudios 2011, propone los Estándares de Gestión para la Educación Básica, como "normas que orienten la organización escolar; es decir, cómo deben ser las prácticas y las relaciones de cada actor escolar: directivos, maestros, alumnos, padres de familia y otros actores sociales" (2011, p. 69). De ahí que, los profesores principiantes podrán considerar todo aquello que permita fortalecer y mejorar sus clases en su práctica profesional.

2.2.3.2 Programas de estudio 2011.

Díaz Barriga (2005), refiere que los primeros programas de estudio surgieron de propuestas derivadas del "pragmatismo y las posteriores fueron apoyadas en el liberalismo" (p. 26). Considera que uno de los problemas principales de la existencia de los programas es el tratar desde la didáctica temas amplios o muy limitados en una etapa académica y centrarse en la intelectualidad del profesor.

Una idea controversial es la que explica Díaz Barriga (2005), en la que menciona que:

El control de tiempos y movimientos, clave en la eficiencia administrativa, se tradujo en los planes y programas como el establecimiento de ciertos «estándares», expresados en cantidad de conductas adquiridas por los alumnos. Se estableció de este modo el concepto objetivo conductual, cuestión que deformó el problema de los fines y metas de la educación (p. 31).

Los programas de estudio constituyen uno de los problemas fundamentales en las instituciones educativas. En ellos se hacen propuestas de formación a través del Estado nacional (Díaz Barriga, 2005).

Las necesidades e intereses son aspectos a los que responden o deben responder los programas de estudio, de tal forma que conforme ha pasado el tiempo éstos han evolucionado. Hoy en día, los programas constituyen una orientación para el docente que refleja un modelo educativo. Desde el punto de vista de la esfera burocrática son considerados como orientaciones del trabajo pedagógico. La perspectiva desde la esfera

académica es orientarse a través de los programas. Sin embargo, como lo menciona Díaz Barriga (2005), la idea es crear un espacio de experimentación en el que se observen las prácticas profesionales, en las que se tiene éxito y en aquellas en las que se dan los desaciertos. Desde la postura de la esfera del poder, recae directamente en el profesor, pues es él quien al estar de acuerdo con la postura teórica, ideológica y técnica que plantean los programas, hace que se ejerza en las aulas de cada institución educativa.

El programa de estudio 2011, plantea que:

La acción de los docentes es un factor clave, porque son quienes generan ambientes, plantean las situaciones didácticas y buscan motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias (2011, p. 12).

Los programas de estudio representan el conjunto de contenidos los cuales deben ser abordados por el profesor y aprendidos por los alumnos. Es fundamental que sean flexibles, de tal forma que se puedan realizar ajustes necesarios a los contenidos, conforme avanzan los conocimientos de los alumnos.

Para Zabalza (1987), programa se define como:

...el documento oficial de carácter nacional en el que se indican el conjunto de contenidos a desarrollar en determinado nivel, mientras que hablamos de programación para referirnos al apoyo educativo-didáctico específico desarrollado

por los profesores para un grupo de alumnos concreto. Programa y programación son planteamientos no excluyentes (p. 14).

Actualmente la educación básica se articula, a través de un proceso en el cual se revisan los contenidos a abordar en los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria, los cuales muestran un seguimiento académico en el logro de sus fines, funciones y propósitos para mejorar las competencias.

Los programas de estudio 2011 se diseñaron en México para todos los grados de primero a sexto. En ellos se encuentran los propósitos, enfoques, estándares curriculares y aprendizajes esperados centrados en las competencias. Es la guía para el maestro, el referente que permite apoyar la práctica del profesor en el aula; orientar el trabajo en clase a partir del trabajo colaborativo, el intercambio de experiencias docentes y el impacto del logro educativo de los estudiantes (2011).

Por lo tanto, llevarlo a la práctica significará adaptarlo a múltiples condiciones como las contextuales, psicológicas, pedagógicas, institucionales y de los actores de la educación.

Los programas de estudio 2011 de las diversas asignaturas de educación primaria presentan en su interior prácticamente la misma organización. En este sentido, solo se hará referencia a algunas asignaturas con la finalidad de ubicar los aspectos esenciales detallados y a uno de los grados. En el caso de primer grado, la asignatura de español se inicia con la explicación de los propósitos de la enseñanza del español en la Educación Básica y en educación primaria; los estándares de español; el enfoque didáctico; las competencias

específicas de la asignatura de español; las prácticas sociales del lenguaje como vehículo de aprendizaje de la lengua; el trabajo por proyectos didácticos en la asignatura; el papel del docente y el trabajo en el aula; organización de los aprendizajes en el que se describen los componentes de los programas; las características específicas de los programas por ciclo y los bloques de estudio.

Con respecto a la asignatura de matemáticas se inicia con los propósitos del estudio de las matemáticas para la educación básica; propósitos del estudio de las matemáticas para la educación primaria; los estándares de matemáticas; el enfoque didáctico; las competencias matemáticas; la organización de los aprendizajes y los bloques.

Los propósitos para el estudio de exploración de la naturaleza y la sociedad, son el primer aspecto que se incluye en este apartado; posteriormente se ubican los estándares curriculares; el enfoque didáctico en el que se explica la formación científica básica; espacio geográfico; tiempo histórico; competencias; el papel del docente y de los alumnos; actividades y recursos para el aprendizaje y la organización de los aprendizajes.

Formación cívica y ética es una más de las asignaturas que se llevan en primer grado de educación primaria y que se explica en el programa de estudio 2011, el cual se inicia haciendo referencia a los propósitos del estudio de la formación cívica y ética para la educación básica y la educación primaria; el enfoque didáctico; el eje formativo; las competencias; los ámbitos; el papel del docente y procedimientos formativos; organización de los aprendizajes.

Además de presentar cada una de las diversas asignaturas en cada uno de los grados, se explica la articulación de la educación básica; los campos de formación para la educación básica y sus finalidades; el enfoque de competencias para la vida y los periodos en la educación básica; las orientaciones pedagógicas y didácticas para la educación básica; herramientas de trabajo colaborativo; estándares curriculares. Así como los campos de formación; los ambientes de aprendizaje; planificación; evaluación; organización pedagógica y orientaciones didácticas.

Esta organización le proporciona al profesor una visión panorámica de lo que deberá abordar durante el ciclo escolar y en el que los avances dependerán en gran medida de la implementación del programa de estudios, del trabajo que realice el docente frente a grupo y la motivación que ejerza en sus estudiantes para su logro.

2.2.4 La profesión docente desde diversos ámbitos: normativo, filosófico y pedagógico.

Cuando ingresa el profesor principiante por primera vez al sistema educativo, su identidad pasa por un proceso de ajuste. Esto es debido a la forma en que fue formado en la escuela normal para llegar a la escuela primaria, en la relación social y familiar que establece con los que le rodean en su contexto y con la aceptación de ser maestro, estar convencido de ello, ser un maestro de vocación. Sin embargo, cuando se enfrenta a la realidad se da un encuentro descubriendo brechas entre la formación recibida y lo que observa en la escuela, en la educación.

Al pensar en el tema de los profesores principiantes de modo más cercano a las ciencias sociales se determinó el aspecto filosófico. Este aspecto es uno de los ámbitos de la profesión docente que se deben considerar por su radicalidad e implicaciones éticas, así como por el hecho de que buscan conocer, analizar cómo es la realidad de la educación y proponen cómo debe ser para mejorar la realidad del plano educativo de manera más directa por su relación con la educación y la práctica del hombre en ella.

La Secretaría de Educación a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), en el apartado de Fundamentación de la dimensión filosófica refiere que:

...el marco filosófico en que se inserta la educación normal permea la definición de su normatividad, finalidades y propósitos educativos así como las competencias a desarrollar por los docentes en formación para que conduzcan de manera pertinente los procesos de aprendizaje de los alumnos de educación básica, en el contexto de la transformación permanente de la sociedad (2012, párr. 5).

Por lo tanto, es fundamental concebir al docente como "sujeto social inmerso en un contexto sociocultural operando al influjo de un proceso social en el marco de organizaciones que él mismo constituye" (Lladser y Schwartz, 2010, p. 4). Se define al profesor como un ser situado, crítico, activo y libre, ejerciendo su acción en diversos espacios como lo son el salón de clase, en las escuelas, en organizaciones que no necesariamente son escolares entre otras; lo que le hace ser comprometido directamente con los procesos formativos de sujetos e indirectamente con la conformación de estructuras

sociales, por supuesto que esto está directamente relacionado con momentos históricos y sociales.

La docencia en los profesores y en muchos de los casos con carencia de valores y ética profesional, da paso a las críticas a su labor, a la falta de reflexionar su pedagogía. El profesor siempre será punto de observación, de análisis debido a que es percibido como eje fundamental en la sociedad, ya que son quienes dirigen la educación de los niños, futuro de un país.

Es importante entonces, valorar la labor docente en el sentido de que es fundamental entender y comprender su profesión. Saber lo que es educación y la diferencia al referirse a educar; cómo desarrollar un buen aprendizaje, en qué criterios basarse para determinar la calidad de un profesor, libertad que ofrece la profesión al maestro entre otras cuestiones. Es transformar al individuo mediante el conocimiento, ya que como ser humano es el centro de aprendizaje para que posteriormente en su postura de profesor concretar en la enseñanza. Se pretende que la enseñanza efectuada apunte a lo que la sociedad requiere, aún y que exista un modelo económico que pondere en cada lugar respondiendo a intereses más que en muchas de las ocasiones a las necesidades de los ciudadanos que se desea formar.

Por supuesto que esta enseñanza que el docente guía en el aula de clase, conforma la acción educativa que de acuerdo al ser humanos que este sea, será la que realice ante sus alumnos. Por lo que es a partir de estas ideas que el profesor planifica sus estrategias y técnicas en su quehacer docente. Tendrá la tarea de convertir la enseñanza en actividad transformadora y creadora a partir de su propia reflexión.

El Programa de estudio 2011 lo plantea de la siguiente forma:

La acción del docente es un factor clave porque son quienes generan ambientes, plantean las situaciones didácticas y buscan motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias (2011, p. 12).

Es a partir de estas ideas, que se desprenden la misión y visión que las escuelas normales deben ejercer para el logro de los rasgos del perfil de egreso. La misión de la Escuela Normal Miguel F. Martínez refiere que es una comunidad de aprendizaje comprometida con la formación inicial de profesionales de la Educación Física, Preescolar y Primaria mediante la práctica docente innovadora, profesional y ética generada por sus catedráticos, y basada en el desarrollo de los rasgos del perfil de egreso propuestos en los planes y programas de estudio vigentes y cocurriculares que les permiten influir en la transformación de la comunidad con un sentido social para atender las necesidades educativas del país; mientras que su visión es ser una Institución de formación docente inicial de alta calidad, con funciones sustantivas de docencia, difusión cultural, vinculación, fomento de la investigación, tutoría y gestión; sustentadas en una normatividad actualizada, así como lineamientos acordes a los requerimientos de planes y programas de estudio vigentes para las escuelas normales.

La Secretaría de Educación a través de la DGESE, en el apartado de fundamentación de los Planes de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria (2012), refiere a las dimensiones que fundamentan la formación de los maestros de educación

primaria, a través de la cual se menciona que nuestro sistema educativo sienta sus bases en el marco filosófico del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; a través del cual se busca desarrollar el sentido de responsabilidad social y de pertenencia de los futuros docentes (2012, párr. 4).

Por lo tanto, se pretende que el profesor principiante como actor social participe, busque soluciones, encuentre respuestas y por qué no, se tenga control de éstas en las diversas tomas de decisiones en la sociedad, en su escuela, en el grupo de clase, en la misma comunidad y en lo que esté directamente relacionado con la selección de contenidos educativos y acciones que requiera para su proceso de enseñanza. Así mismo, que desarrolle sus habilidades docentes, conocimientos, actitudes, ante las problemáticas educativas actuales, la gestión educativa, reflexionando sobre su práctica y lo que la fundamenta a partir de reglas o normas a seguir.

Otro de los ámbitos de la profesión docente es el normativo, se tendría que iniciar por conceptualizar: norma, que según Castellanos (1987), se refiere a "toda regla de comportamiento, sea obligatoria o no. En un sentido restringido se caracteriza por imponer deberes o conferir derechos. En todo caso implica provocar un comportamiento" (p. 2). De tal forma que ese comportamiento resulta de los deberes y facultades que le son conferidos, así como regular los actos externos que realice el profesor conduciéndolo a la objetividad y siendo heterónomo desde el momento en que tiene la oportunidad de ejercer la educación desde su propia perspectiva partiendo de lo establecido por la Secretaría de Educación.

El Marco Normativo en el que se fundamenta la educación básica de acuerdo al Diario Oficial de la Federación (2013 c), se menciona que está regido desde la vía legal por

la Constitución Política, la Ley Orgánica de la Administración Pública; la Ley General de Educación y el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. Asimismo por el Acuerdo Secretarial 254 en el que se establecen los procedimientos relacionados con la autorización que se requiere para impartir la educación primaria.

La educación que imparten los profesores siendo o no principiantes está regulada a través de orientaciones que mediante la Secretaría de Educación se hacen llegar a cada una de las instituciones. Algunas de las circulares refirieron a las recomendaciones que todo docente debe seguir para simplificar su labor en cuestión administrativa, las edades mínimas de ingreso al sistema para todo alumnado, entre otras.

Como lo menciona Castellanos (1987), referirnos al marco normativo implica puntualizar en temas como las "leyes, planes, programas, presupuestos, reglamentos, decretos y circulares que regulan la función educativa pública en su aspecto legislativo, administrativo, financiero, económico y pedagógico" (p. 3). Es trabajar con los alumnos en función de lo que se solicita en las diversas instituciones coincidiendo a nivel estatal para después empatar a nivel nacional. Sin embargo, cabe recalcar que la descentralización que existe en México conduce a un gran esfuerzo por cada una de las entidades para evitar brechas o lagunas legales a nivel local logrando ejercer lo que a nivel federal se esté solicitando al respecto.

Es fundamental reflexionar acerca del ámbito pedagógico que envuelve el quehacer docente desde la formación del estudiante normalista hasta el trabajo realizado en la escuela primaria como profesor principiante. Desde el trabajo que se realiza en las escuelas

normales se busca que la práctica docente se realice de manera reflexiva, que el estudiante normalista sea un investigador en el aula, capaz de transformar desde el proceso de enseñanza-aprendizaje y a partir de la gestión del conocimiento. Es decir, que realice sus prácticas en un espacio donde se introduzcan experiencias prácticas fundamentadas en las dimensiones de análisis como la valoral, personal, institucional, didáctica, social e interpersonal en el quehacer docente bajo los cuatro pilares de la educación dados a conocer en el informe Delors (1996) “aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a hacer” (p. 96).

Es fundamental encontrar esa relación íntima que guardan la pedagogía y el quehacer educativo pues es en la práctica donde establecen esa vinculación con los fines, medios y las funciones que desempeña el docente en el aula. Es a partir de esto que Schön (1995), propone una formación docente que comprenda todas las tareas educativas, distribuidas a lo largo de la carrera profesional, que enfatice la reflexión como estrategia en la que conocer y hacer son inseparables.

La DGESPE (2012), fundamenta los Planes de estudio de la LEP a través de varias dimensiones. En la dimensión pedagógica establece que:

Para atender los fines y propósitos de la educación normal y a las necesidades básicas de aprendizaje de sus estudiantes, se retoman los enfoques didáctico-pedagógicos, vinculándolos a los enfoques y contenidos de las disciplinas para apropiarse de: métodos de enseñanza, estrategias didácticas, formas de evaluación, tecnologías de la información y la comunicación y de la capacidad para crear ambientes de aprendizaje. La expectativa es que se promuevan en los estudiantes la

adquisición de saberes disciplinares, el desarrollo de habilidades y destrezas, la interiorización razonada de valores y actitudes, la apropiación y movilización de aprendizajes complejos para la toma de decisiones, la solución innovadora de problemas y la creación colaborativa de nuevos saberes, como resultado de su participación en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales (SEP, 2012, párr. 9, 10).

En la educación primaria, mediante el programa de estudio 2011, se determina en cada uno de sus campos de formación orientaciones pedagógicas y didácticas, así como una organización pedagógica de la experiencia de aprendizaje. Así mismo, establece ejes pedagógicos que sirven de sustento para darle un sentido al quehacer docente al momento de poner en función el programa. Es entonces, que mediante el trabajo del profesor la educación promueve intervenciones en las acciones educativas presentes en el quehacer docente, requiriendo que éste reflexione acerca de su propia práctica para mantenerla en constante transformación.

Trabajar bajo un marco pedagógico desde la concepción de la enseñanza implica poner énfasis en los componentes personales del docente, la flexibilidad, los métodos que utilice. En cuanto al rol del docente se requiere de un papel activo, creador, investigador y experimentador. Además de flexible, espontáneo y orientador. En el plano del estudiante se quiere un sujeto activo, que construya el conocimiento, que sea creativo, reflexivo, comprometido con sus intereses de conocimiento y todo lo que implique.

Como lo establece el programa de estudio 2011 para la educación primaria, es importante que el profesor cumpla con los principios pedagógicos: aprendizaje de los alumnos, lo cual implica reconocer cómo aprenden y considerarlo al plantear el proceso de enseñanza al generar la inclusión de los alumnos, favorecer el desarrollo de competencias, aplicar estrategias diversificadas, promover ambientes de aprendizaje (2012).

Todos estos aspectos se incluyen en el saber pedagógico que debe poseer todo profesor, además de conocimientos teóricos y conceptuales para la mejora educativa. Como lo menciona Shulman (1992, citado por Marcelo, 2008):

Los profesores llevan a cabo esta hazaña de honestidad intelectual mediante una comprensión profunda, flexible y abierta del contenido; comprendiendo las dificultades más probables que tendrán los alumnos con estas ideas...; comprendiendo las variaciones de los métodos y modelos de enseñanza para ayudar a los alumnos en su construcción del conocimiento; y estando abierto a revisar sus objetivos, planes y procedimientos en la medida en que se desarrolla la interacción con los estudiantes. Este tipo de comprensión no es exclusivamente técnico, ni solamente reflexivo. No es sólo el conocimiento del contenido, ni el dominio genérico de métodos de enseñanza. Es una mezcla de todo lo anterior, y es principalmente pedagógico (p. 49).

La profesión docente es una carrera de vida, en la que quienes deciden formar parte de ella deben tener una visión panorámica de los ámbitos filosófico, normativo y pedagógico que lo envuelven en su quehacer docente (Ver figura 2.3).

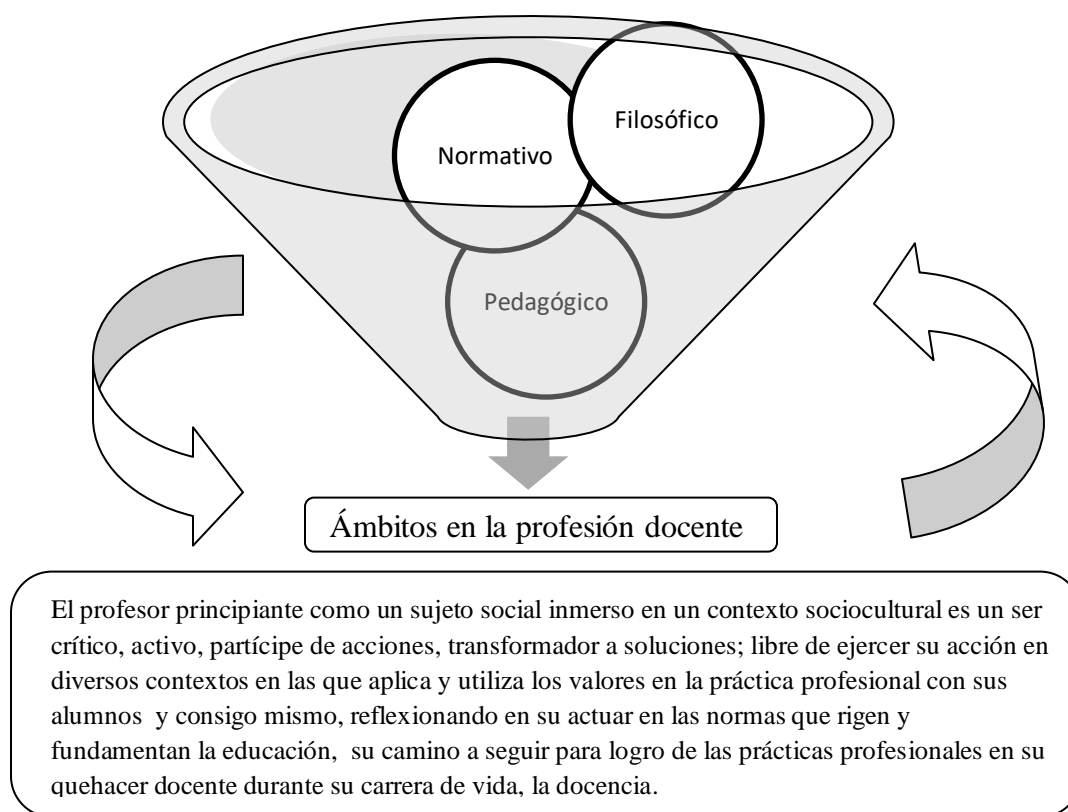


Figura 2.3. Los ámbitos de la profesión docente (Elaboración propia).

2.3 La práctica profesional en educación primaria

El hecho de realizar una práctica ya sea durante el tiempo de estudiantes o cuando ya se está como docente titular frente a grupo, ha permitido llamarle de diferentes formas por parte de los diversos autores, de ahí la importancia de clarificar para efectos de esta investigación, cómo es considerada la práctica profesional, la práctica docente y pedagógica en el quehacer docente.

Las prácticas efectuadas por los docentes en su quehacer diario en la institución, en el aula, presentan un sinfín de implicaciones desde el momento en que se tiene que lidiar con el resto de los actores educativos, por lo tanto, es de vital importancia dejar en claro,

algunas de las situaciones por las que el profesor pasará y encontrar solución a todo aquello que se le presente para salir adelante.

Es fundamental que para ello el maestro sea un conocedor de su profesión, que sepa lo que aborda con sus alumnos en clase y cómo mejorar día a día. Es indispensable que el profesor conozca y lleve a cabo el currículo en su quehacer docente. Por lo tanto, el Perfil, parámetros e indicadores del docente, será una guía para orientarse.

2.3.1 Acercamiento a la práctica profesional desde diversas dimensiones.

La práctica profesional efectuada en el quehacer de todo profesor será aquella que al realizarse en el salón de clase permita obtener objetivos importantes, deseados de acuerdo a los intereses personales del profesor pero guiados a sus estudiantes, requerimientos y necesidades. Las posibilidades o limitaciones que se puedan generar al implementar la práctica en el aula será el punto de partida y de término para el desarrollo de sus potencialidades y de su profesión. Sin embargo, no se descarta la posibilidad de presenciar reformas radicales y novedosas innovaciones que resulten ser malas prácticas, siendo interesantes de analizar a profundidad.

Una práctica profesional se refiere a hechos, no a las intenciones y competencias que el profesor emana hacia sus alumnos, en el que se potencian los aprendizajes de sus estudiantes. El éxito o fracaso en la escuela no solo radica en la eficiencia del docente para gestionar la clase, sino también en el contexto general de la institución que hace posible se obtengan mejores resultados en los procesos de formación (Casas, 2014).

Valdés y López (2011), refieren que en el quehacer docente la práctica requiere de acciones educativas organizadas, por lo que éstas se consideran como un sistema coordinado de medios para influir en una dirección a un fin determinado; en el que se educa mirando a un fin procurando su realización. Ya no es transmitir conocimientos a un grupo, sino que haya grupos de profesores que centren su atención en la acción pedagógica de tal forma que se facilite la adquisición de los conocimientos de las asignaturas que se imparten en las escuelas primarias, es decir, ir más allá de lo disciplinar, que logre la formación integral del estudiante. Se trata de una acción, refiriéndose a hechos evidenciables y no a intenciones.

Para efectos de la investigación se realizó un análisis de las diversas dimensiones consideradas por diversos autores y determinar aquellas que fundamentarían el estudio. Coffield y Edward (2009, citados por Escudero, 2009), propuso en su estudio ocho dimensiones sobre las que radican las prácticas profesionales: contexto, conocimiento, currículo, pedagogía, evaluación, gestión, aprendizaje docente y sociedad. Mientras que Alexander (1997) citado por Escudero (2009), considera cinco dimensiones fundamentales: política, evaluativa, empírica, pragmática y conceptual. Es esencial percibir que ambos autores les dan importancia a los alumnos y al contexto, señalan al currículo, la pedagogía y la evaluación, sin embargo, resaltan al profesor y sus necesidades de formación. Así mismo, coincide Zabalza (2012) con los siguientes dominios: contexto; fundamentación; evolución; situación actual; impacto y resultados; valoración y transferibilidad y Shulman (1996), quien refiere que las proposiciones empíricas; las proposiciones morales; la

invención, clarificación y crítica de conceptos; ejemplos de prácticas y tecnologías y protocolos de procedimiento.

En este mismo sentido, Hernández (2011), consideró que la cantidad y ritmo de enseñanza, la organización en el aula, preguntas de los alumnos, redacción a las respuestas de los niños, trabajo autónomo y contexto son dimensiones que definen el trabajo docente. Avalos (2004), menciona que los aspectos pedagógico, social y profesional son fundamentales en la práctica profesional; mientras que la Consejería de Educación (2012) propone la efectividad, eficacia, eficiencia, sostenibilidad, flexibilidad, coherencia e integridad (ver anexo 1).

De acuerdo a las dimensiones que señala Escudero se conformó la siguiente concepción: Una práctica profesional es considerada como tal cuando las acciones educativas que emprenden los profesores principiantes a partir de sus aprendizajes como docentes en un contexto determinado gestionan los conocimientos a los estudiantes en el cumplimiento del currículo establecido a través de la implementación de una pedagogía que permite obtener mejores resultados en las evaluaciones realizadas, reflexionar y llevarlo a la práctica de acuerdo a las exigencias de una sociedad actual.

La propuesta curricular de la Educación Básica (2016), refiere que un objetivo fundamental de la enseñanza es:

Propiciar la autonomía del aprendiz y, con ello, pueda desarrollar un repertorio de estrategias de aprendizaje y de prácticas, así como de adquirir hábitos de estudio,

confianza en sí mismo y en su capacidad de ser el responsable de su propio aprendizaje (p. 69).

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), de acuerdo a los indicadores que se señalan en perfiles, parámetros e indicadores para docentes, define la práctica como acciones que realiza un docente en su quehacer educativo, en el que a partir de sus responsabilidades legales y éticas y en su mejora continua se organiza y evalúa el trabajo educativo haciendo a la vez intervenciones didácticas con la finalidad de conocer a sus alumnos, saber cómo aprenden y lo que deben aprender para aplicarlo a su vida diaria (SEP, 2015).

El Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012) refiere que el docente debe actualizarse constantemente buscando metodologías que sean funcionales, prácticas y vigentes, que permitan desarrollar competencias. Mientras que el Programa Sectorial de educación (2013-2018), menciona que es el maestro quien debe desplegar su capacidad profesional en la práctica diaria con sus alumnos; de tal forma que sea incluyente y estimulante, que utilice materiales de excelencia propiciando experiencias educativas que logren los aprendizajes esperados. “Alentar prácticas educativas basadas en métodos, estrategias, materiales y acciones diferenciadas que garanticen el logro del aprendizaje...identificar las mejores prácticas de trabajo docente” (p. 45).

Para Dorfsman (2012), las prácticas en el quehacer docente se definen como:

Una práctica en la que el profesor principiante se interesa por conocer cómo aprenden sus alumnos y lo que deben aprender; donde la práctica profesional es analizada a partir de cuatro dimensiones del quehacer docente:

- La dimensión Técnico-Pedagógica, se caracteriza como el reconocimiento de los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos; la identificación de propósitos educativos y enfoques didácticos de la educación primaria y el reconocimiento de los contenidos del currículo vigente. “Aprovechamiento del potencial tecnológico en la enseñanza y la posibilidad de tomar mejores decisiones” (Ruiz y Aguirre, 2013, párr. 11).
- La dimensión Académico-Disciplinar, se refiere a la organización y evaluación del trabajo educativo e intervención didáctica pertinente. En esta se definen las formas de organizar la intervención docente para el diseño y desarrollo de las situaciones de aprendizaje, la diversificación de estrategias para su uso con fines de mejora y la determinación de acciones para crear ambientes favorables en la escuela y en el aula. “Conocimiento e información” (Ídem).
- La dimensión Personal-Reflexiva hace énfasis en la mejora continua que efectúa el profesor principiante para apoyar a sus alumnos en su aprendizaje y la apropiación de responsabilidades legales y éticas de su profesión para su bienestar. La preocupación y ocupación sobre su preparación profesional y sus tareas docente son indicadores para la mejora educativa, así como una

comunicación eficaz en su contexto, el apego a sus funciones y principios filosóficos, el reconocimiento de la importancia de tener altas expectativas y la intervención del profesor para asegurar la integridad de los alumnos. “Llegar de manera individualizada a cada sujeto, y proponer alternativas flexibles de formación” (Ídem).

- La dimensión Crítico-Social y Comunitaria incluye la distinción de factores que permitan gestionar la educación y lograr la calidad académica, reconocer acciones aprovechando los apoyos de los padres de familia y reconocer las características de su contexto estableciendo vínculos con su práctica profesional (Dorfsman, 2012). “Profundización de la brecha social, contribuyan a reducirla” (Ídem).

Los indicadores de Perfil, Parámetros e Indicadores para el Docente (2015) fueron el punto de partida para determinar las categorías o dimensiones que se utilizaron para la fundamentación teórica de la investigación, las cuales fueron determinadas a partir de una serie de dimensiones de diversos autores señalados anteriormente. Se analizó cada uno de los indicadores ubicándolos en cada una de las dimensiones propuestas por Dorfsman (2012) encontrando congruencia. La determinación se consideró a partir de elegir dimensiones que fueran generales y que a partir de sus características y de lo que cada una representa para la investigación, pudieran integrar los indicadores de Perfil, Parámetros e indicadores para el Docente. Así mismo, este enlace permitió el diseño de los instrumentos.

Se concluye por tanto que, las prácticas profesionales son definidas desde la perspectiva del investigador como aquellas actividades educativas que emprenden los profesores principiantes en un aula; fundamentadas en los principios pedagógicos del Plan de estudios 2011 (SEP, 2011), en correspondencia con el perfil, parámetros e indicadores para docentes que en la actualidad se requiere en México para el logro del perfil de egreso de los alumnos de educación primaria y el desarrollo de competencias para la vida a través de las cuatro dimensiones del quehacer docente de Dorfsman (2012).

2.3.2 La práctica profesional, docente y pedagógica en el quehacer docente.

La educación primaria constituye el segundo nivel de la educación básica, que ofrece el desarrollo de competencias; conocimientos, habilidades y actitudes, que los alumnos adquieren en el preescolar, además es la base fundamental para la educación secundaria en la que se alcanzan las competencias para la vida, las cuales le permiten construir su identidad como los ciudadanos democráticos, críticos y creativos que requiere la sociedad mexicana del siglo XXI.

Lella (1999), cita a Sacristán (1992) quien concibe a la práctica como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar. Si bien este es uno de los ejes básicos de la acción docente, el concepto de práctica alcanza también otras dimensiones: la práctica institucional global y sus nexos ineludibles con el conjunto de la práctica social del docente.

El término de práctica se define como:

Concepto con varios usos y significados. La práctica es la acción que se desarrolla con la aplicación de ciertos conocimientos. Es decir, tener todos los conocimientos necesarios de un tema y para llevarlos a cabo a la práctica se tiene que tener lo anterior (Pérez y Gardey, 2010).

De acuerdo a la Real Academia Española (RAE), la práctica se define como “el ejercicio de un arte, conforme a reglas. Ejercicio que bajo la dirección de un maestro y por cierto tiempo tienen que hacer algunos para habilitarse y poder ejercer públicamente su profesión” (párr. 1, 2012).

Las prácticas que realizan los docentes se fundamentan en su propia rutina de acciones, tareas y vivencias de acuerdo a los que les interesa, a lo que necesitan hacer o a otros eventos imprevistos que de igual manera pueden marcar su cotidianidad. Se cree que, generalmente no se puede dar cuenta una persona de esto, ya que normalmente se nace y crece dentro de las prácticas de una comunidad, donde las personas se encuentran haciendo las cosas como si su manera de hacerlas fuera la manera apropiada o la más correcta para ellos.

La práctica docente que se realiza mientras se es estudiante en escuelas normales según Zabalza (1998), es similar a lo que se realiza en la práctica profesional, esto es, desde que el profesor principiante ejerce por primera vez su quehacer docente, lo que hace que presenten limitaciones o lagunas debido a la falta de familiaridad con el rol del maestro.

En el quehacer docente se realizan prácticas, algunos les llaman pedagógicas, otros las identifican como docentes, profesionales, al respecto González (2007), establece una

diferencia entre la práctica docente y la práctica pedagógica, la primera está más vinculada a la "visión del maestro como un artesano que debe aprender su arte, por imitación, intelección y transmisión verbal, demostrando la objetividad de las cosas, sin que se involucre la familia y la comunidad en la formación del nuevo hombre" (p. 91). Mientras que la práctica pedagógica:

Se fundamenta en el quehacer pedagógico bajo un enfoque histórico-cultural que proyecte su quehacer educativo. Es la concreción de ideas que se manifiestan en un sistema de acciones que pueden tener un lugar ya sean las instituciones institucionalizadas o fuera de ellas para cumplir unos objetivos que tienen que ver con la formación y educación del hombre (p. 92).

Ahora por otra parte, la *práctica profesional* se compone, según Sayago y Chacón (2006), de elementos esenciales que la hacen considerarse como tal, entre ellos se encuentran la identidad profesional, el liderazgo docente, el diagnóstico de la realidad educativa, las cuestiones de administración educativa, la escuela y comunidad y las estrategias para la enseñanza.

La práctica profesional es la "competencia de una unidad de prácticos que comparten las tradiciones de una profesión, es decir, convenciones de acción, lenguaje y medios, repertorios, sistema de valoración, limitaciones, ejemplos, conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción" (Schön, 1995, p. 8).

Sayago y Chacón (2006), consideran que:

Las prácticas profesionales constituyen una entidad coherente e interdependiente dentro del currículum de formación docente, permiten comunicar al sujeto practicante con acciones institucionalizadas..., producidas en variedad de escenarios en los cuales observa, interviene, reflexiona, reconstruye y valora realidades en su complejidad; circunstancia que precisa de una serie de herramientas conceptuales, procedimentales, actitudinales con la intención de ir construyendo su identidad como docente (p. 57).

Se reflexiona que desde el momento en que una práctica se vuelve profesional no solo cuenta con habilidades y destrezas o competencias prácticas, sino que además se adquieren valores, actitudes e intereses que caracterizan a la profesión. En este mismo sentido, Lella (1999), menciona que la práctica profesional es "la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica; es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes, valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor" (párr. 20).

Son tres acciones que se realizan en la práctica profesional: cumplir un papel, una tarea y una función. De la misma manera, Roig (1996) conceptualiza el concepto de función de la siguiente manera:

1. Ejercicio de un cargo o empleo.
2. Cada una de las tareas y deberes asignados a un empleo, cargo o profesión.
3. Conjunto de tareas y cometidos que se han de ejecutar en una unidad organizativa.
4. Cada uno de los cometidos a realizar en el

ámbito de una unidad organizativa, más o menos ampliada, que puede ir desde un despacho u oficina, a un departamento y a toda una empresa (p. 33).

Para efectos de este estudio se considera la práctica pedagógica y práctica profesional como sinónimos, mientras que la práctica docente se dirigirá al trabajo que el estudiante normalista realiza en la escuela primaria previo su titulación. De tal forma que la práctica pedagógica o profesional, conducirá al logro del *desarrollo profesional* que según Marcelo y Vaillant (2009), "es una pieza clave en el proceso de enseñar y de aprender" (p. 11). Se logra con los saberes adquiridos cuanto más utilizables son. Es ir adquiriendo experiencia a partir de la aplicación de saberes, reflexionar, recuperar, reproducir y reiterar lo que sabe a fin de producir su propia práctica profesional (Tardif, 2009). Y esta adquiere fuerza en el entusiasmo y compromiso que el profesor manifiesta sobre algo que le gusta hacer.

Esta concepción de prácticas profesionales conforma dimensiones del *quehacer docente* entre las que se encuentran:

La obligación moral, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional. La primera se refiere al compromiso ético que implica la docencia; la segunda refiere a la relación entre autonomía del profesor en grupo y su responsabilidad ante la sociedad; y la tercera entendida como un dominio de conocimientos, habilidades y técnicas articuladas desde su propia práctica docente (op. cit. párr. 21).

Altet (2006), menciona que si en las prácticas docentes se analizaran más las interacciones de enseñanza como las de aprendizaje podríamos replantearnos la idea de una nueva pedagogía científica y no solo una filosofía de la educación que únicamente recae en el discurso. Hace énfasis en la importancia de la situación-cognición-acción para explicar la práctica docente y ésta específicamente a través de la observación. Es centrarse en el proceso que se debe seguir para la enseñanza-aprendizaje, los procedimientos y el producto que deseamos obtener pensando en el contexto en el que nos desenvolvemos en el ejercicio docente.

De acuerdo al Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, se determina que los saberes en la acción deben ser la parte fundamental en la formación de todo maestro. La reflexión y el análisis en cada una de las situaciones que sucedan en el aula pueden resolverse, buscando y aplicando las mejores estrategias para lograr los propósitos deseados.

En esa acción educativa, es importante conocer cómo se *gestionan* las enseñanzas y los aprendizajes y lo que significa ser un buen gestor. Se considera como tal a aquel docente que busca la participación de los alumnos, al mismo tiempo que observa y hace seguimiento de los mismos. Tardif (2009), define *enseñar* como "movilizar una amplia variedad de saberes, reutilizándolos para adaptarlos y transformarlos por y para el trabajo" (p. 17). Mientras que la *enseñanza* en los profesores principiantes es "un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el

cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de adquirir cierto equilibrio personal" (Burke, citado por Marcelo, 1988, p. 71).

Zabalza (2012), puntualiza que la enseñanza puede verse desde distintas perspectivas o acepciones:

- Minimalista y restrictiva. Enseñar con el transmitir información o conocimientos.
- Creación de nuevas conductas y hábitos.
- Roles y funciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. La enseñanza se concibe como dirección del aprendizaje, como gestión de las situaciones didácticas. La enseñanza se condiciona ante el aprendizaje previsto. El objetivo de la enseñanza no es mostrar o explicar, sino que los estudiantes aprendan.
- Orientación del desarrollo personal, de la construcción de un proyecto de vida (personal, social, profesional, cultural). La enseñanza aparece como el arte y la técnica de optimizar las condiciones del desarrollo integral de los sujetos. La enseñanza pone énfasis en modelos basados en competencias.
- Experiencia extra e intraescolar. Esto es, una enseñanza que desborda la propia aula, que conecta escuela y territorio, dinámica social y dinámica instructiva (p. 25).

Mientras que Lella (1999), define la enseñanza como un oficio que se aprende en el taller (práctico-artesanal); como la transmisión de guiones elaborados en el que el docente solo requiere de competencias para efectuarlo (academicista); menciona que la enseñanza se da en función de la racionalidad del profesor requiriendo del dominio de técnicas, destrezas y habilidades para transmitirlo (tecnicista-eficientista); actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobre determinada por el contexto y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas (hermenéutico-reflexivo) (párr. 25).

Es entonces que, todo docente a través de las acciones educativas que pone en función en su práctica pedagógica o profesional tendrá como respuesta el desarrollo de competencias que permitan el logro del proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Y esos *conocimientos del docente* como lo menciona Ávalos, Carlson y Aylwin (2004), es en gran medida experiencial, procedimental, situado y particular" (p. 16). Según estos autores, todo profesor que inicia en la docencia tiene una base de conocimientos. Por lo tanto, se puede decir que el *conocimiento de contenidos* es "traducir la teoría a la práctica" (óp. cit., p. 63).

El desarrollo de competencias como lo señala la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), es el "conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, que debe reunir un docente titulado para satisfacer las exigencias de la sociedad" (2008, citado por Esquivel, 2009, pág. 21); o como lo señala la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2010, citado por Esquivel, 2009), "una competencia es más que el conocimiento y habilidades. Implica la

capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizandolos recursos prosociales en un contexto particular...capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad" (p. 21).

De acuerdo a la información proporcionada por el Ministerio de Educación (2008), en Colombia se evalúa anualmente el desempeño laboral y entre las competencias que se consideran en dicho evento son: en el área de gestión ubicando a la directiva, académica, administrativa y comunitaria. En específico, lo que compete al profesor es la gestión académica que tiene como indicadores principales el dominio curricular, la planeación y organización académica, pedagógica y didáctica y evaluación del aprendizaje. La gestión administrativa en la que se hace énfasis en el uso de recursos y seguimiento de procesos y la gestión comunitaria en la que se pone especial atención a la comunicación institucional e interacción con la comunidad y el entorno.

La relación que se establece entre las competencias y el quehacer docente se da a través de los pilares para la educación, clasificaciones de competencias clave o los ámbitos competenciales que se analizan a través de diversos informes, proyectos y autores (informe Delors, UNESCO, 1996; el proyecto DeSeCo, de la OCDE, 2002; el currículum Vasco, 2005; y las ideas de Monereo, 2005, citados por Zabala y Arnau (2007); los cuales se hacen presentes en toda práctica pedagógica (ver figura 2.4).

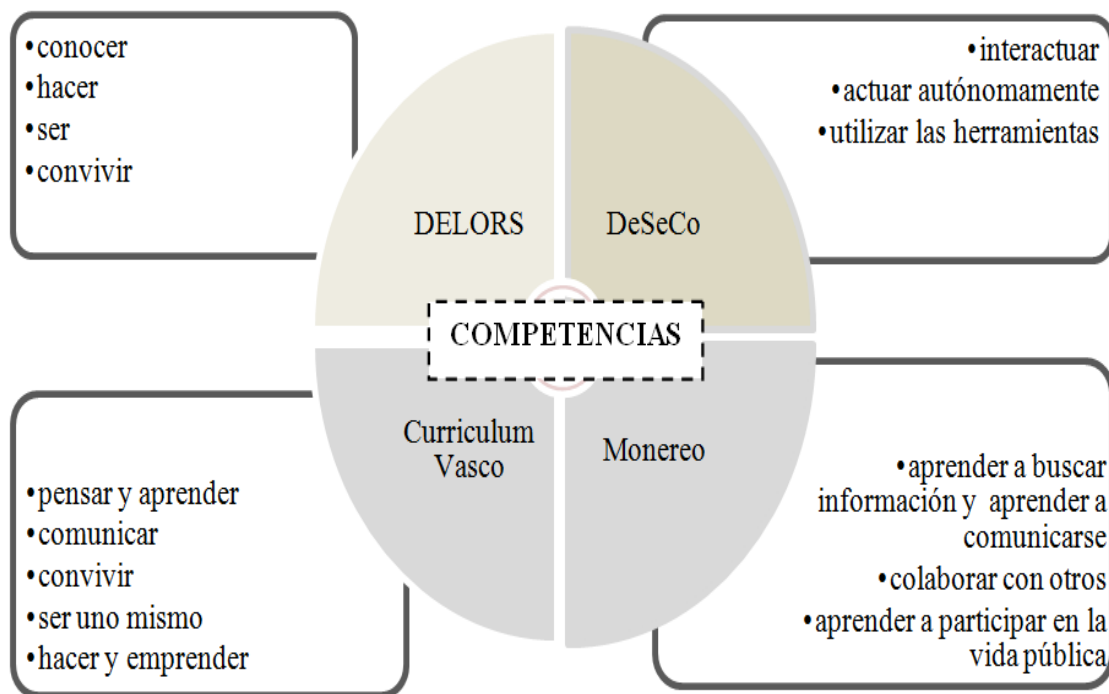


Figura 2.4. Competencias que se desarrollan en el quehacer docente. Información obtenida de Zabala y Arnau (2007).

Estas competencias se ven fructificadas en el proceso de enseñanza del profesor principiante y se reflejan en el *aprendizaje* de los alumnos. Desde el punto de vista del constructivismo según Nolla (2006), el aprendizaje es un "proceso subjetivo y sugiere que se debe experimentar en el mundo para conocerlo...en el que se construyen y se reconstruyen su conocimiento, o redes de conocimiento, de forma activa, de manera que tengan algún significado de manera personal" (p. 16). Este mismo autor, hace referencia a que el aprendizaje adquiere mayor importancia y se recuerda con mayor facilidad dependiendo del *contexto* en el que se aprende.

Por supuesto que para lograr los aprendizajes en los alumnos, será necesario que el docente aprenda, como lo mencionan Castañeda y Adell (2011), debe haber un proceso de aprendizaje en los profesores en el que se perciba un cambio en su actuar en el proceso de enseñanza aprendizaje con sus estudiantes, relacionado íntimamente con su formación continua que hará a lo largo de su carrera de vida, su profesión docente, con la posibilidad de influir en el aprendizaje de los estudiantes.

La asistencia de los estudiantes normalistas a las escuelas primarias y su organización en comunidades de aprendizaje, le demanda a él, al docente titular del grupo y el maestro asesor, realizar la triangulación sobre el trabajo efectuado por el estudiante normalista. La experiencia de quienes ya han trabajado frente a grupo así como la relación de ésta con la teoría permite el debate y análisis de lo efectuado. Estas estrategias de acompañamiento dan la oportunidad a los normalistas de sentirse con mayor seguridad al momento de hacer el análisis de lo observado, aplicar o utilizar sus herramientas metodológicas, teóricas, técnicas, dinámicas, didáctica y materiales y recursos adecuados a su trabajo. Mientras los docentes guíen la práctica docente, tengan desarrolladas sus competencias, cuenten con un perfil como para ser guía de un normalista, pueden obtenerse óptimos resultados.

La observación que realizan los estudiantes desde los primeros semestres y hasta el final de su carrera profesional, así como el contacto directo con los alumnos, padres de familia, maestros y directivos da la pauta para entablar conversaciones, formar vínculos conociendo el contexto y aprendiendo a actuar de acuerdo a las necesidades que se presenten en su realidad.

Durante el primer semestre, los estudiantes asisten a las escuelas primarias solo en calidad de observadores, realizan análisis de las prácticas observadas y se tiene el primer acercamiento con los alumnos, maestros de grupo y materiales que se utilizan en el grado en el que son ubicados. A partir de segundo y hasta sexto semestre los estudiantes seleccionan una escuela, asisten para solicitar permiso para realizar sus prácticas docentes en fechas ya estipuladas por la escuela Normal y se les asigna un grado por parte del directivo de la institución. Tallaferro refiere que (2006, citado por Revilla, 2010), indiscutiblemente el espacio de la práctica continua favorece el ejercicio de una enseñanza y práctica reflexiva que se concreta en un espiral de acción- reflexión- acción, para desarrollar la capacidad de cuestionar el conocimiento, de que los alumnos se miren a sí mismos y se interroguen sobre sus pensamientos y acciones docentes.

Considero fundamental que para que el profesor principiante pueda desempeñar su labor docente requerirá tener la base de conocimientos. Para ello, la reflexión y el análisis sobre la misma en el terreno de la práctica serán fundamentales, porque se aprende a ser maestro en el contexto.

La práctica docente es la etapa en la que los futuros maestros están en contacto con su medio profesional. Los estudiantes normalistas requieren una interacción entre teoría y práctica educativa ejerciendo de esta manera su función docente pedagógica. Deben constituirse en espacios donde el alumno tenga la oportunidad no solo de aplicar lo aprendido, sino de vivir un proceso de investigación – acción entendida como un camino que hace del futuro maestro un profesional que reflexiona en la acción y sobre la acción y,

en consecuencia, que mejora su práctica y elabora sus teorías pedagógicas, y es capaz de innovar (Sáenz, 1991).

Los estudiantes normalistas después de haber sido asignados al grado de práctica, se preparan con los contenidos que deberán trabajar al frente del grupo así como todos los materiales solicitados por parte de los asesores con la finalidad de ir lo suficientemente preparados para llevarlos a cabo. Entre ellos se encuentran los siguientes:

- Carpeta de planificación en la cual concentran diversos formatos, dosificación, planificación semanal, de proyecto y diaria, en los que redactan la secuencia didáctica que seguirán y en la que vincularán contenidos, agregarán propósitos, estándares.
- Carpeta de evaluación en la que incorporan los instrumentos para evaluar a los alumnos y que serán utilizados durante la práctica así como el registro de evaluación y asistencia.
- Diario del normalista en el que redactan los incidentes críticos que se presenten durante su estancia, estos fundamentados en los núcleos temáticos: maestro, niños y escuela y bajo el ciclo de Smith (1992, citado por Escudero, Bolívar, González y Moreno, 1997), el cual pretende que los normalistas reconstruyan el origen de su práctica, tener sus propias ideas y poner en juego su propio papel docente a través de la descripción, explicación, confrontación y reconstrucción del mismo.

- Portafolio en el que concentran las evaluaciones de los alumnos por asignatura, agregan expedientes de los alumnos y les permite visualizar los avances de los mismos.
- Diario de los alumnos en el que los niños redactan lo que les gustó o no de las clases trabajadas por los normalistas.
- Gafetes con la finalidad de identificar a cada uno de los estudiantes.
- Mural con fechas alusivas a las efemérides del mes en el que los niños agregan producciones relacionadas a alguna de las temáticas.
- Lista de asistencia en grande sobre todo para los estudiantes que asisten a primer grado con la finalidad de que los alumnos que todavía no identifican su nombre escrito, lo vayan visualizando.
- Actividad de inicio, llamado así al decorado que se pone en la puerta como forma de identificación del aula que tiene el normalista, como forma de dar inicio a su presentación en el trabajo, con producciones que los alumnos pueden agregar siendo partícipes de dicha actividad (ver figura 2.5).

Para su diseño, se cuenta con el tiempo para su elaboración así como con el apoyo de los maestros tutores y asesores quienes en función de las características de cada grupo en particular, solicitan determinados requerimientos y que posteriormente durante las visitas a revisión del trabajo de los estudiantes son evaluadas a través de una rúbrica (ver Anexo 2 a

y b), que en el caso de la ENMFM, fue diseñada por el departamento de Gestión Escolar de la institución.

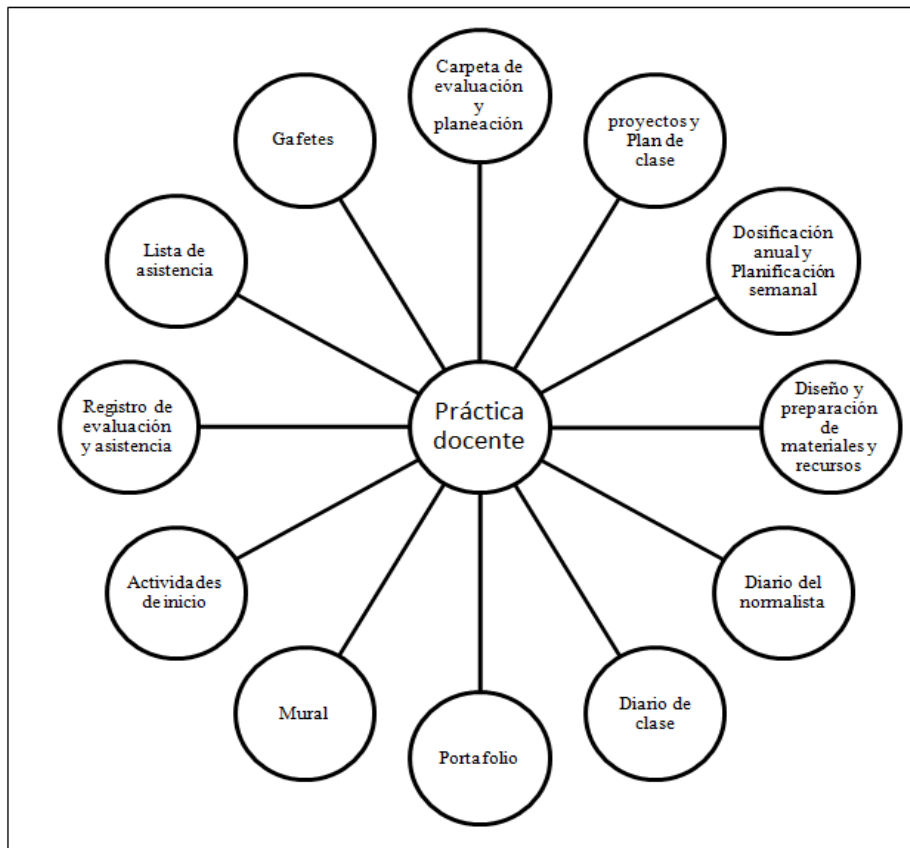


Figura 2.5. Elementos solicitados al normalista previo a su práctica docente. Elaboración propia a partir de las experiencias de trabajo en la Escuela Normal Miguel F. Martínez (ENMFM).

Para los normalistas la preparación para la práctica tiene exigencias no necesarias pues mucho de lo que se solicita no es utilizado debido a indicaciones de los tutores aunque a éstos ya se les haya solicitado su uso. La intención de las escuelas normales es que se aprenda su diseño y se implemente, sin embargo, considero que no se centran en lo

fundamental que es el dominio y vinculación de contenidos, lo que debe saber el normalista al momento de estar frente a un grupo.

Para los normalistas la preparación para la práctica tiene exigencias no necesarias pues mucho de lo que se solicita no es utilizado debido a indicaciones de los tutores aunque a éstos ya se les haya solicitado su uso. La intención de las escuelas normales es que se aprenda su diseño y se implemente, sin embargo, considero que no se centran en lo fundamental que es el dominio y vinculación de contenidos, lo que debe saber el normalista al momento de estar frente a un grupo.

El análisis de las jornadas de práctica docente se realiza mediante la matriz FODA, que incluye fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Dar sugerencias como diría Altet (2005), en un diálogo profesional, desde la perspectiva de los mismos compañeros, de los maestros titulares o de los asesores del grupo es fundamental. La intención es no solo centrarse en el análisis de la práctica enfocada al desarrollo de las habilidades, sino también a la de tipo clínico en el que se observan determinados casos, así como las prácticas de enseñanza; estos tres tipos de análisis de práctica permitirán conjugarse en el quehacer docente en una práctica reflexiva creando una actitud profesional en búsqueda de la mejora educativa.

Schön (1998), también plantea la importancia de la reflexión suponiendo que hay un profesional reflexivo que es el que sabe pero que no es el único en tener el conocimiento; considerando que las incertidumbres que se presentan son la fuente de aprendizaje de todo docente. Es fundamental establecer una relación con el alumno en correspondencia a sus

sentimientos y pensamientos. Así comunicando sus problemas y percepciones y contrastarlas con sus colegas será una forma de trabajar la reflexión desde la acción.

En los últimos tiempos la práctica de la reflexión ha tomado gran importancia al grado de suponer que es un medio a través del cual se llega a desarrollar profesionalmente el docente; trayendo ventajas como procesos de cambio y transformación de la práctica pedagógica en todos los actores que participan.

Según Contreras (2000), al incluir a la experiencia como objeto de estudio surgen tres elementos, que son: los pensamientos como parte de un proceso cognitivo; los sentimientos relacionados a los contenidos de tipo afectivo; y la acción, donde se destaca el ser de la profesión docente relacionándose con las habilidades. Elementos importantes que destacan a un profesional íntegro, competente didácticamente como individuo en el que se complementa el sujeto y lo que percibe, lo que nos hace ser únicos y diferentes enriqueciendo el proceso de aprendizaje.

Según Altet (2006), "la práctica es un concepto inclusivo, que incluye acciones, actividades y acciones de la maestra" (p. 15). Estas acciones permitirán replantearse la idea de adecuar a las necesidades del grupo las actividades y estrategias para el logro de aprendizajes significativos. De tal forma que es fundamental para los estudiantes normalistas tener la oportunidad de asistir a las escuelas primarias para aprender a dar clase y las escuelas normales para tener el discurso como medio para dar la clase.

Al respecto Fraile (2007), señala que:

La inclusión desde la formación inicial de estrategias de trabajo colaborativo, ayudará a que los futuros profesores se preparen para superar la cultura de individualismo que se vive en la escuela, capacitándoles a saber actuar en aulas imprevisibles y cargadas de espontaneidad, para ello evitaremos en nuestras clases simulaciones seguras, controladas, artificiales y de carácter superficial; siendo preciso experimentar situaciones que les permitan mayor autonomía para organizar su currículo, desde estrategias que les ayuden a trabajar juntos y de forma colaborativa (p. 26).

Por lo tanto, la práctica docente en el aula en contextos reales como antecedente de la práctica profesional y en comunidades de aprendizaje dará paso a prácticas relevantes, con experiencias enriquecedoras reafirmando de la siguiente manera “el prácticum constituye un momento especialmente propicio para el aprendizaje de la reflexión en y sobre la acción” (Rodríguez, citado por Revilla, 2010, p. 1).

Para que las experiencias prácticas posean calidad deberían asumir tres principios: continuidad, interacción y reflexión (Solís, Núñez, Contreras, Rittershausen, Montecinos y Walker, 2011). Si bien la planeación da al estudiante seguridad, cuando trabaja con los niños está presente la incertidumbre y los imprevistos que la mayoría de las veces rebasan sus planes de clase elaborados y demanda que tome decisiones en el momento.

Las ideas de autores antes mencionados están íntimamente relacionadas a la propuesta del plan y programa de estudio, ya que la intención es que a través de la currícula los estudiantes aprendan a ser inclusivos, buscando la mejora profesional en la docencia.

Trabajar con el grupo de niños permite que los estudiantes valoren la importancia de la planeación y cuestionen las sesiones de clase abordadas, percatándose de que mucho de lo que ellos creían funcional no lo fue y viceversa, de tal forma que podrán reflexionar antes de la acción desde que preparan todo lo que habrán de llevar; en la acción observando que no todo está resultando como esperaban y después de la acción en el proceso de análisis en las escuelas normales confrontando teoría y práctica para volver a las aulas y realizar paso a paso su práctica pero en función de lo modificado.

Los estudiantes de la escuela normal pasan por un proceso de formación llamado inducción, definido por Wilson y D'Arcy (citados por Marcelo, 1988) como:

El proceso mediante el cual la escuela lleva a cabo un programa sistemático de apoyo a profesores de cara a introducirle en la profesión, ayudarles a abordar los problemas de forma que refuercen su autonomía profesional y facilite su continuo desarrollo profesional (p. 63).

Durante este tiempo en la escuela formadora, los estudiantes cursan durante seis semestres las asignaturas de tronco común y de especialización en las que solo algunas de ellas ayudarán de manera preparatoria a la práctica docente, como son las de la línea de acercamiento a la práctica profesional. Los siguientes dos semestres séptimo y octavo, esta institución juega un papel fundamental apoyando a quienes serán los profesores principiantes a través de tutorías que los formadores de docentes llevarán a cabo. Sin embargo recordemos que con la nueva reforma, la práctica continua será solo para el último semestre, octavo.

Es importante mencionar que de acuerdo a las experiencias obtenidas, los estudiantes no logran los aprendizajes necesarios ya que muchas de las asignaturas no tienen seguimiento a lo largo de los semestres, quedando limitados en la adquisición de sus conocimientos. Esto trae como consecuencia que la profesión de la docencia enfrente diversos retos. Uno de ellos es el ser Profesor principiante. La primera experiencia de iniciarse en la docencia conduce a muchos problemas y equivocaciones, podemos decir que no ha quedado un solo maestro que no haya pasado por alguna situación similar, dejándose llevar por la rutina, poco productiva para un país que trata de salir hacia delante.

Existen diversas investigaciones que apuntan a que los problemas principales que atraviesan los profesores principiantes son los referidos a:

Según Barr y Rudisill (1939), la disciplina, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo, y los materiales de enseñanza; relación con los padres, métodos de enseñanza, evaluación, planificación, rutinas de clase, materiales y recursos de enseñanza; disciplina en clase, motivación de los estudiantes, tratar las diferencias individuales, valorar el trabajo de los estudiantes, relaciones con los padres; contenidos y material de aprendizaje, organización de las actividades de clase, control de los alumnos, disciplina de la clase, participación y motivación de los alumnos, problemas referidos a la organización escolar, relación con los colegas, el director y los padres, tiempo, recursos de la escuela, problemas de enseñanza, tratamiento de los alumnos individualmente, nivel de rendimiento y antecedentes de los estudiantes; aquellos causados por los mismos profesores principiantes como las diferencias individuales y las relaciones con sus alumnos; los

problemas de instrucción relacionados a la planificación, recursos, implementación y evaluación; los problemas de organización de la clase en que se enmarcan las rutinas y la disciplina; los enfocados al contexto considerando la escuela como lugar de trabajo, los colegas, administradores, calendario escolar; los problemas que se generan en sí mismo como sus propias creencias, personalidad, necesidades materiales; los problemas que presentan al relacionarse con los padres y los problemas generales referidos a la profesión docente (citados por Marcelo, 1988).

Aquino (1984, citado por Díaz Barriga e Inclán, 2001), señala que el maestro proyecta una identidad profesional cercana a una tipificación-modelo ideal- que tiene repercusiones en la actualidad. Se observa que algunos factores fueron coincidentes, sobre todo la disciplina, pareciera que ese es el tema fundamental de todo docente, y sí lo será así si su deseo es tenerlos sentados, callados, sin moverse, para tomar la clase, olvidando que el ambiente áulico que generen en su grupo traerá por añadidura muchas situaciones esperadas. Sin embargo, como lo menciona Shulman (2005), los conocimientos, la comprensión y las aptitudes que vemos que efectúan los principiantes todavía con muchas dudas e inquietudes o en muchas de las ocasiones pareciendo que todo sabe y que todo domina, son efectuados con toda facilidad por los expertos.

2.3.3 El quehacer docente y sus implicaciones en el aula.

Reflexionar sobre el quehacer docente es una necesidad constante de toda persona que esté vinculada con la educación (Córdoba, 1996), especialmente de los profesores, directivos de las escuelas, autoridades educativas. Existen muchas definiciones de lo que es

su quehacer docente. Reyes (2011), señala que "una profesión es el resultado de una elección racional" (p. 77), consciente, que presenta varias características:

Ocupación que desempeña una función social; tarea que exige un considerable grado de destreza; competencias y capacidades que se ejercitan en situaciones que no son rutinarias; cuerpo sistemático de conocimientos; prolongado periodo de enseñanza superior, socialización en los valores y culturas de la profesión; existencia de un código ético; libertad de poder juzgar y decidir en cada momento; organizarse como grupo ante poderes públicos y tener alto prestigio social (p. 78).

A través de diversos estudios se ha percibido que el quehacer docente se reflexiona mucho más cuando se es estudiante que cuando es docente en servicio, ya que al primero se le solicita hacerlo a través de diversos instrumentos, en clase.

En el quehacer docente se analiza la teoría y la práctica que se ejerce en el aula por parte del docente así como su formación permanente (Rodrigues, 2013). Así mismo menciona que:

La práctica educativa implica una serie de acciones y decisiones que toma cada profesor en su trabajo cotidiano. Está permeada por un conjunto de variables externas (políticas educacionales, planes curriculares, condiciones de trabajo, etc.) que determinan, en gran medida, el quehacer docente (p. 46).

Se considera que un docente que proporciona un papel activo, crea un clima positivo en el aula, muestra expectativas positivas de sus estudiantes y de sus aprendizajes,

además de planificar sus clases potencia su quehacer docente, sin embargo, no es suficiente hacerlo sobre su misma práctica sino sobre los demás que permita la reflexión de la misma.

El quehacer educativo según Zaccagnini (2003) "se inscribe en un marco legitimador que le confiere una determinada legalidad. Dicha legitimación es configurada a partir de unas determinadas relaciones de poder, entre los distintos grupos que entretejen la trama social" (p. 1), es a partir de esto que considera que todo educador tiene un rol.

Mientras que Johnson (2010), refiere que el quehacer docente es la misma docencia; la cual requiere de una preparación especializada y socialmente certificada mediante un título que es lo que le dará la oportunidad de ejercer.

El quehacer del docente en la educación está sustentado en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos haciendo mención que esta debe ser de calidad. Se desarrolla en espacios articulados por políticas educativas de diverso alcance, como son las escuelas públicas y privadas culturas organizacionales, historias y trayectorias personales. El quehacer docente incluye: docencia, investigación, tutoría y gestión (Preciado, Gómez y Kral, 2008).

Las formas concretas de existir del quehacer docente son la práctica educativa, la formación, la capacitación de maestros y la vida diaria escolar (Rockwell & Mercado, 1986). Estos aspectos se pueden presenciar en el aula pero dependiendo de la forma en que estos se lleven a cabo dentro de ella reciben un calificativo en conjunto que en muchas ocasiones le llaman enseñanza tradicional señalando el quehacer cotidiano de los profesores, planteándose que una alternativa para mejorar la escuela es ser innovador. La

implementación de métodos sistemáticos para dar clase ha ido evolucionando como una forma de lograr incrementar la calidad de la educación; iniciando desde el dictado del conocimiento hasta contar ahora con métodos donde la tecnología impera.

La práctica del docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor (Johnson, 2010), las cuales en muchas de las ocasiones el docente no sabe hacia dónde y cómo hacer su quehacer docente para que ésta sea apropiada por lo que es fundamental explicarlo en concreto más que sea en abstracto.

Rodrigues (2013), señala que “el quehacer docente del profesor es qué hace, por qué lo hace y cómo lo hace el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 170). Por lo que es fundamental como lo dice el autor, crear espacios de reflexión consciente sobre su quehacer identificando sus limitaciones con respecto a su entorno educativo, con él mismo definiendo sus propias estrategias de desarrollo profesional. Este mismo autor refiere que hablar de quehacer docente son todas las "acciones que se realizan en las prácticas profesionales o más aún en las preprofesionales" (p. 19).

En este mismo sentido Eraut (1996, citado por Rodrigues, 2013) enfatiza que se debe combinar el “conocimiento del proceso” (“saber cómo”) con el “saber qué” (p. 27). Se propone que en el quehacer docente se incluyan aspectos como las funciones y los roles académicos con la finalidad de recuperar la idea de la calidad de la enseñanza.

En los años noventa el quehacer docente se definía de acuerdo con algunas dimensiones básicas: a) el saber académico-disciplinar, es decir, el saber básico, específicamente los contenidos disciplinares; b) el saber pedagógico, elemento esencial de

la profesión docente, c) incluye tres rasgos centrales: el saber técnico-pedagógico, el saber disciplinar y el compromiso moral con la comunidad y d) personal-reflexiva, es decir, los planteamientos basados en el alumno, centro de la tarea docente (Dorfsman, 2012, p. 3). Diez años más a partir de transformaciones y modificaciones generadas por los mismos entornos tecnológicos, sociales, políticos influyeron en la práctica docente y los profesores, reestructurándose estas dimensiones de la siguiente manera: 1) dimensión Académico-Disciplinar, 2) la dimensión Técnico-Pedagógica, 3) la dimensión Crítico-Social y Comunitaria y 4) la dimensión Personal-Reflexiva.

El quehacer educativo está configurado bajo elementos ideales, y objetivado mediante idealizaciones subjetivas todo el tiempo, ya que consiste en: “orientar a los alumnos a situaciones de aprendizaje, para que obtengan conocimientos útiles para la vida. El deber ser” (Soto, 2009, párr. 5).

El quehacer docente tiene sus implicaciones en una serie de aspectos que se presentan en el aula, como la práctica profesional, momento en que realiza cada una de sus clases en el que se incluye materiales, instrumentos para evaluar el contenido, su planificación, metodología utilizada, entre otros. También implica aspectos que están relacionados con elementos formales como los cursos o talleres, los eventos culturales y libros a los que recurre para mejorar su quehacer docente.

Mientras que el quehacer docente es definido como "una serie de actividades que el docente debe desarrollar en su proceso de formación por competencias, las cuales deben reflejarse en la práctica, en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, frente a sus alumnos". También la definen como "la construcción y capacidad del docente para

desempeñar frente a un grupo un conjunto de capacidades, habilidades, conocimientos significativos que permitan a sus alumnos desarrollarse en forma plena en el área laboral y su contexto social" (Frida, 2010, citada por Trejo, 2013, p. 30).

Para efectos de esta investigación se considerará al quehacer docente como todos aquellos aspectos que involucran las dimensiones: académico-disciplinar; técnico-pedagógica; crítico-social y personal-reflexiva. Es decir, todo lo relacionado a la planificación, evaluación, contenidos, uso de materiales, contexto, evidencias de práctica, desarrollo de competencias, entre otras.

2.3.4 El currículum en la práctica profesional.

En cada periodo de la historia de la educación se han dado intentos por mejorar los métodos de enseñanza, tratando de sustituir las tareas o actividades tradicionales por otras que fueran significativas. Independientemente de ser innovaciones o mejoras se busca el éxito y elevar la calidad de los aprendizajes en los estudiantes con base a criterios específicos y de acuerdo a las normas educativas.

Sacristán (1991), considera que “el curriculum es el puente entre la teoría y la acción” (p. 4). Esto conduce a pensar que es la previa preparación que hace el docente en el que a partir de dimensiones de la tarea académica que tiene como función cumplir con el conocimiento de los contenidos, la capacidad para interrelacionarlos, conocer el papel que juegan los alumnos en el proceso de aprendizaje y su conexión con las experiencias, la motivación en clase y adecuación en tiempo y forma, saber los criterios a evaluar, uso de

materiales para satisfacer la demanda dada en el contexto, organización previa para todo lo que se realice.

El curriculum es fundamental en la educación, en la práctica profesional del docente, es considerada una herramienta que permite organizar y orientar su trabajo en el quehacer cotidiano. El curriculum ayuda al profesor a planificar de la mejor forma las tareas y lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes; conocer los objetivos, contenidos, formas de evaluación que empleará, tiempos entre otros aspectos.

Por lo general, se piensa en la mejora escolar cuando se trabaja en una institución educativa. La preocupación por elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el salón conducen a definir por principio lo que es una práctica con la finalidad de saber cuál es el fin que se persigue. Pues bien, generalmente es visto relacionándose con empresas, extendiéndose en los últimos tiempos a contextos diversos como el educativo. Para el logro de una práctica se hace referencia a principios de intervención, objetivos de trabajo y procedimientos, accediendo de tal forma a experiencias y aprendizajes de otros y aplicarlos a realidades.

Se considera que una práctica debe ser efectiva, por lo tanto, en la escuela primaria el profesor principiante debe lograr que se consiga un aprendizaje observable y positivo en el aula; así mismo debe ser eficaz alcanzando los objetivos planteados por la práctica; eficiente, haciendo un uso adecuado de todos sus recursos; sostenible, mediante su organización y uso de técnicas que hacen posible su práctica diaria; y flexible, porque se adapta a las necesidades de los estudiantes y del propio profesor así como a los cambios en el contexto.

Shulman (2005), menciona que la mayor parte de los cambios que se generan en educación se basan precisamente en lograr ambientes de trabajo que propicien un mayor grado de autonomía y liderazgo del maestro; preparando teórica y prácticamente a los docentes, diseñando estrategias para la mejora continua; se exigen tiempos más largos de preparación en cursos o clases especiales. Todos estos cambios utilizan para elevar la calidad de la educación a las competencias, los estándares y la evaluación. Pero considera que esto no es suficiente para el propósito que se persigue, que es necesario tener en cuenta la asignatura que están enseñando y por supuesto conocer las categorías de la base de conocimiento, refiriéndolo al currículo en el que el docente debe conocer a fondo como son los programas de estudio y los materiales ya que son las "herramientas para el oficio del docente" (p. 174).

Otros autores como Tardif (2009), mencionan que la currícula debe establecerse como un pacto civilizacional, en el que se modifique el paradigma que se tiene de la escuela, empezando por repensar el papel que juegan los contenidos y la forma en que estos han de ser constituidos. Así mismo, refiere que los conocimientos docentes surgen precisamente de diversos "saberes que provienen de las disciplinas, de la currícula, de los profesionales incluyendo la educación y la pedagogía; y de las experiencias" (p. 26). Según este mismo autor, es fundamental que:

...los educadores deban apropiarse también de unos saberes que podemos llamar "curriculares" que se corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes

sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura (op. cit., p. 30).

Fernández (2004), considera que el currículum es integrar la enseñanza, diseño de la clase, pasos para su realización, evaluación y la mejora de la práctica concretándose en las acciones formativas estableciendo relación con sus experiencias. También es considerado como "una herramienta de profesionalización, de desarrollo profesional del profesorado y de la institución, e incluso de mejora social, pero desde la perspectiva de servicio a la sociedad y, por tanto, de apoyo a las ideas de progreso" (Imbernón, 1993, citado por Fernández, 2004, p. 1). Es aquí donde el profesor principiante deberá poner en juego lo aprendido durante su estancia en la escuela formadora de docentes, de tal manera que estando frente a su grupo logre una práctica profesional. La educación se debe llevar a cabo por docentes que como lo menciona González (2007), cuenten no solo con los conocimientos teóricos, sino que además pueda ponerlo en práctica de manera inmediata en la escuela primaria.

Los maestros están acostumbrados a trabajar en las escuelas primarias bajo un currículum sistemático en la que gestionan todas las disciplinas. En secundaria los maestros buscan gestionar más de una disciplina aunque están especializados en una de ellas. Los formadores de formadores independientemente de ser especialistas en una disciplina, y bajo el currículum antes señalado deberán tener un carácter sistémico de su tarea y de su entorno si desean formar profesionales de la educación.

Sin embargo poco sucede, Perrenoud (2010), menciona que:

...muchos formadores se prohíben sistemáticamente exceder su campo de especialización. Esto que aparentemente es una virtud, esconde a veces un miedo a exponerse y puede constituir una forma de renuncia, sobre todo cuando el formador sabe positivamente que ningún otro colega competente podrá relevarlo a su debido tiempo (p. 178).

Lo ideal es entonces formar redes, donde los objetos de saber de cada una de las disciplinas sean transversalizados bajo una misma realidad, donde la currícula de las escuelas normales formen formadores y no enseñantes, situación que al menos como dice Perrenoud, muy poco se da.

Para realizar una práctica profesional se consideran los principios pedagógicos que envuelven a los estándares, aprendizajes esperados, contenidos que conforman la práctica educativa y actualmente en el perfil, parámetros e indicadores del docente.

En México, hablar de idoneidad de docentes para el aprendizaje de los alumnos, es referirlo a lo que se señala en el Artículo 3° Constitucional. En él se menciona que el estado garantizará la calidad de la educación haciendo que sea competitiva, en el que el desarrollo de sus conocimientos, actitudes y habilidades se muestren en el aula garantizando el máximo logro de aprendizaje de los educandos (párr. 3). En este mismo sentido los propósitos planteados en el Servicio Profesional Docente, dan cuenta de todo aquello que se debe mejorar, así como los procesos de ingreso, permanencia y promoción así como del reconocimiento en el servicio de los docentes.

La Secretaría de Educación a través de la LGSPD da a conocer los nuevos aspectos que serán evaluados a partir del 2015 para todos los docentes que deseen formar parte de este gremio; así como para aquellos que pretendan seguir avanzando para el logro de mejores salarios y de la mejora de la calidad de la educación. Se consideran aspectos sobre cómo aprenden y lo que deben aprender sus estudiantes, las formas o estrategias que utilizará para evaluar haciendo intervenciones en su momento y forma adecuada, sobre todo con aquellos estudiantes que presenten necesidades educativas especiales reflexionando sobre su trabajo, analizando aspectos legales y éticos, sin dejar de tomar en cuenta lo que vaya sucediendo en su contexto y que tenga implicaciones para con su labor educativa.

Así mismo en el que se expresan las características, aptitudes y cualidades deseables del profesor para tener un desempeño eficaz orientando de esta manera su función. De tal forma que los aspectos considerados en Perfil, parámetros e indicadores para el docente (2015), que se establecen para los docentes fue documento que fundamentó la investigación.

En la escuela primaria ejercer una práctica profesional dependerá de la cantidad y ritmo de la enseñanza, del agrupamiento que se haga en el aula, las preguntas que los alumnos generen en cuanto a su dificultad, las reacciones a las respuestas del alumno, el trabajo autónomo, las tareas que se realizan en casa y los hallazgos que se tengan respecto al contexto como el nivel socioeconómico, el propósito del profesor, entre otras (Hernández, 2011).

Una práctica profesional requiere del actor fundamental del escenario educativo, el profesor principiante. Hernández (2011), da a conocer siete habilidades técnicas que el docente debe enseñar en clase:

Tener altas expectativas sobre los alumnos y comunicarlas; planificar bien las lecciones, estableciendo un marco claro y objetivo de cada lección; usar una variedad de técnicas y establecer un compromiso con los alumnos; tener una estrategia clara para la gestión de los alumnos, prevaleciendo un sentido de orden en clase; emplear tiempo y recursos adecuadamente, de manera que promueva actividades y aprendizajes efectivos; usar un amplio rango de métodos de evaluación para supervisar la comprensión y trabajo de los alumnos y marcar y supervisar el trabajo en casa (p. 10).

Sin embargo, a pesar de que muchas de estas habilidades descritas por Herrera (2011), se realizan en las aulas de las escuelas, en muchas de ellas no se hace presente una práctica efectiva, porque como lo señala Escudero (2009):

La pretensión de codificar, acotar y cerrar una práctica profesional es difícil, quizás imposible: la pluralidad y el carácter de sus elementos desbordan cualquier pretensión de confinarla en lo observable y objetivo. Es entonces, que una práctica, en esencia, no es una entidad hecha, sino una realidad activa y dinámica creada por quien o quienes la piensan y la desarrollan (p. 115).

La currícula de las escuelas formadoras de docentes tiene como propósito fundamental cumplir con los rasgos del perfil de egreso de los estudiantes normalistas, las competencias que deben desarrollar a través de estas dimensiones (ver figura 2.6).

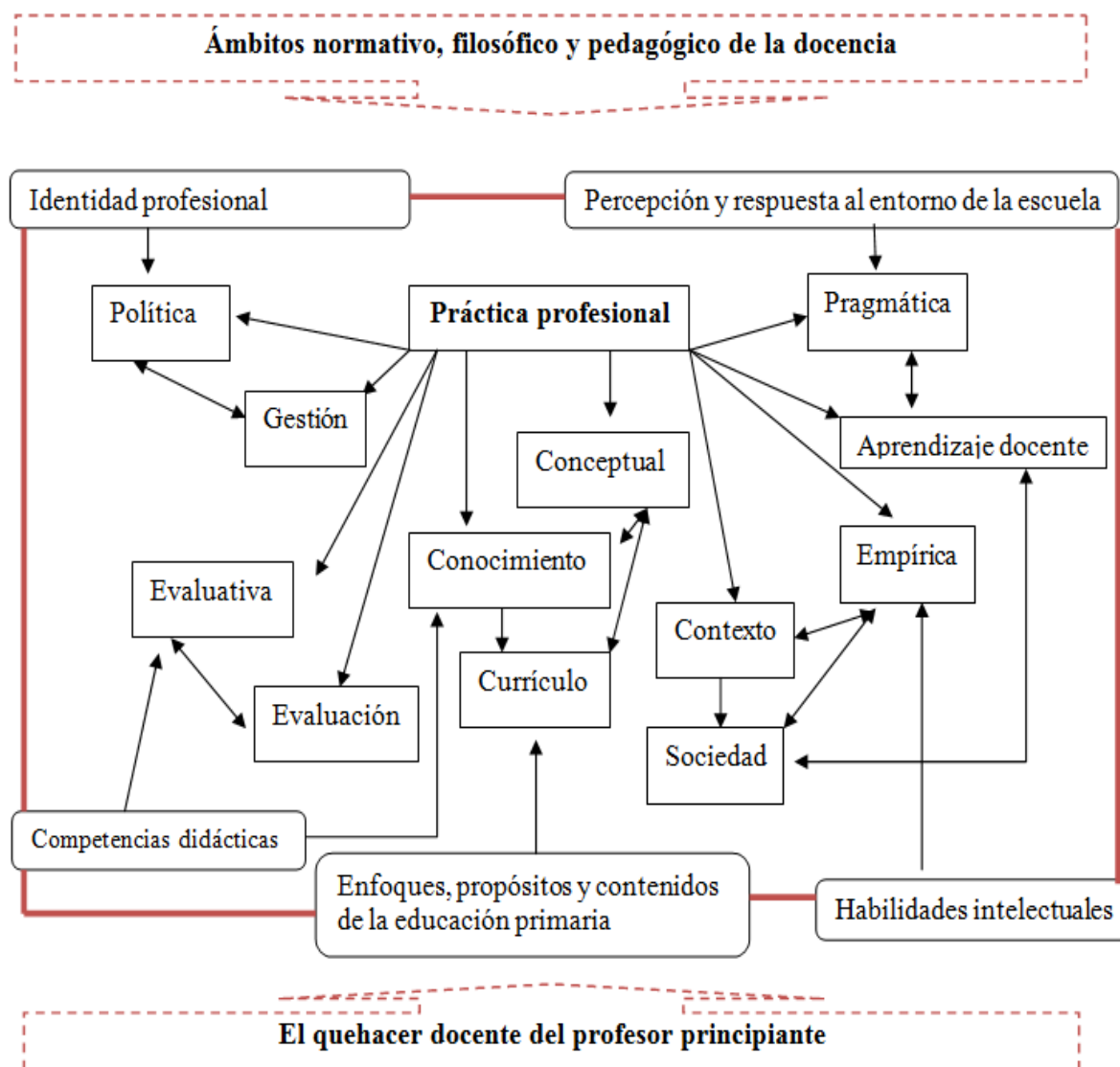


Figura 2.6. Las dimensiones de una práctica profesional y los rasgos del perfil de egreso.

Se esquematiza la interrelación de las dimensiones de una práctica profesional y las competencias de los profesores y los rasgos del perfil de egreso de la LEP desde los ámbitos de la docencia. Elaboración propia.

2.3.5 Perfil, parámetros e indicadores para el desempeño docente.

En México se vive un proceso de redefinición de la educación con la finalidad de mejorar la calidad de la misma, de esta forma y de acuerdo a los planteamientos que tiene la Reforma educativa se construyeron 22 perfiles correspondientes a educación básica; de tal forma que para efectos de esta investigación solo se hará referencia a educación primaria.

Documento que inició su construcción con apoyo de grupos de maestros frente a grupo, directores de escuelas, jefes de sector, asesores técnico pedagógico, autoridades educativas organizados en talleres y envió de propuestas desde octubre de 2014. Se aprobó por el INEE el 26 de febrero de 2014. El propósito de aplicar este perfil, parámetros e indicadores al docente es que el mismo docente reflexione hacia una mejor práctica profesional. El documento fue evaluado por el INEE, y se utilizará en los concursos de oposición para el ingreso a la educación básica a partir de mayo de 2015 (SEP, 2015).

La LGSPD en la búsqueda de tener un sistema en el que se tengan estrategias y oportunidades para que el docente se desarrolle en su profesión propone mejorar la inclusión y diversidad, la calidad de la educación; la práctica profesional mediante la evaluación; asegurar la idoneidad de los conocimientos y las capacidades del personal que labora en cada institución; estimular al docente al logro de su desarrollo profesional asegurando la suficiencia, destacando sus fortalezas y superando sus debilidades mediante programas o acciones específicas. No se puede dejar de lado crear un programa que incentive al docente ante su esfuerzo en el que se contribuya a reconocer sus esfuerzos a nivel institucional y social (SEP, 2015). Estos indicadores señalados a través de cinco

dimensiones (ver figura 2.7) serán los que en la actualidad dirijan el ingreso de los nuevos docentes y la promoción de los que ya están en el servicio con la finalidad de recibir mejor remuneración y mejorar la calidad de la educación, son entonces, los que se considerarán para dicho estudio.

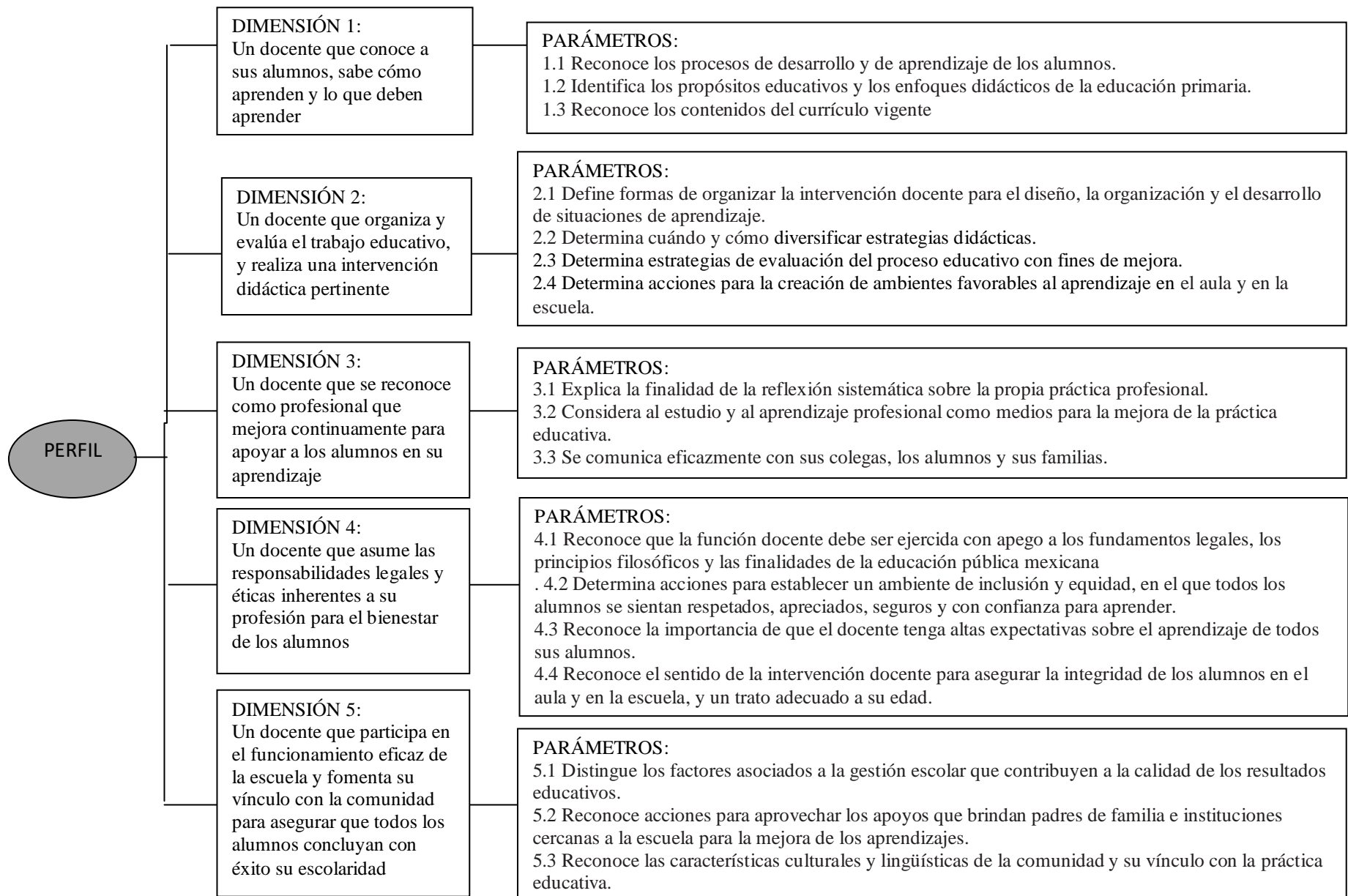


Figura 2.7 Perfil y parámetros para el docente (SEP, 2015).

En la dimensión uno, refiere que para que el profesor pueda ejercer una educación de calidad necesita tener conocimientos acerca del plan y programa de estudios. En el plan y programa de estudios se encuentran los propósitos, el enfoque y los contenidos a abordar en cada grado escolar. También será fundamental conocer los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños pues de ello dependerán en gran medida los avances que se tengan en el grupo.

La dimensión dos menciona que el docente dará una educación de calidad y garantizará estos aprendizajes cuando tenga las estrategias y recursos didácticos para llevar a cabo sus planificaciones. El profesor debe propiciar el interés en sus estudiantes por aprender y participar, evaluando sus procesos de aprendizaje y replanteándose la idea de diseñar nuevos instrumentos de evaluación para atender a los casos con necesidades educativas especiales. El propósito es que se dé en ambientes que favorezcan actitudes positivas hacia el aprendizaje. Esta dimensión se dirige hacia el saber y saber hacer del maestro. El docente debe comprender que su quehacer es de tipo académico, en la que aprenderá de la experiencia propia, de los demás y a partir de la cual podrá organizar su formación continua que le servirá a lo largo de su vida profesional. En esta dimensión tres, se hace énfasis en la importancia del trabajo colaborativo, lo que le darán herramientas para cuestionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, las competencias comunicativas con todos los actores de su escuela.

El profesor frente a grupo debe conocer, analizar y aplicar el marco normativo que administra el servicio de la educación. En la dimensión cuatro las acciones y actitudes darán paso a la atención de la inclusión, la equidad, el respeto y la empatía entre los que

integran la comunidad escolar y a lograr los aprendizajes. La dimensión cinco resalta la importancia de la colaboración entre todos los miembros de la escuela, dando oportunidad de realizar proyectos escolares. Es fundamental también que el docente sea reconocido y trascienda su labor más allá de su aula y la escuela, que se valore su trabajo en su contexto sociocultural e identifique y aproveche los componentes del entorno. Los parámetros que se incluyen y derivan de las dimensiones describen aspectos del saber y del quehacer docente. Mientras que los indicadores señalan el nivel y las formas en que tales saberes y quehaceres se concretan y los cuales se derivan de los parámetros (ver tabla 2.4).

Tabla 2.4

Dimensiones e indicadores del perfil, parámetros e indicadores para el Docente (SEP; 2015).

DIMENSIONES	INDICADORES
1	<p>1.1.1 Identifica los aspectos fundamentales de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos.</p> <p>1.1.2 Reconoce la influencia del entorno familiar, social y cultural en los procesos de aprendizaje de los alumnos.</p> <p>1.1.3 Reconoce que la atención a las necesidades e intereses de los alumnos en la escuela favorece el aprendizaje.</p> <p>1.2.1 Distingue el significado de los propósitos educativos de las asignaturas en educación primaria.</p> <p>1.2.2 Identifica los aspectos esenciales del enfoque didáctico de cada asignatura.</p> <p>1.2.3 Distingue formas de intervención docente, apegadas a los enfoques didácticos, que favorecen la construcción de conocimientos a partir de lo que saben los alumnos.</p> <p>1.2.4 Reconoce la importancia de favorecer los aprendizajes de los alumnos mediante la discusión colectiva y la interacción entre ellos.</p> <p>1.3.1 Identifica los contenidos del currículo vigente.</p> <p>1.3.2 Identifica la progresión de los contenidos educativos en las diferentes asignaturas.</p> <p>1.3.3 Identifica aspectos de los campos del conocimiento en que se inscriben los contenidos educativos.</p>
2	<p>2.1.1 Diseña situaciones didácticas para el aprendizaje de los contenidos de acuerdo con el enfoque de las asignaturas y las características de los alumnos, incluyendo las relacionadas con la interculturalidad y las necesidades educativas especiales.</p> <p>2.1.2 Identifica diversas formas de organizar a los alumnos de acuerdo con la finalidad de las actividades.</p> <p>2.1.3 Analiza las actividades que propician que los alumnos piensen, expresen ideas propias, observen, expliquen, busquen soluciones, pregunten e imaginen.</p> <p>2.1.4 Selecciona los materiales y recursos adecuados para el logro de los aprendizajes, incluyendo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.</p> <p>2.2.1 Distingue estrategias para lograr que los alumnos se interesen e involucren en las situaciones de aprendizaje.</p> <p>2.2.2 Identifica formas de la intervención docente para lograr que los alumnos sistematicen, expliquen y obtengan conclusiones sobre los contenidos estudiados.</p> <p>2.2.3 Determina cuándo y cómo utilizar alternativas didácticas variadas para brindar a los alumnos una atención diferenciada.</p> <p>2.3.1 Explica cómo la evaluación con sentido formativo puede contribuir a que todos los alumnos aprendan.</p> <p>2.3.2 Determina instrumentos de evaluación congruentes con el tipo de información que requiere sobre el desempeño de los alumnos.</p> <p>2.3.3 Valora los aprendizajes de los alumnos para definir una situación didáctica pertinente, a partir del análisis de sus producciones.</p> <p>2.3.4 Ejemplifica cómo la evaluación formativa contribuye al mejoramiento de la intervención docente.</p> <p>2.4.1 Distingue acciones e interacciones para promover en el aula y en la escuela un clima de confianza en el que se favorece el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión.</p> <p>2.4.2 Determina formas de organizar los espacios del aula y la escuela para que sean lugares seguros y con condiciones propicias para el aprendizaje de todos los alumnos.</p> <p>2.4.3 Identifica acciones que permiten establecer una relación afectiva y respetuosa con los alumnos: se interesa por lo que piensan, expresan y hacen; fomenta la solidaridad y la</p>

DIMENSIONES	INDICADORES
	<p>participación de todos.</p> <p>2.4.4 Determina formas de utilizar el tiempo escolar en actividades con sentido formativo para todos los alumnos.</p>
<p>3</p>	<p>3.1.1 Reconoce que la reflexión sistemática sobre la propia práctica implica el análisis de su desempeño y su incidencia en el aprendizaje de los alumnos, así como la revisión de sus creencias y saberes sobre el trabajo educativo.</p> <p>3.1.2 Identifica que la reflexión sistemática sobre la práctica contribuye a la toma de decisiones para la mejora del trabajo cotidiano.</p> <p>3.1.3 Distingue las características del trabajo colaborativo que permite analizar su propia práctica y temas educativos de actualidad, a fin de mejorar su función.</p> <p>3.1.4 Relaciona las elaboraciones teóricas con el análisis de su práctica educativa para mejorarla.</p> <p>3.2.1 Reconoce que requiere de formación continua para mejorar su práctica docente.</p> <p>3.2.2 Identifica acciones para incorporar nuevos conocimientos y experiencias al acervo con que cuenta y traducirlos en estrategias de enseñanza.</p> <p>3.2.3 Reconoce la importancia de promover y participar en redes de colaboración para fortalecer su desarrollo profesional.</p> <p>3.2.4 Distingue estrategias para la búsqueda de información que oriente su aprendizaje profesional.</p> <p>3.2.5 Interpreta diferentes tipos de textos para orientar su aprendizaje profesional.</p> <p>3.2.6 Reconoce el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación como un medio para su profesionalización.</p> <p>3.3.1 Se comunica oralmente con todos los actores educativos (dialoga, argumenta, explica, narra, describe de manera clara y coherente).</p> <p>3.3.2 Se comunica por escrito con todos los actores educativos (dialoga, argumenta, explica, narra, describe de manera clara y coherente).</p> <p>3.3.3 Reconoce cuándo es necesario acudir a otros profesionales de la educación para asegurar el bienestar de los alumnos y su aprendizaje.</p> <p>3.3.4 Comunica información pertinente para su práctica educativa mediante el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.</p>
<p>4</p>	<p>4.1.1 Reconoce de qué manera están presentes los principios filosóficos de la educación en México en el trabajo cotidiano del aula y de la escuela.</p> <p>4.1.2 Identifica de qué modo la organización del sistema educativo mexicano se vincula con el trabajo de la escuela.</p> <p>4.1.3 Reconoce cómo hacer efectivo, en el trabajo cotidiano del aula y de la escuela, el derecho de toda persona para acceder a una educación de calidad, y para permanecer en la escuela y concluir oportunamente sus estudios.</p> <p>4.1.4 Identifica como uno de los principios de la función docente el respeto a los derechos humanos y los derechos de las niñas, niños y adolescentes.</p> <p>4.2.1 Reconoce como una responsabilidad ética y profesional que todos los alumnos aprendan.</p> <p>4.2.2 Reconoce las características de una intervención docente que contribuyen a eliminar y/o minimizar las barreras para el aprendizaje que pueden enfrentar los alumnos.</p> <p>4.2.3 Distingue acciones que promueven, entre los integrantes de la comunidad escolar, actitudes de compromiso, colaboración, solidaridad y equidad de género, así como el respeto por las diferencias lingüísticas, culturales, étnicas, socioeconómicas y de capacidades.</p> <p>4.2.4 Determina acciones para establecer, en conjunto con los alumnos, reglas claras y</p>

DIMENSIONES	INDICADORES
	<p>justas en el aula y en la escuela, acordes con la edad y las características de los alumnos, que incluyan la perspectiva de género y de no discriminación.</p> <p>4.2.5 Identifica acciones para favorecer la inclusión y la equidad y evitar la reproducción de estereotipos en el aula y en la escuela.</p> <p>4.3.1 Identifica de qué modo las expectativas del docente sobre el aprendizaje de los alumnos influyen en los resultados educativos.</p> <p>4.3.2 Reconoce que todos los alumnos tienen capacidades para aprender al apreciar sus conocimientos, estrategias y ritmos de aprendizaje.</p> <p>4.3.3 Reconoce la necesidad de fomentar altas expectativas de aprendizaje en los alumnos y la importancia del apoyo de sus familias para ello.</p> <p>4.4.1 Identifica formas de intervención y de interacción que deben estar presentes en el trabajo cotidiano del docente para asegurar el respeto a los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes.</p> <p>4.4.2 Distingue formas de dirigirse a las niñas y los niños de educación primaria para propiciar una comunicación cordial, respetuosa y eficaz con ellos, así como para mantener la disciplina.</p> <p>4.4.3 Reconoce las implicaciones que tiene el comportamiento del maestro en la integridad y el desarrollo de los alumnos.</p> <p>4.4.4 Distingue las conductas específicas que indican que un alumno se encuentra en situación de abuso o maltrato infantil.</p> <p>4.4.5 Reconoce cómo intervenir en casos de abuso o maltrato infantil.</p>
5	<p>5.1.1 Identifica la influencia de los factores que caracterizan la organización y el funcionamiento de la escuela en la calidad de los resultados educativos.</p> <p>5.1.2 Identifica los elementos básicos para realizar diagnósticos de los problemas que afectan los resultados educativos: el trabajo de aula, la organización y el funcionamiento de la escuela, y la relación con las familias.</p> <p>5.1.3 Distingue habilidades y actitudes que permiten participar en acciones conjuntas con los miembros de la comunidad educativa para superar los problemas de la escuela que afectan los resultados en el aprendizaje.</p> <p>5.1.4 Reconoce la importancia del cuidado de los espacios escolares y su influencia en la formación de los alumnos.</p> <p>5.1.5 Identifica los elementos de la Ruta de Mejora Escolar.</p> <p>5.1.6 Reconoce la contribución de la Ruta de Mejora Escolar al logro de la calidad educativa.</p> <p>5.2.1 Reconoce las ventajas de trabajar con diversas instituciones para propiciar mejores aprendizajes en los alumnos.</p> <p>5.2.2 Identifica acciones para establecer una relación de colaboración y diálogo con las familias de los alumnos mediante acuerdos y compromisos que las involucren en la tarea educativa de la escuela.</p> <p>5.3.1 Distingue acciones que pueden realizarse desde el aula y desde la escuela para fortalecer la identidad cultural de los alumnos.</p> <p>5.3.2 Identifica los rasgos socioculturales y lingüísticos de la comunidad para mejorar su trabajo en el aula, la organización y el funcionamiento de la escuela, y la relación con las familias.</p> <p>5.3.3 Reconoce expresiones culturales con las que interactúan los alumnos para orientar el trabajo educativo.</p>

2.4 Una mirada reflexiva a la práctica profesional

Mirar reflexivamente se dirigirá específicamente al trabajo de revisión-reflexión de docentes al compartir una visión general de su trabajo práctico en el aula de la escuela bajo un trabajo pre-activo. La intención es poner atención especial a la acción, las estrategias utilizadas para ejercer su trabajo para posteriormente reflexionar sobre la acción. La reflexión apunta hacia el conocer, darse cuenta de las relaciones entre el estudiante y el profesor en un grupo, tomar conciencia acerca de las posibilidades de que al aprender se reflexiona críticamente para transformar el conocimiento.

La tarea consiste en que hoy los colectivos docentes de las escuelas normales reflexionen en torno de las actividades que llevan a cabo en los salones de clase y en la escuela. Es fundamental interesarse en los resultados que obtienen con miras a mejorar los aprendizajes de los alumnos y la organización del plantel. Llevar a cabo la evaluación interna en las escuelas, en ejercicio pleno de la autonomía de gestión escolar, requiere que los colectivos docentes asuman con responsabilidad los procesos de análisis y reflexión sobre su práctica educativa. Sin embargo, esta aceptación debe ser voluntaria y transparente, pues sólo de esta manera, podrán obtener información válida y confiable que les ayude a tomar decisiones sobre la mejora de los planteles y de los aprendizajes de los estudiantes.

En esta idea, es posible iniciar no sólo la práctica en la reflexión pedagógica, sino simultáneamente recuperar la práctica real de los maestros mediante actividades de observación y de elaboración teórica durante los primeros dos años de su formación, y

reservar los últimos dos para recoger las prácticas innovadoras, como trabajo institucional y sistemático (Rockwell & Mercado, 1986, p. 135).

2.4.1 La perspectiva del investigador-formador de la práctica profesional.

Referirse a la perspectiva del investigador, es considerar el punto de vista del docente que realiza dicha investigación. Ser investigador y formador de formadores permite tener una panorámica desde diversos puntos de vista con respecto a la práctica que realiza el profesor principiante.

La importancia radica en no solo ver el problema planteado en la investigación desde el punto de vista del docente, sino desde la visualización del formador de formadores y como investigador. Para ello es fundamental la observación, la cual permitirá "identificar, describir una realidad" (Arnold, 1998, p. 31).

El trabajo en campo realizado por los profesores principiantes es el punto de partida para el investigador. Las observaciones directas por parte del investigador hacia las prácticas realizadas por los profesores principiantes, dan pauta para reflexionar acerca de la importancia del quehacer docente en las prácticas profesionales. La información que se obtiene de las observaciones permite establecer un diálogo entre la teoría y la práctica profesional.

Cuando la observación es constante implica estabilidad por parte de quien se observa, sin embargo, al momento en que ésta se modifica construye una nueva realidad ya que es donde se incluye la percepción del observador. Según Arnold (1998), menciona que cuando se observa se cumplen otras funciones como distinguir; organiza construyendo

diferencias; valora a través de priorizar aspectos y da sentido al ambiente cotidiano, es decir:

... se hacen representaciones que nos remiten a los modos de entendimiento y de comunicación, mediante los cuales se construye la *realidad* del mundo vivido cotidianamente (*Lebenswelt*). Bajo tal marco podemos apoyarnos en perspectivas teóricas, métodos y técnicas orientadas a la investigación de las categorías, significados y ordenes simbólicos constituyentes de lo que denominamos *realidad* (p. 32)

Desde la perspectiva de este autor, se considera que realizar la investigación desde el enfoque constructivista implica en la observación que el observador sea el principal factor de conocimiento ya que la realidad es subjetiva, de tal forma que será el investigador-formador, el observador que le da forma al conocimiento. Por supuesto, que se parte de la idea de que las acciones que realiza cada profesor principiante son reflejo de su historia de vida, de su formación, trayectoria personal y profesional y contexto sociohistórico y cultural.

Ahora por otra parte, la perspectiva del investigador-formador debe estar centrada en conocer, analizar, interpretar y comprender las prácticas profesionales de los profesores principiantes y dar respuesta al problema planteado en la investigación propuesta.

El trabajo que realizará el investigador-formador es una acción intelectual y práctica ya que estará en constante relación con las cosas, con lo que suceda en el aula, cerrando sus argumentaciones con base a sus propios conocimientos y modelos mentales. Por tanto,

Arnold (1998) explica que somos observadores de la observación pero que de alguna forma a la vez nos construimos a partir de la observación de los demás.

Esteva (2009), menciona que:

Dentro del campo de la investigación educativa, particularmente en lo que concierne a la observación de prácticas del docente, el observador es normalmente un investigador formado en la academia y, en consecuencia, considerado un teórico; mientras que el observado es un profesor visto como un práctico. Esta división entre observador-observado, teórico-práctico forma parte de la relación teoría y práctica en el terreno educativo (p. 4).

De esta forma y para efectos de esta investigación, la perspectiva del investigador-formador de la práctica profesional, fue reflexionar la práctica profesional de los profesores principiantes en educación primaria mediante la observación y registro de lo observado, desarrollando las habilidades de escritura y de escucha. En el que se pueda objetivar lo subjetivado y redactar las experiencias a texto científico.

2.4.2 Un modelo de aproximación al profesionalismo docente a partir de la reflexión en la práctica.

Una mirada reflexiva a la práctica profesional de los profesores principiantes en educación primaria, conduce a tomar una perspectiva desde el propio punto de vista del docente, lo que permitirá definir algunos conceptos fundamentales y comprender de manera clara y sencilla el enfoque dado. De esta manera se hace referencia a los conceptos clave

que conforman el título de la investigación. Sin embargo, hay conceptos afines y directamente relacionados al mismo que se exponen más adelante.

Las explicaciones, conceptos, declaraciones que se originan en la vida de todo profesor principiante, así como mitos y creencias, transforman lo desconocido en algo familiar, siendo el principio de toda acción (Moscovici, 1984). Estos le permiten asumir saberes de las prácticas cotidianas lo que permite reconocer las acciones que se realizan, analizando y reconstruyendo sus saberes, para validarlos y asumirlos desde el deber ser.

Se considera que los profesores principiantes llegan a las escuelas primarias con sus propias creencias e ideas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y se enfrentan al quehacer docente. Según Vaillant (1998) citado por Reyes (2011), estas creencias cambian cuando se reflexiona en función de las inquietudes del mismo profesor.

Perrenoud (2010), refiere que:

Para dirigirse una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un habitus. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situaciones de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo (p. 13).

Efectuar la reflexión en la práctica profesional en este estudio se concibe como una estrategia metodológica que permitirá tomar conciencia de los intereses, creencias, ideas, opiniones entre otros, tanto individuales como colectivos de las situaciones que se suceden. Analizarlos y depurarlos críticamente con la finalidad de que sea el propio docente quien construya a partir del conocimiento de sus experiencias mediante la práctica pedagógica en el quehacer docente sus mejores prácticas al fomentarla y cultivarla.

Método de enseñanza se define como la “forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente” (De Miguel, 2005, p. 81). Los principales métodos de enseñanza que todo profesor y principalmente los principiantes pueden utilizar en sus clases en función de las competencias. Se pretende que los profesores principiantes a partir de sus prácticas profesionales logren que sus alumnos desarrollen las competencias y las características del entorno siendo reconocidas como prácticas profesionales.

Una práctica profesional será considerada como tal, cuando se pueden llevar a cabo: "el método expositivo, el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, la resolución de problemas, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje orientado a proyectos y los contratos de aprendizaje" (Zabalza, 2012, p. 93). Por lo tanto, es fundamental pensar en que el profesor principiante y el alumno son esenciales en el proceso.

Actualmente, se requiere de un modelo reflexivo profesional. Es importante considerar que en el quehacer docente el rol del profesor principiante se esté cumpliendo, siendo retrospectivo y prospectivo de sus prácticas profesionales en el quehacer docente, impulsando al aprendizaje desde una perspectiva crítica dando cuenta de lo que sucede en el aula, en la escuela, con la convicción de buscar el cambio. Como lo señala Larrivee

(2008), citado por Rodrigues (2013), se debe reflexionar en un sentido pedagógico y crítico:

El primero refiere a un alto nivel de reflexión basado en la aplicación de conocimientos didácticos, teóricos o investigaciones educativas. Reflexiona sobre las metas educativas, las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos, y las conexiones entre los principios teóricos y la práctica. Hace un análisis acertado sobre las bases teóricas relacionadas con la práctica del aula. Analiza el impacto de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y la forma de mejorar las actividades de aprendizaje. El objetivo del profesor es la mejora continua de la práctica y lograr el aprendizaje de todos los estudiantes. La reflexión es guiada por un marco conceptual pedagógico (p. 181). Mientras que el segundo reflexiona sobre las implicaciones morales y éticas y las consecuencias de sus prácticas en el aula con los estudiantes. Centra su atención en las condiciones sociales en que sus prácticas se desarrollan. Se preocupa por cuestiones de equidad y justicia social que surgen dentro y fuera del salón de clases y tratan de conectar su práctica con los ideales democráticos. Se esfuerza por ser plenamente consciente de las consecuencias de sus acciones (p. 252).

Sería entonces conveniente propiciar prácticas reflexivas desde los contextos escolares y no limitarse al trabajo con los contenidos teóricos, de tal manera que el profesor principiante incorpore estrategias como una forma de resolver problemas propios de la enseñanza reflexiva en la práctica profesional siendo parte del quehacer docente.

Por lo tanto, según Imbernón (1994), el profesor como un profesional no significa que deba ser mecánico; el docente tiene la responsabilidad de reflexionar sobre su propia práctica profesional y analizar las necesidades de sus estudiantes con la responsabilidad de tomar decisiones curriculares que permitan la mejora de sus clases y que sean capaces de compartirlas.

Entonces, se puede decir que, la profesionalización docente está estrechamente relacionada a aspectos de formación inicial, con los conocimientos adquiridos previamente, los saberes teóricos y prácticos para ejercer su profesión, la autonomía y responsabilidad que tiene, la función docente, el status, sus condiciones de trabajo, de tal forma que la profesionalización docente influye en la práctica puesto que se vuelve profesional cuando se cumplen estos aspectos.

A manera de cierre, es fundamental hacer el recuento de quienes a nivel mundial estudiaron y analizaron la práctica profesional, los profesores principiantes, el quehacer docente, temas actuales. El mundo vio a través de estudiosos del tema resultados de una serie de investigaciones con el fin de responder a muchas de las inquietudes que en el diario acontecer se daban; Dewalt y Ball (1987), Marcelo (1988, 1992, 1999, 2006, 2007, 2008); Vélez (2006), Viera y Martins (2005), Zeballo (2008), Ávalos, Carlson y Aylwin (2004), Beck y Kosnik (2007), Castañeda y Navia (2006), Álvarez (2008) y Rodrigues (2013) con su tesis doctoral, Tejo (2013) en América Latina. Ballantyne y Hansford (1995), Tromans, Daws, Limerick y Brannock (2001), Carter y Francis (2001), en Australia. Altet (2005), Feixas (2009), Brighouse (1995), Flores (2001), Fredheim (2000), Reyes (2011), Sáenz (1991), Barba (2011) en Europa a través de Proyectos de investigación o tesis doctorales.

Todos ellos efectuaron estudios de tipo narrativo, constructivistas, reflexivos, interculturales, cualitativos, cuantitativos y mixtos con respecto a algunos temas similares a la presente investigación.

Fue importante señalar lo trascendental que es referir la educación básica en México, punto de partida para el análisis en el que a través de la escuela primaria y su currículo se reflexiona la práctica profesional, dando énfasis a los planes de estudio así como sus programas vigentes. Así mismo, conocer acerca de las prácticas profesionales y de las responsabilidades del profesor principiante desde el ámbito normativo, filosófico y pedagógico como una estrategia de reflexión de su desempeño docente, con la finalidad de crear un modelo de aproximación al profesionalismo docente que implique ser capaz de movilizar sus saberes profesionales específicos; tener aprendizajes continuos, eficacia y agilidad en el desempeño de su función, compartir experiencias, formalizar los saberes en la práctica profesional y seguir logrando el reconocimiento.

Capítulo 3: Método

La presente investigación se efectuó con la finalidad de reflexionar sobre la práctica profesional de los profesores principiantes en educación primaria y dar respuesta al planteamiento del problema: ¿Cómo es la práctica profesional de los profesores principiantes en educación primaria y qué tipo de factores y problemáticas son incidentales en el ejercicio de la misma?

Para lograr los objetivos y responder a las conjeturas planteadas, se analizó una población determinada de profesores principiantes elegida con base a un muestreo selectivo de juicio e intencional; se utilizó para ello el tipo de muestreo por criterios, no probabilístico según la clasificación de Patton (1990); la aplicación y seguimiento de una serie de procedimientos; el diseño de investigación y los resultados obtenidos explicados con respecto a lo encontrado.

3.1 Tipo de enfoque

El enfoque que se siguió para esta investigación fue cualitativo, por lo que el análisis que se realizó permitió hacer interpretaciones y describir cada una de las respuestas otorgadas por los profesores principiantes y no generalizar resultados a partir de inferencias estadísticas y sin medición numérica, sino profundizar en casos especiales como el de la presente investigación. Lucca (2003) refiere que “la naturaleza misma del enfoque cualitativo no procura esta meta como un fin en sí mismo. El interés radica en derivar postulados universales sobre procesos generales, antes que procurar la comunidad entre ambientes similares (p. 27).

Se puede ser flexible, de tal forma que en el transcurso de la investigación se pueden generar cambios ya que no se puede predecir las situaciones de la vida social (Alfonso, 2010).

Sin embargo, como lo expresa Taylor y Bogdan (1987):

En los estudios cualitativos, los investigadores le van dando gradualmente sentido a lo que estudian combinando perspicacia e intuición y una familiaridad íntima con los datos. Con frecuencia, este es un proceso difícil. La mayor parte de las personas sin experiencia en investigación cualitativa tienen dificultades para reconocer las pautas que emergen de sus datos (p. 160).

Se consideró no experimental ya que es un estudio que se “realiza sin la manipulación deliberada de variables y en la que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (Hernández, Fernández, Baptista, 2010, p. 149); así también, como lo refiere González (2014), ya que se recolectaron datos en función de las definiciones en el contexto para lograr la interpretación de las preguntas; examinando con profundidad y detalle la información recogida mediante un estilo narrativo y lograr entender el fenómeno estudiado.

El diseño metodológico que se propuso para este estudio, se categorizó de tipo transeccional descriptivo. El término diseño fue referido al plan o estrategia que se siguió para obtener la información. El estudio fue considerado transeccional o transversal ya que el procedimiento de criterio “para recolectar datos comprendió fue en una sola etapa, en un tiempo único” (Hernández, Fernández, Baptista, 2010, p. 151).

Se efectuaron observaciones de campo, en el que el "investigador y lo estudiado están en íntima influencia recíproca" (Lucca y Berríos, 2003, p. 24). Descriptivo ya que se describe un fenómeno en una situación determinada, en un tiempo único detallando características de las que se presentan así como su incidencia. Se hicieron descripciones a través de un diario en el que se redactará de manera narrativa lo observado para posteriormente convertirlo en texto científico.

Se utilizó una perspectiva teórica hermenéutica ya que se realizaron intercambios de ideas tratando de comprender las reflexiones y explicaciones de los sujetos participantes desde su propio punto de vista, su perspectiva para interpretar posteriormente. Como lo menciona Bautista (2011), una investigación es considerada con un paradigma hermenéutico, cuando se entiende a la realidad social como construcción abierta, cotidiana, que comprende los hechos. Su característica principal es interpretar y comprender los porqués del actuar del ser humano; lo que se ha convertido según el autor en una necesidad social.

La intención fue llegar a la comprensión de lo oculto en el sentido que solo existe en las ideas de los profesores pero que no tienen efecto ya que no son comunicadas a la comunidad académica; lo confuso, lo que no se externa por cualquier situación, que mientras no son captadas por la sociedad a través de la interpretación es lo mismo que no comprenderlo. En este sentido, y para esta investigación solo fue vista como una forma de comprensión crítica que permite analizar la práctica profesional de los profesores principiantes desde sus ideas, conceptos, expresiones, explicaciones, actuar ampliando de esta forma el significado de su práctica profesional.

Los comentarios de los participantes acerca de su práctica, así como escuchar, entender e interpretar la información obtenida por parte del investigador, dieron oportunidad de establecer la relación entre explicación, comprensión y análisis dando paso a la dialéctica (Matos, Fuentes, Montoya y Quesada, 2007). Las observaciones y la relación directa con los profesores principiantes en sus centros de trabajo, permitió analizar y comprender sus prácticas en diversos contextos al reflexionar las situaciones que se viven en el aula (Creswell, 2003).

De esta manera se llevó a cabo el siguiente procedimiento:

1. Se identificaron las escuelas y los profesores principiantes que participaron en dicha investigación.
2. Como lo establece Buendía (1998), se dio a conocer una carta de presentación ante las autoridades competentes informando el propósito de la investigación y su anuencia para la realización de la misma (ver Anexo 3). Posteriormente se presentó una carta de aceptación y colaboración a los compañeros docentes que fueron investigados (ver Anexo 4). Asimismo a los padres de familia de los alumnos que pertenecen al aula en la que se realizó la investigación (ver Anexo 5).
3. Como lo sugieren connotados investigadores (Babbie, 2004, citado por Hernández et al., 2006), en dicha redacción se les explicó el propósito de la investigación y se solicitó amablemente su voluntaria colaboración con la promesa de salvaguardar su identidad. Para establecer y proporcionar un

ambiente de veracidad y fiabilidad en las respuestas de los participantes encuestados toda la información fue considerada de carácter estrictamente confidencial resguardando toda información, dando inicio así la aplicación de dichos instrumentos.

4. Se realizó una reunión con directivos y maestros para informar acerca de la investigación, solicitando a la vez fechas de visitas para aplicación de entrevistas, observaciones, fotografías y videgrabaciones.
5. En el caso de las entrevistas se hicieron de manera personal buscando coincidir en tiempo con el profesor principiante sin que su clase fuera afectada. Las entrevistas fueron semiestructuradas, se compone de algunas preguntas generales acerca de los profesores principiantes y 10 preguntas orientadas a cuatro dimensiones sobre el quehacer educativo, con la oportunidad de tocar otros temas si así fuera requerido (ver Anexo 6).
6. Se realizaron videgrabaciones de clases trabajadas por los profesores principiantes de las cuales se rescató información expuesta de manera detallada a partir de lo observado en ellas.
7. Con respecto a las observaciones, éstas fueron directas y de tipo no participante. Se caracterizaron por algunos indicadores específicos leídos del perfil, parámetros e indicadores para docentes, principios pedagógicos y dimensiones fundamentados en Dorfsman (2012).

8. Se revisaron los incidentes críticos a partir de las fotografías tomadas de situaciones que vivieron los profesores principiantes en el aula, siendo sistemáticas para la recopilación de información. Se captaron imágenes a través de fotografías en clase, con la finalidad de registrar los hechos en la práctica del docente.
9. Se recolectaron los datos y se elaboraron registros ampliados pertinentes. Estos datos fueron escritos en un diario.
10. Se analizaron los datos de manera manual obteniendo solo los resultados que fueron útiles en el análisis cualitativo.
11. Se interpretaron los datos para obtener resultados de dicha investigación.
12. Se propusieron fechas, tiempos y espacios para la reunión de los tres grupos focales. Los participantes se distribuyeron en grupos de cinco de acuerdo a determinadas características (Martínez Miguelez, 2014), en este caso se consideró la forma en que participaban, su forma de ser, sus habilidades, actitudes y conocimientos quedando de la siguiente manera: grupo focal 1: MA, IC, O, MO e I; para el grupo focal 2: RO, ROU, SI, SE y SU y para el grupo focal 3: V, E, B, CH y TI; para las discusiones en las que participaron los sujetos investigados. Se reflexionó sobre la práctica profesional de los profesores principiantes en educación primaria.
13. Se escribió un informe de investigación.

La trascendencia de esta investigación permitió que después de explorar las prácticas profesionales de los profesores principiantes, se encontraran estrategias, indicadores que permitieron lograrlas para aquellos docentes que al momento no las identificaron como tal. Este estudio generó otras investigaciones o líneas de estudio, brindó la oportunidad de evitar invertir en los avances ya encontrados en la presente. La intención es generar un proyecto de trabajo en UPN, que sirva a profesores principiantes para reflexionar sobre el quehacer del maestro observado a partir de las prácticas docentes que en futuro serán consideradas como profesionales. Así mismo, llevar esta investigación a la Escuela Normal Miguel F. Martínez, centro de trabajo donde ejerce su labor el investigador y plantear algunas estrategias que permitan que el estudiante normalista reflexione su práctica docente que realiza en cada semestre. Así también, compartirlo con el resto de las escuelas Normales formadoras de docentes del estado.

3.2 Aproximación del método

La investigación se aplicó dando inicio con la información a los directivos, docentes y padres de familia de las escuelas participantes de dicha investigación. Para ellos se utilizaron cartas de autorización de aplicación de instrumentos de investigación para la recolección de información al directivo, a los profesores principiantes y a los padres de familia donde se consintió la participación de ellos así como la aplicación de instrumentos, toma de fotografías y videograbaciones.

Se asistió a las escuelas durante tres meses, periodo en el que se realizaron observaciones y entrevistas. Se trabajaron cuatro dimensiones fundamentadas en Dorfsman (2012), las cuales se interrelacionan con los perfiles, parámetros e indicadores para

docentes y con los Principios pedagógicos del Plan de estudios 2011. Estos últimos utilizados únicamente para el análisis de la categoría Mirada reflexiva (ver tabla 3.1).

Tabla 3.1*Categorías, dimensiones e indicadores para el diseño de instrumentos de investigación.*

Categorías	Dimensiones	Perfil	Indicadores	Instrumento	Participantes	Fundamentación
La práctica profesional de los profesores principiantes	La dimensión Técnico-Pedagógica DTP	Lo que aprenden y lo que deben aprender los alumnos	1. Reconoce los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos. 2. Identifica los propósitos educativos y los enfoques didácticos de la educación primaria. 3. Reconoce los contenidos del currículo vigente.	Entrevista Guía de observación Videograbación	Profesores principiantes	Dorfsman (2012), Ruiz y Aguirre (2013), Perfil. Parámetros e indicadores para docentes (SEP, 2015).
	La dimensión Académico-Disciplinar DAD	Organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente	1. Define formas de organizar la intervención docente para el diseño, la organización y el desarrollo de situaciones de aprendizaje. 2. Determina cuándo y cómo diversificar estrategias didácticas. 3. Determina estrategias de evaluación del proceso educativo con fines de mejora 4. Determina acciones para la creación de ambientes favorables al aprendizaje en el aula y en la escuela 5. Conoce concepto de quehacer docente 6. Comprende las implicaciones que tiene para el profesor principiante realizar el quehacer docente 7. Identifica los problemas que enfrentan los profesores principiantes en su quehacer docente 8. Resuelve los problemas o situaciones que se presentan en su quehacer docente 9. Emprende acciones para efectuar una práctica profesional. 10. Realiza prácticas profesionales 11. Distingue una práctica profesional de la que no lo es	Guía de observación Videograbación	Profesores principiantes	
	La dimensión	Mejora continuamente	1. Explica la finalidad de la reflexión sistemática sobre la propia práctica	Entrevista Guía de	Profesores principiantes	

Categorías	Dimensiones	Perfil	Indicadores	Instrumento	Participantes	Fundamentación
	Personal- Reflexiva DPR	para apoyar a los alumnos en su aprendizaje	profesional. 2. Considera al estudio y al aprendizaje profesional como medios para la mejora de la práctica educativa. 3. Realiza cursos, talleres, estudios además de la normal. 4. Se comunica eficazmente con sus colegas, los alumnos y sus familias. 5. La escuela formadora de docentes le apoyó teórica y prácticamente para efectuar prácticas profesionales.	observación Videograbación		
		Asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos	1. Reconoce que la función docente debe ser ejercida con apego a los fundamentos legales, los principios filosóficos y las finalidades de la educación pública mexicana 2. Determina acciones para establecer un ambiente de inclusión y equidad, en el que todos los alumnos se sientan respetados, apreciados, seguros y con confianza para aprender. 3. Reconoce la importancia de que el docente tenga altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos. 4. Reconoce el sentido de la intervención docente para asegurar la integridad de los alumnos en el aula y en la escuela, y un trato adecuado a su edad.	Entrevista Guía de observación Videograbación	Profesores principiantes	
	La dimensión Crítico-Social y Comunitaria DCS y C	Participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los	1. Distingue los factores asociados a la gestión escolar que contribuyen a la calidad de los resultados educativos. 2. Reconoce acciones para aprovechar los apoyos que brindan padres de familia e instituciones cercanas a la escuela para la mejora de los aprendizajes. 3. Reconoce las características culturales y lingüísticas de la comunidad y su vínculo	Entrevista Guía de observación Videograbación	Profesores principiantes	

Categorías	Dimensiones	Perfil	Indicadores	Instrumento	Participantes	Fundamentación
		alumnos concluyan con éxito su escolaridad	con la práctica educativa.			
Profesores principiantes de educación primaria			Condiciones laborales de los Profesores Principiantes al momento del estudio <ul style="list-style-type: none"> ✓ Carga docente ✓ Tipo de jornada ✓ Responsabilidad docente ✓ Disponibilidad de tiempo para preparar actividades para sus alumnos 	Entrevista	Profesores principiantes	
			Características personales de los Profesores Principiantes <ul style="list-style-type: none"> ✓ Años de servicio ✓ Género ✓ Edad ✓ Formación académica ✓ Educación de los padres ✓ Nivel socio-económico 	Entrevista	Profesores principiantes	
			Cuáles son los antecedentes de los Profesores principiantes <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tipo de institución formadora ✓ Años de estudio ✓ Nivel académico de ingreso y egreso de la Escuela ✓ Formadora de Docentes 	Entrevista	Profesores principiantes	Dorfsman (2012), Ruiz y Aguirre (2013), Perfil. Parámetros e indicadores para docentes (SEP, 2015) y Plan de estudios (SEP, 2011), Schön,
Mirada reflexiva			Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrolla habilidades para solucionar problemas ✓ Piensa críticamente ✓ Comprende y explica situaciones desde diversas áreas ✓ Maneja información ✓ Innova y crea 	Guion para la sesión de reflexión Guía de observación	Profesores principiantes	

Categorías	Dimensiones	Perfil	Indicadores	Instrumento	Participantes	Fundamentación
			✓ Genera ambientes y disposición que acercan al aprendizaje			

Nota: elaboración propia a partir de las ideas de Dorfsman (2012), Perfiles, parámetros e indicadores para el docente (2015) para la categoría la práctica profesional de los profesores principiantes y el Plan de estudios de Educación Básica (2011) para la segunda categoría una mirada reflexiva.

El modelo de docente que se acometió encontrar en las aulas de manera general fue aquel que, durante su práctica exploró y describió su práctica profesional, identificó los factores de las dimensiones intervinientes en el aula así como las problemáticas que incidieron en su práctica profesional. Así mismo, aquel docente que reconoció sus propias condiciones laborales, características personales; identificó las dimensiones técnico-pedagógica, académico-disciplinar, personal-reflexiva y crítico-social y comunitaria en el aula y reflexionó las situaciones y condiciones que enfrentó en el ejercicio de su práctica profesional relacionándolo con la teoría existente respecto al tema.

3.3 Justificación del método

El fenómeno estudiado fue la práctica profesional de los profesores principiantes en educación primaria, las cuales se analizaron a través de dos categorías, divididas en cuatro dimensiones de acuerdo a esta investigación y determinadas por Dorfsman (2012) en el quehacer docente.

La entrevista que se hizo a los profesores principiantes estuvo conformada por 10 preguntas de manera semiestructurada, orientada a base de preguntas de indagación de lo que se quiere esclarecer y no sobre la base de preguntas concretas. Se consideraron preguntas base de las cuales surgieron algunos tópicos, temas o áreas tratados durante la entrevista para ahondaron en preguntas no preparadas. El texto resultante fue sometido a análisis de contenido (Flick, 2007).

La observación fue directa en el aula y no participante; técnica de recolección de información que permitió efectuar el estudio de manera sistemática, siendo válidos los

comportamientos y conductas que se manifestaron. Además de que el observador no interactuó con los sujetos observados rescatando solo el desarrollo de sus propios conocimientos, habilidades y actitudes.

Las fotografías se realizaron dentro del grupo y en clase, medio visual que dio oportunidad de "registrar detalladamente los hechos y deducir afirmaciones sobre las visiones de los sujetos hacia sus propias vidas cotidianas" (Flick, 2007, p. 166).

La videograbación se hizo con respecto a la clase observada describiendo de manera detallada cada una de las escenas presentadas.

Se realizó un registro ampliado mediante el uso de un diario en el que se describió cada una de las situaciones vividas por el profesor principiante en sus clases partiendo de los objetivos y preguntas de investigación; al término de los mismos se expusieron los resultados obtenidos.

Los grupos focales se aplicaron al final de la recolección de datos ya que la intención fue hacer la mirada reflexiva a partir de la plenaria que se organizó.

González y Heftye (1998), definen el grupo focal como:

Un grupo de individuos que han sido seleccionados y reunidos en un lugar establecido por el investigador, donde se concentran en una discusión, cuidadosa y previamente diseñada, sobre un tema, con la finalidad de obtener información detallada a partir de la interacción de los participantes. El criterio para conformar el grupo focal fue de acuerdo a las características de los participantes, a las

habilidades, actitudes y conocimientos que mostraron en las participaciones anteriores (p. 2).

Los grupos focales fueron tres, integrados por cinco profesores principiantes cada uno; quedando de la siguiente manera: grupo focal 1: MA, IC, O, MO e I; grupo focal 2: RO, ROU, SI, SE y SU y grupo focal 3: V, E, B, CH y TI. Se consideraron determinadas características de acuerdo a Martínez (2014), para lograr un grupo focal donde se diera el diálogo, la interacción y el intercambio de ideas. La actividad se realizó en la Escuela Normal Miguel F. Martínez, utilizando mesas redondas teniendo la vista puesta en todos. Como investigador se tuvo la tarea de romper el hielo, hacer amena la sesión, más nunca participar, aprobar o desaprobar ideas. Se participó como guía al redirigir la palabra a los participantes. Se requirió de un moderador, el cual se determinó en tiempo y forma. Cada sesión tuvo una duración de dos horas aproximadamente y se grabaron las sesiones para captar la comunicación verbal y no verbal, esto bajo el consentimiento de los participantes (González y Heftye, 1998).

El tipo de instrumentos lleva claramente a identificar el tipo de investigación que se realizó, siendo ésta de tipo cualitativo, descriptiva, fundamentándola en autores como Schettini y Cortazzo (2015); González (2014); Edwards & Holland (2013); Rojas (2013); Gibbs (2012); Bautista (2011); Alfonso (2010); Patton (1990, trad. P. González, 2007); Flick, (2007); Martínez Miguelez (2006); Lucca (2003); Álvarez-Gayou (2003); Valles, M. (2000); Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987).

3.4 Contexto, escenarios, población y muestra

La Escuela Normal Miguel F. Martínez (ENMFM) ubicada en la ciudad de Monterrey, N. L., institución formadora de docentes, es el centro educativo donde surgió el interés por desarrollar la presente investigación.

Fue la primera Escuela “Normal de Profesores de Instrucción Primaria” estatal que desde el 23 de noviembre de 1870 abrió sus puertas a estudiantes en la casa No. 54 de la calle Puebla del centro de Monterrey gracias al gobernador sustituto Dr. José Eleuterio González. Su primer director y docente a la vez encargado de los 19 alumnos que ingresaron fue el Lic. Amado Valdés.

En mayo de 1881 toma la dirección de la Escuela Normal el Ing. Miguel F. Martínez, además de ser Inspector de la Instrucción Pública de Niños de la Ciudad de Monterrey. Fue quien introdujo por primera vez en el Programa de estudios las asignaturas pedagógicas, en su idea de enseñanza.

En 1886 ocupó una parte del edificio del Colegio Civil, para que años más tarde se ubicara en el edificio que ocupaba la Escuela Primaria “Simón de la Garza Melo” en el centro de Monterrey. En 1967 se construye un edificio en Ave. Constitución y Profr. Gregorio Torres Quintero, en el centro de Monterrey; donde continúa en la actualidad. La escuela Normal recibe su nombre “Miguel F. Martínez” de manera definitiva en 1943; considerándose Benemérita a partir de 1970.

A través del tiempo se han vivido en la institución una serie de reformas educativas, la primera en 1882 y la última en el 2002 en la que se dio a conocer el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, que contribuyó al mejoramiento en el proceso de la formación de los profesores. Actualmente continua apoyando a sus estudiantes a lograr el perfil de egreso deseado para la licenciatura, desarrollando en ellos las competencias docentes que pondrán en práctica en las escuelas primarias.

La Escuela Normal Miguel F. Martínez inscribe hasta a 2000 estudiantes egresados de las escuelas preparatorias para presentar su examen de ingreso. Se ofrece la modalidad escolarizada, ubicándose en cualquiera de los tres turnos: matutino, vespertino y nocturno. Cuenta con la Licenciatura en Educación Preescolar (LPP), la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) y la Licenciatura en Educación Física (LEF), con un total de 1306 estudiantes en las tres licenciaturas, concentrándose el grueso de ellos en la LEP.

De esta escuela han egresado un gran número de generaciones, de estudiantes que posteriormente se convierten en profesores principiantes; los cuales han motivado a este estudio al comentar algunas inquietudes, preocupaciones, temores, angustias sobre el trabajo que realizan a partir de que inician su primer año de trabajo como titulares de un grupo de estudiantes.

Esto se ha podido constatar en las visitas que se realizan desde hace 25 años de servicio docente. Ser asesora en asignaturas relacionadas directamente a la línea de acercamiento a la Práctica Docente y en donde se coincide con profesores principiantes permitió que en charlas informales y entrevistas reflejaran sus inquietudes. Es fundamental

investigar acerca de las prácticas profesionales que realizan los profesores principiantes en sus aulas, contribuyendo así, al conocimiento de lo que sucede dentro de ellas y de lo que se puede hacer para mejorarlas.

En este sentido, Reyes y Zúñiga (1995) consideran que:

La formación inicial es la preparación escolarizada que recibe el estudiante normalista antes de incorporarse al trabajo docente, mismo que representa la base de todo el proceso formativo que habrá de vivir durante su ejercicio profesional. Abarca todos los años de escolaridad del estudiante hasta obtener el título de Licenciado en Educación Primaria (p. 159).

Desde la perspectiva personal, se observa que aquellos estudiantes normalistas, quienes en su momento encontraron congruencia entre lo que la teoría les enseñaba a aprender y a enseñar, ahora como profesores principiantes lo consideran contradictorio en sus primeros 5 años de servicio docente. Esta incongruencia la relacionan a la falta de materiales, de personal de apoyo para niños con necesidades educativas especiales, organización, planificación, entre otros.

Como lo expresan Lopes y Blázquez (2012):

La formación debe pensarse sobre una lógica de proyecto en el que se movilicen los conocimientos de varios campos, en la resolución de problemas teóricos o prácticos relacionados con la profesión. Nos parece que los propios alumnos identifican una discontinuidad en la lógica de la formación a lo largo de la formación

inicial...involucrando a los alumnos en proyectos que confronten diferentes conocimientos y necesidades de formación. (p. 41).

Así mismo, Cornejo (2014), expresa que:

Las instituciones formadoras de nuevos profesores tienen especial responsabilidad en preparar nuevas generaciones y generar nuevo conocimiento sobre cómo dotar de mejor calidad la formación inicial de profesores. Si las nuevas generaciones de futuros profesores se apropian de sus roles con conocimientos de lo que han aportado los estudios sobre formación inicial y con disposición y destrezas para estudiar su práctica formativa para mejorarla, los nuevos profesores y sus alumnos serán ciertamente los más beneficiados (p. 254).

La participación de la investigadora en el cuerpo académico "Ante las nuevas vicisitudes nace una colaboración educativa" (AVANCE-CAC), en las líneas generales: Impacto social en la práctica docente, Innovación educativa y desarrollo de competencias ha sido vertiente que impulsa a este análisis, ya que el cuerpo académico se constituyó en la ENMFM como contexto fundamental para efectuar a partir de este espacio las investigaciones.

Es de reconocerse la importancia de la serie de problemas que presentan los profesores principiantes en su práctica profesional en sus primeros años de servicio ya que a partir de que inicien su trabajo se dedicarán a la docencia tal vez hasta jubilarse, mínimo 30 años, por lo que se convierten en factor clave en búsqueda de la mejora continua en educación durante todo ese tiempo.

El proceso de investigación que se llevó a cabo fue flexible, desarrollándolo en un contexto determinado como lo son las escuelas primarias para dar respuesta a la realidad vivida y encontradas en la docencia.

Los escenarios fueron aquellos espacios donde se llevó a cabo la investigación. Las escuelas primarias participantes fueron:

- Escuela Profra. Rebeca Cantú Ayala, ubicada en el municipio de Monterrey, N.L. Cuenta con un total de 461 estudiantes distribuidos en 16 grupos de primero a sexto; el personal total que labora en la institución es de 24. Es una institución con un tipo de sostenimiento público. Escuela considerada con un nivel socioeconómico de acuerdo al INEGI como D+ media-baja. Su desempeño académico durante el 2015 de acuerdo a los resultados de PLANEA (insuficiente-indispensable-satisfactorio-sobresaliente) fue de la mitad de los evaluados como insuficiente en la asignatura de matemáticas, mientras que en español se ubicó bajo los mismos criterios su porcentaje más alto en el nivel de indispensable de los aprendizajes clave del currículo.
- Escuela Raúl Betancourt Rodríguez ubicada en el municipio de Guadalupe, N.L. Cuenta con un total de 151 estudiantes distribuidos en 6 grupos y con un total de 11 miembros del personal. Institución con un tipo de sostenimiento público con un nivel socioeconómico de acuerdo al INEGI como D+ media-baja. Su desempeño académico durante el 2015 de acuerdo a los resultados de PLANEA, mostró que tres cuartas partes de la población que presentó logró insuficiencia de

los aprendizajes del curriculum en la asignatura de matemáticas, reflejando carencias fundamentales que dificultan el aprendizaje; en español el mayor porcentaje también se localizó en insuficiencia. Es una institución que no cuenta con áreas deportivas o recreativas ni plaza cívica.

- Escuela Lic. Agustín Basave Fernández del Valle en el turno matutino y vespertino ubicada en el municipio de Juárez N.L. Institución con un tipo de sostenimiento público con un nivel socioeconómico de acuerdo al INEGI como D pobre. Cuenta con 18 grupos de estudiantes y 29 personas que trabajan en la escuela. Su desempeño académico durante el 2015 de acuerdo a los resultados de PLANEA, mostró que la mitad de los estudiantes logró insuficiencia de aprendizajes del curriculum en la asignatura de matemáticas, reflejando carencias fundamentales que dificultan el aprendizaje; en español logró insuficiencia de los aprendizajes clave del currículum, que refleja carencias fundamentales que dificultarán el aprendizaje futuro. Con respecto a la calidad de mejora de la escuela se ubica en el lugar 885 de 2394.
- Escuela Soledad Anaya Solórzano ubicada en Escobedo N.L. Institución fundada el día 18 de agosto del 2008. Cuenta con un tipo de sostenimiento público con un nivel socioeconómico de acuerdo al INEGI como D pobre. Con respecto a la calidad de mejora de la escuela se ubica en una posición estatal 675 de 2394 escuelas. Cuenta con 11 grupos y 20 personas en total al servicio de la escuela. Su desempeño académico durante el 2015 de acuerdo a los resultados de PLANEA, mostró que solo por 3 puntos porcentuales logró insuficiencia de

aprendizajes del curriculum en la asignatura de matemáticas, reflejando carencias fundamentales que dificultan el aprendizaje; en español logró apenas indispensable de los aprendizajes clave del currículum.

- Escuela Club de Leones # 2 ubicada en el municipio de Guadalupe, N.L. Institución fundada e día 25 de julio del 2006. Cuenta con un tipo de sostenimiento público con un nivel socioeconómico de acuerdo al INEGI como D+ media-baja. Se ubica en la posición estatal 1416 de 2394 escuelas de acuerdo a la mejora de la misma. Los resultados educativos son reportados como reprobados. Cuenta con 13 grupos de alumnos y 20 personas al servicio de la escuela. Su desempeño académico durante el 2015 de acuerdo a los resultados de PLANEA, mostró que el 67.9 % de la población que presentó logró insuficiencia de los aprendizajes del curriculum en la asignatura de matemáticas, reflejando carencias fundamentales que dificultan el aprendizaje; en español logró apenas indispensable de los aprendizajes clave del currículum.
- Escuela Lic. Arturo B. de la Garza ubicada en el municipio de Monterrey, N.L. Institución fundada el día 1 de septiembre de 1951. Cuenta con un tipo de sostenimiento público con un nivel socioeconómico de acuerdo al INEGI como D+ media-baja. De acuerdo a la mejora de la escuela, se ubica en la posición 1448 de 2394. Cuenta con 12 grupos de estudiantes y 20 personas al servicio de la escuela. Su desempeño académico durante el 2015 de acuerdo a los resultados de PLANEA, mostró que el 68.6% logró insuficiencia de aprendizajes del

currículum en la asignatura de matemáticas evaluándose como reprobado en los resultados educativos, reflejando carencias fundamentales que dificultan el aprendizaje; en español logró apenas indispensable de los aprendizajes clave del currículum.

- Escuela Celedonio Junco de la Vega ubicada en el municipio de Monterrey, N.L. Institución con un tipo de sostenimiento público con un nivel socioeconómico de acuerdo al INEGI como D+ media-baja. De acuerdo a la mejora de su escuela se ubica en la posición estatal 909 de 2394. Cuenta con un total de personal de 12 integrantes y 10 grupos de estudiantes. Su desempeño académico durante el 2015 de acuerdo a los resultados de PLANEA, mostró que el 42.9 % logró insuficiencia de aprendizajes del currículum en la asignatura de matemáticas, reflejando carencias fundamentales que dificultan el aprendizaje; en español el 46 % logró insuficiencia de los aprendizajes clave del currículum, que refleja carencias fundamentales que dificultarán el aprendizaje futuro.
- Escuela Profr. Luis Tijerina Almaguer ubicada en el municipio de Guadalupe, N.L. Institución con un tipo de sostenimiento público con un nivel socioeconómico de acuerdo al INEGI como C media. Ocupa la posición estatal 964 de 2394 escuelas gracias a las mejoras realizadas. Cuenta con 20 personas a su servicio; 12 grupos de estudiantes. Su desempeño académico durante el 2015 de acuerdo a los resultados de PLANEA, el 48.6 % de los estudiantes lograron insuficiencia de aprendizajes del currículum tanto en español como en matemáticas reflejando carencias fundamentales que dificultan el aprendizaje.

- Escuela Carmen Serdán ubicada en el municipio de Monterrey, N.L. Institución fundada el día 25 de julio del 2006. Cuenta con un tipo de sostenimiento público con un nivel socioeconómico de acuerdo al INEGI como D+ media-baja. De acuerdo a la mejora de su escuela se ubica en la posición estatal 1943 de 2394 escuelas. Los resultados educativos que presentan son reprobados. Cuenta con un total de 5 personas al servicio de la escuela. Cuenta con 6 grupos. Su desempeño académico durante el 2015 de acuerdo a los resultados de PLANEA, mostró que el 90% logró insuficiencia de aprendizajes del curriculum en la asignatura de matemáticas evaluándose como reprobado en los resultados educativos, reflejando carencias fundamentales que dificultan el aprendizaje; mientras que en español logró el 70% en insuficiencia de los aprendizajes clave del currículum, que refleja carencias fundamentales que dificultarán el aprendizaje futuro.
- Escuela Manuel Z. Gómez Valdés ubicada en el municipio de Juárez N.L. Institución fundada el día 18 de agosto del 2004. Cuenta con un tipo de sostenimiento público con un nivel socioeconómico de acuerdo al INEGI como C media. De acuerdo a la mejora de tu escuela se posición estatal es en el 1181 de 2394. Cuenta con 17 grupos de estudiantes. Treinta personas conforman su personal. Su desempeño académico durante el 2015 de acuerdo a los resultados de PLANEA, mostró que el 53.7% logró insuficiencia de aprendizajes del curriculum en la asignatura de matemáticas evaluándose como reprobado en los resultados educativos, reflejando carencias fundamentales que dificultan el aprendizaje; mientras que en español lograron el 62.7% insuficiencia de los

aprendizajes clave del currículum, que refleja carencias fundamentales que dificultarán el aprendizaje futuro.

- Escuela Profr. Serafín Peña ubicada en el municipio de Monterrey, N.L. Institución fundada el día el 1 de septiembre de 1906. Cuenta con un tipo de sostenimiento público con un nivel socioeconómico de acuerdo al INEGI como C media. De acuerdo a la mejora de la escuela se ubica en la posición estatal 554 de 2394 escuelas. Cuenta con un total de 9 personas al servicio de la institución. Son 6 grupos de estudiantes. Su desempeño académico durante el 2015 de acuerdo a los resultados de PLANEA, mostró que el 40% logró insuficiencia de aprendizajes del currículum en la asignatura de matemáticas reflejando carencias fundamentales que dificultan el aprendizaje; mientras que en español logró el 37.5 % en insuficiencia al igual que indispensable de los aprendizajes clave del currículum.
- Escuela Dr. Eduardo Aguirre Pequeño ubicada en el municipio de Guadalupe, N.L. Institución fundada el día 25 de julio del 2006. Cuenta con un tipo de sostenimiento público con un nivel socioeconómico de acuerdo al INEGI como D pobre. cuenta con 10 personas al servicio de la escuela. La institución se conforma por 6 grupos de estudiantes. Su desempeño académico durante el 2015 de acuerdo a los resultados de PLANEA, mostró que el 57.1% logró insuficiencia de aprendizajes del currículum en la asignatura de matemáticas, reflejando carencias fundamentales que dificultan el aprendizaje; mientras que en español logró el 43.8% insuficiencia de los aprendizajes clave del currículum, que refleja

carencias fundamentales que dificultarán el aprendizaje futuro. En el caso de esta escuela reporta que menos del 80% fue evaluado.

- Escuela Leona Vicario Escobedo N.L. institución fundada el 3 de agosto de 1976. Cuenta con un tipo de sostenimiento público con un nivel socioeconómico de acuerdo al INEGI como C media. Respecto a la mejora de su escuela, se ubica en la posición estatal 922 de 2394. Cuenta con 17 grupos y 26 personas que laboran en la escuela. Su desempeño académico durante el 2015 de acuerdo a los resultados de PLANEA, mostró que el 58% de sus estudiantes lograron insuficiencia de aprendizajes del curriculum en la asignatura de matemáticas, reflejando carencias fundamentales que dificultan el aprendizaje; en español logró apenas indispensable de los aprendizajes clave del currículum.
- Escuela Doce de Octubre ubicada en el municipio de Guadalupe, N.L. institución fundada el día 25 de julio del 2006. Cuenta con un tipo de sostenimiento público con un nivel socioeconómico de acuerdo al INEGI como D pobre. De acuerdo a la mejora de su escuela se ubica en la posición estatal 995 de 2394. Su desempeño académico durante el 2015 de acuerdo a los resultados de PLANEA, mostró que más de la mitad de los estudiantes lograron insuficiencia de aprendizajes del curriculum en la asignatura de matemáticas, reflejando carencias fundamentales que dificultan el aprendizaje; mientras que en español solo dos puntos porcentuales menos de la mitad lograron indispensable de los

aprendizajes clave del currículum. (Sistema de Información y Gestión Educativa [SIGED], 2014).

De acuerdo con Hernández, et al., (1998) población se define como “el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p. 174). Mientras que muestra o unidad de análisis la define como: “un subgrupo de la población del cual se recolectan los datos y debe ser representativo de ésta” (Op. cit., p. 173).

Es a partir de ello, que se hizo una selección como muestra representativa de profesores principiantes. Los municipios considerados fueron: Monterrey, García, Juárez, Escobedo y Guadalupe, municipios pertenecientes al Estado de Nuevo León (ver tabla 3.2).

El muestreo es no probabilístico y de tipo criterial ya que se revisaron y estudiaron todos los casos que cumplieran con los criterios de importancia predeterminada (Patton, 1990, trad. González, 2007); además de que “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra” (Hernández, Fernández, Baptista, 2010, p. 176).

Para la selección de la muestra se determinó que fueran 15 profesores principiantes egresados de la escuela normal formadora de docentes Ing. Miguel F. Martínez, Centenaria y Benemérita. Algunos de los criterios fueron que tuvieran cinco o menos años de antigüedad, egresados del plan 1997, que trabajen en escuelas primarias de gobierno en turno matutino, vespertino o tiempo completo. Las instituciones presentaron un tipo de sostenimiento público; con niveles socioeconómicos diversos debido a su ubicación

geográfica, las categorías entre las cuales se situaron son C+ (clase media alta) y D+ (clase media baja). López (2009), define el nivel socioeconómico como " la capacidad para acceder a un conjunto de bienes y estilo de vida" (p. 3).

Tabla 3.2

Muestra e instituciones participantes en la investigación

Nombre	Escuela	Turno	Dirección	Antigüedad	Director(a)	Sistema
1. RO	Raúl Betancourt Rodríguez 19DPR1423I	Tiempo completo	Calle Tomás Cueva s/n col. Eduardo Caballero Escamilla Guadalupe, N.L.	1	Juana	Federal
2. ROU	Lic. Agustín Basave Fernández del Valle	Vespertino	San francisco de Sales s/n Col. Villas de San Francisco. Juárez N.L.	1	Luis	Estatad
3. V	Lic. Agustín Basave Fernández del Valle	Matutino	San francisco de Sales s/n Col. Villas de San Francisco. Juárez N.L.	1	Consuelo	Estatad
4. SI	Soledad Anaya Solórzano 19EPR1174R	Matutino	Sierra de Bustamante Col. Serranías primer sector. Escobedo N.L.	1	Mayra	Estatad
5. SE	Club de Leones No. 2	Matutino	Constitución 202 col. Guadalupe Victoria, Gpe. N.L.	3	Citlaly	Federal
6. B	Arturo B. de la Garza	Matutino	Camino al mirador 500 Col. Valle del mirador, Monterrey, N.L. cruz con calle alfombrilla	3	Josefina	Estatad
7. SU	Rebeca Cantú Ayala 19 EPR0218R	Matutino	Paseo Virginia 100 Col. Valle del Mirador. Monterrey, N.L.	4	María	Estado
8. MA	Celedonio Junco de la Vega	Matutino	Lago de Pátzcuaro 302 oriente col. Independencia Monterrey, N.L.	1	María	Estatad
9. IC	Luis Tijerina Almaguer	Completo	Matamoros y Victoria s/n Fracc. Marte Gpe. N.L.	2	Urbano	Federal
10.CH	Manuel Z. Gómez Valdés	Matutina	Portal de San Juan s/n Portal de Juárez. Juárez N.L.	9 meses	Alejandro	Federal

11. TI	Serafín Peña	Matutino	Jacaranda 5200 fracc. Aztlán, Monterrey, N.L.	1	Delia	Federal
12. O	Carmen Serdán	Vespertino	Héroes de Nacozy #2001 Col Progreso Monterrey, N.L.	1	Lidia	Estatad
13. MO	Eduardo Aguirre Pequeño Zona 49 Región 3	Vespertino	Antonio Flores #2222 Colonia Atoyac de Álvarez Guadalupe N.L.	1	Daniel	Estatad
14.I	Leona Vicario	Matutino	Miguel F. Martínez s/n Colonia Fomerrey 9 Escobedo N.L.	1	Sandra	Federal
15.E	Doce de Octubre zona 104 Región 3	Matutino	Pájaros azules Colonia Nuevo Almaguer Guadalupe N.L.	5	Silvia	Federal

El muestreo fue con la finalidad de asegurar y entender los casos que brindaron mayor información y que manifestaron los principales problemas en el quehacer docente.

Los criterios considerados para determinar la muestra fueron:

1. Escuelas de educación básica, específicamente primarias.
2. Escuelas que autorizaron la investigación.
3. Estudiantes que fueran profesores principiantes de educación primaria.
4. Accesibilidad por parte de directivos para la aplicación de entrevistas, y observaciones a docentes.
5. Con tipo de sostenimiento estatal o federal incorporadas a la Secretaría de Educación Pública.
6. Conformarlas por escuela indistintamente al municipio que pertenezca siempre y cuando sea profesor principiante.

7. Excluir escuelas particulares.
8. Determinadas en función del presupuesto del investigador.
9. Disponibilidad de tiempo.
10. Profesores principiantes egresados de la Escuela Normal Miguel F. Martínez.

Es importante mencionar que se guardó la identidad de los participantes ya que para este estudio solo son necesarios los resultados.

Con la muestra investigada se conocieron aquellos factores administrativos, de gestión, académicos, políticos, entre otros, que de alguna manera modificaron la práctica profesional de los profesores principiantes. Fue importante saber si el profesor principiante con todo lo que le caracteriza, percibe lo que es una práctica profesional de la que no lo es, si comparte los logros y aciertos que se generan en su práctica, si cuenta con los recursos para efectuar su práctica profesional, si se ha requerido el apoyo de los padres de familia y si lo brindan, entre otras. Para el investigador fue fundamental conocer también y de manera particular si la formación pedagógica y didáctica recibida en las escuelas normales ha apoyado en el quehacer docente de su práctica profesional y la significación de realizarlas en las escuelas primarias bajo determinadas situaciones y condiciones; que de manera futura puede llevar a la realización del diseño de propuestas de una práctica profesional.

3.5 Instrumentos para la recolección de datos

De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003), todo instrumento de medición debe reunir tres requisitos esenciales, que son: validez, fiabilidad y muestra. La valoración de validez se refiere al grado de eficiencia en el que un instrumento refleja la variable que se pretende explicar, analizar, comprender, es decir, enfocarse en la realidad que se desea conocer; mientras que la fiabilidad de un instrumento se determina si mediante su aplicación repetida, produce resultados consistentes y coherentes, así mismo refiere a la obtención de resultados seguros, estables y congruentes. González (2014), refiere que para efectos de investigaciones de tipo cualitativo, es fundamental la “valoración de la `credibilidad` a través de una comprobación cruzada de la información-triangulación” (p. 40). La muestra la dirige al universo, factor esencial para generalizar los resultados.

Las siguientes estrategias aseguraron la fiabilidad interna de la investigación:

1. Triangulación de datos. Los datos se obtuvieron por medio de diversas fuentes, incluyendo entrevistas, observaciones y videgrabaciones. Permitieron hacer una interpretación que tomó en cuenta los diferentes ángulos, actores y fuentes de información. Este proceso de triangulación proporcionó seguridad en la fiabilidad de la investigación, uno de los criterios de rigor científico. Se refiere a la solidez y a la coherencia del trabajo investigativo.
2. Fiabilidad del contenido. Mediante un enfoque realista, fue posible conocer aunque sea de manera imperfecta las creencias, opiniones de los profesores

principiantes en cuanto a las construcciones intelectuales (Pérez, Sarmiento, Zabalza, 2012, p. 154). El sujeto de estudio sirvió como verificador durante el proceso de análisis.

3. Un diálogo permanente con respecto a mis interpretaciones de la realidad del sujeto de estudio y sus significados aseguraron el valor de verdad de los datos. La descripción fue bajo un nivel inferencial.
4. Descripciones amplias y observaciones repetidas de fenómenos y escenarios similares se realizaron *in situ* en un periodo de tres meses en las escuelas determinadas para la investigación.

Para este estudio se aplicó una entrevista semiestructurada (ver Anexo 6), la cual desde el punto de vista de Edwards y Holland (2013), requiere de ciertas características entre las un intercambio interactivo de diálogo, un enfoque temático que en este caso es narrativo, una perspectiva sobre el conocimiento contextual a través de la cual se puedan construir o reconstruir conocimientos.

De esta manera Álvarez-Gayou (2003), le llama entrevista abierta a los 15 profesores principiantes para que respondieran con cierta amplitud, otorgando suficiente tiempo para que los sujetos respondieron con toda libertad y sin presiones de tiempo, explayándose en sus comentarios ya que de ahí se obtuvieron hallazgos a los que se dio validez (Lucca, 2003). Esto determinó las formas en que experimentaron el problema de investigación, la cual se efectuó mediante fases (ver figura 3.1).

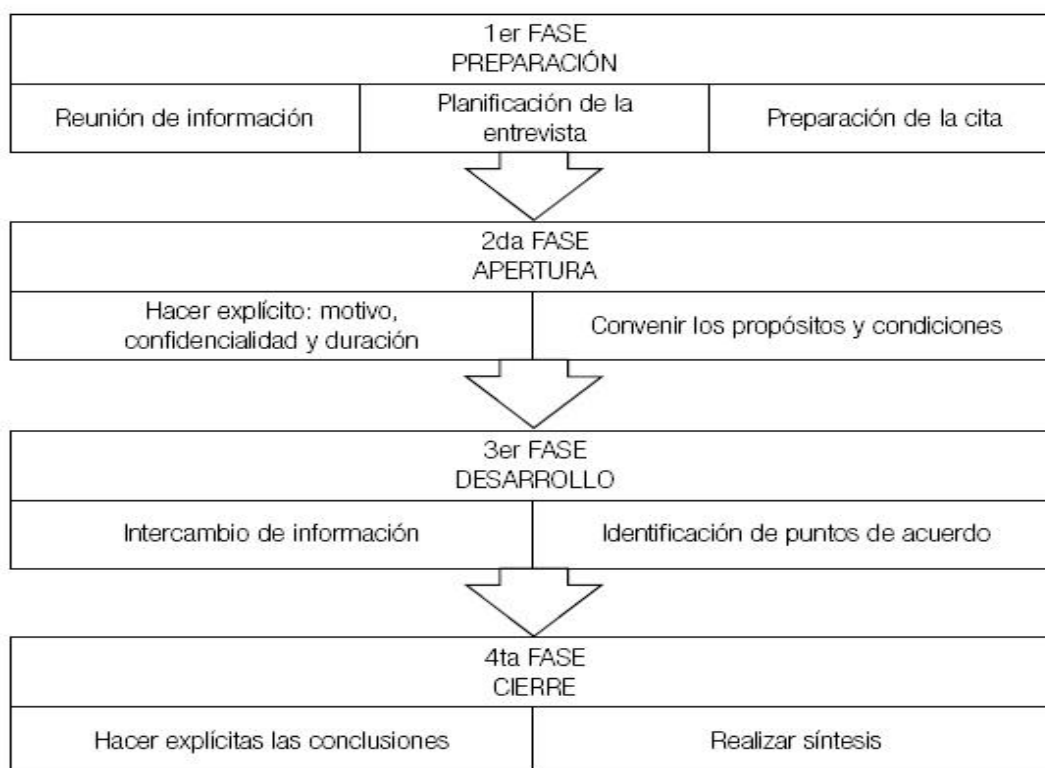


Figura 3.1. Las fases de la entrevista (Martínez, 2014).

Las 15 entrevistas semiestructurada se realizaron a través de preguntas que debían responder los 15 participantes sin sentirse cohibidos, ni limitados para expresarse sobre el quehacer docente de los profesores principiantes y contestar con sus propias palabras y de manera personal. Para la redacción de las preguntas se consideró el enfoque descriptivo fundamentado en la literatura sobre el tema y las ideas del investigador. Las respuestas obtenidas a partir de la participación de los involucrados en el estudio dieron oportunidad de identificar significados para validar los hallazgos.

Para la realización de la entrevista la información incluida fueron datos generales de los profesores principiantes, se cuestionaron aspectos de experiencia personal respecto a la

docencia versus la investigación, en cuanto a la docencia se rescató información relativa a las asignaturas en cuanto a la planificación e implementación, es decir, tipos de clases y materiales o recursos que utiliza, metodología, evaluación y enseñanza. Sus opiniones y valoraciones generales se refirieron a gustos o disgustos con la docencia, la importancia de la docencia en la formación de sus alumnos, el grado de satisfacción personal en el sentido de la necesidad de efectuar cambios, la actitud de sus compañeros de trabajo, la participación en los programas de formación e innovación docente.

Las entrevistas se fundamentaron en las cuatro dimensiones del quehacer docente (Dorfsman, 2012), el Plan y programa de Estudios para la Formación de Maestros de Educación primaria y en el perfil, parámetros e indicadores para Docentes, los cuales coinciden en los indicadores determinados como ya se mencionó en el capítulo 2. Este instrumento se realizó a cada profesor principiante, así como las observaciones las cuales se asentaron en un registro ampliado.

Se efectuaron 15 observaciones libres, una para cada profesor principiante, una grabación de clase y fotografías tomadas de manera ilimitada. Todas ellas de conocimiento por parte de los profesores, las cuales permitieron captar sesiones completas que admitiera el análisis del tema en cuestión. Las videograbaciones de clase, así como las observaciones directas se realizaron a partir del guion de observación (ver Anexo 7), de esta manera, se obtuvo información de primera mano y de manera discreta a través de los participantes. Se registró en el diario la información como se fue presentando captando incidentes críticos en el momento. Así mismo, se efectuaron discusiones derivadas de la observación directa y

práctica realizada por los profesores principiantes a través de la triangulación profesor principiante, investigador y el objeto de estudio y llegar a la interpretación de los datos.

Se utilizó la técnica de grupos focales, espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones y obtener datos cualitativos que se centraron en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, en un espacio de tiempo relativamente corto (Martínez, 2014). Se siguió un guion de plenaria para grupos focales diseñada por la investigadora (ver Anexo 8).

Las discusiones se realizaron fuera de horario escolar ya que los profesores pertenecen a diversas escuelas, por lo que fue importante agendarlas y hacer la invitación de manera anticipada: los profesores principiantes acudieron para comentar sobre las entrevistas y lo observado en las videograbaciones y observaciones, sus opiniones sobre las prácticas profesionales y lo que ellos consideraran agregar al respecto.

Toda la información obtenida ya sea a través de las observaciones, de la toma de fotografías y videograbaciones, así como en la plenaria con el grupo focal, fue redactada a manera de narrativa en el diario. Se agregó la información con el apoyo de algunos indicadores señalados como criterios formales del registro ampliado.

Por tanto, este capítulo se concluye con el informe sobre los sujetos de estudio, el universo, la descripción y tamaño, así como la caracterización de la muestra, determinante medular para iniciar dicho proyecto aplicándolo en el campo. La selección del diseño de estudio brindó el camino a seguir durante el proceso; el enfoque de tipo cualitativo abrió espacio para la interpretación de las preguntas y la descripción del fenómeno estudiado, el

uso narrativo de la información y comprender el fenómeno estudiado (González, 2014). La creación de categorías partiendo de las ideas de Dorfsman acerca del quehacer docente en la práctica profesional y el documento de Perfiles, parámetros e indicadores para el docente (2015), fueron indicadores que determinaron el diseño de los instrumentos. Las entrevistas, observaciones y grupos focales dieron oportunidad de recolectar la información necesaria para dicha investigación. Fue fundamental contar con procedimientos ordenados y planificados que encauzaron cada una de las acciones establecidas desde identificar las escuelas y profesores participantes y solicitar su autorización hasta la realización del informe de investigación.

Capítulo 4: Resultados

En este capítulo se hace referencia al plan de análisis que guió la presente investigación. Lo fundamental de dicho estudio se centró en articular los resultados obtenidos por los profesores principiantes a través de los instrumentos aplicados: entrevistas, observaciones semiestructuradas y grupos focales y dar respuesta a la pregunta de investigación y los objetivos. En este espacio se recoge y se construye el argumento que justifica la temática de esta investigación a partir de las opiniones de los profesores participantes sobre la forma en que vivieron sus primeros años como profesores principiantes jugando un papel preponderante.

La pregunta general de la investigación es ¿Cómo es la práctica profesional de los profesores principiantes en educación primaria y qué tipo de factores y problemáticas son incidentales en el ejercicio de la misma? Para dar respuesta a este cuestionamiento se pensó en describir las características de la práctica profesional de los profesores principiantes; identificar los factores dimensionales áulicos que obstaculizan el desempeño docente de los profesores principiantes; determinar y caracterizar las problemáticas a las que se enfrentan áulicamente los profesores principiantes y especificar la importancia del quehacer docente de los profesores principiantes de educación primaria a partir de la relación teoría y práctica.

4.1. Análisis de datos

En un primer momento se elaboraron los instrumentos a través de los cuales se recogió la información. Se aplicaron a los 15 profesores principiantes con la finalidad de

hacer una prueba piloto. Al analizar las respuestas se percibió que no daban respuesta a todas las preguntas de investigación. Se observó por parte del investigador que no se estaba cumpliendo con una de las funciones de una prueba piloto, evaluar la claridad con la que se redactaron las preguntas de cada instrumento (Supo, 2013).

De tal forma que, se retomó el instrumento con la finalidad de que “el mismo instrumento pudiera explicarse por sí solo y que en su aplicación final no requiriera de la presencia del investigador” (Supo, 2013, p. 30). Con el apoyo de especialistas se hicieron ajustes a las preguntas centrales incorporando indicadores más específicos que pudieran orientar a los profesores principiantes en caso de que sus respuestas no estuvieran dirigidas al cuestionamiento realizado. De esta manera, se mejoró el documento y se aplicó con las nuevas adecuaciones.

El procedimiento que se siguió se inició con el uso del programa Atlas ti, sin embargo, en el avance del estudio se optó por continuar con el análisis de los datos en forma manual para llegar a obtener la conjetura o supuesto a partir de un sistema de categorías, sin embargo, se conocen programas informáticos que permiten llevar a cabo esta tarea. “Se hace necesario, por tanto, conocer las ventajas y riesgos que estas herramientas representan en el tratamiento de la información cualitativa” (Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006, párr. 44)

Se dio inicio a partir del texto, producto de la grabación en audio y video para las entrevistas, observaciones y grupo focal. La práctica profesional, que se transcribió previo a su análisis. La lectura de cada una de las respuestas otorgadas por los profesores

principiantes dio comienzo al análisis. El primer instrumento fueron las entrevistas que incluyó dos categorías, en la primera categoría se recopilaron datos referentes a cuestiones generales, las condiciones laborales de los profesores principiantes, características personales y antecedentes de los profesores principiantes. Se recuperó la información a través de la grabación de cada una de las entrevistas, las cuales fueron transcritas y facilitó su análisis. Se concentró la información en tablas en Excel y Word obteniendo una visión panorámica acerca de ¿Quiénes son y cómo son los profesores principiantes en educación primaria?

Se siguió el mismo proceso para recuperar la información de la segunda categoría conformada por dimensiones que incluía preguntas generales. Se dio respuesta al cuestionamiento ¿cómo perciben los profesores principiantes el ejercicio de su práctica profesional a través de la dimensión Técnico-Pedagógica, Académico-Disciplinar, Personal-Reflexiva y Crítico-Social y Comunitaria en el aula? Las transcripciones se iniciaron de lo general, del todo a las partes.

Incluyeron acontecimientos y actividades, registros de las palabras que cada profesor principiante externaba ya que sería solo de uso del investigador, se ordenaron por tema a cuestionar, sin embargo, algunos de los profesores principiantes daban énfasis a su tema de interés y referidos a una misma idea. Como lo refiere Gibbs (2012), los informes realizados a través de las transcripciones deben ser sinceros y deben incluir los siguientes pasos: “escribir en prosa, inscripción y transcripción, recordar y ordenar, representaciones retóricas de la acción y el diálogo, postura, punto de vista y emociones” (p. 65).

Se leyeron y releeron las respuestas dadas por cada uno de los profesores principiantes con la finalidad de que en función de las respuestas amplias se encontraran coincidencias y diferencias entre las respuestas otorgadas. Se consideró la opción de codificar por unidades de registro que son temáticas que comparten la misma idea, esto a partir de que se detectaron palabras coincidentes que fueron claves en cada una de las respuestas proporcionadas a los cuestionamientos. “A esta codificación se le llama abierta, ya que se trata de dar una denominación común a fragmentos textuales...estimula el descubrimiento de categorías, propiedades y dimensiones” (Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006, párr. 29).

La intención del mismo fue encontrar la relación entre constructos e indicadores de cada una de las dimensiones de Dorfsman (2012) y Perfil, parámetros e indicadores para docentes (2015), llegando así a separar y agrupar codificando. Como lo refiere Schettini y Cortazzo (2015), “la comparación le permite al investigador la construcción de categorías o clases y la determinación de sus características basadas en patrones repetidos...con relevancia para la elaboración de teorías...a medida que un incidente se registra, se lo clasifica, asignándole una categoría” (p. 36). Así mismo, las entrevistas fueron videograbadas y se tomaron fotografías a fin de reforzar la información obtenida.

En esta misma categoría y con respecto a las observaciones, segundo instrumento aplicado, se obtuvo respuesta sobre aspectos generales de la clase observada que dieron oportunidad de identificar asignatura, propósito, eje temático o ámbito, aprendizajes esperados, contenido, evaluación aplicada, tiempo, hora de inicio y de término con el

propósito de que al momento de observar la clase se detectara si se cumplían con estos indicadores. Se concentró la información en tablas de los aspectos generales de cada clase trabajada por el profesor principiante.

Se observó cada clase de los profesores principiantes tomando notas acerca de la práctica profesional de los profesores principiantes, en cada una de sus dimensiones y aspectos a observar. Se efectuaron grabaciones durante la sesión y se tomaron fotografías durante todo el desarrollo de la clase y en diversos momentos. Se concentraron las respuestas obtenidas en un cuadro, las coincidencias y diferencias observadas tanto en la clase de manera presencial, así como las observadas a través del video, más las detectadas a través de las fotografías e ir concretando ideas específicas y generales en función de los diversos aspectos de acuerdo a la percepción del investigador.

La segunda categoría Mirada reflexiva se efectuó en función de lo observado por la investigadora, tomando nota durante toda la sesión acerca de lo que ocurría durante la clase desde su fase de preparación, pasando por su plan de acción, aplicación, evaluación y reconstrucción de su práctica; plasmándolo en el diario. Las respuestas obtenidas dieron respuesta a ¿Qué situaciones y condiciones se enfrentan los profesores principiantes en el ejercicio de su práctica profesional áulica? Al término de la misma solo se permanecía en el aula en algunas de las ocasiones con la finalidad de detectar alguna respuesta no observada durante la clase. De igual manera se analizó lo escrito y con el apoyo de las grabaciones y fotografías se reforzó la información.

La organización de los grupos focales se llevó a cabo en tres sesiones, una para cada grupo focal, donde los profesores principiantes externaron sus ideas en función de las

preguntas realizadas. Se les invitó a expresar desde su punto de vista cada cuestión. Los aspectos considerados son indicadores generales fueron planeados previamente y de conocimiento de los profesores principiantes: la atención, habilidades, participación, información adquirida previamente-conocimientos, innovación, ambiente, organización, normas, autoestima/autorregulación/autonomía, derechos y responsabilidades, poder y autoridad (ver anexo 8).

Todas las respuestas de los profesores principiantes fueron concentradas y comparadas con la finalidad de detectar coincidencias y divergencias. Se identificaron aquellos comentarios que se precisaron en función de la pregunta realizada, aquellas que mostraban ideas contrarias, entre otras citándolas dentro de la investigación.

Las videgrabaciones y fotografías aportaron información valiosa; ya que se analizaron con el suficiente tiempo contrastando con la información obtenida previamente y agregar aquellas ideas que no se habían percibido en un primer momento de análisis; además, se contó con el apoyo de tres normalistas que fungieron como monitores redactando lo que observaban y escuchaban durante la plenaria. Esta información fue proporcionada a algunos de los profesores principiantes dando validez a la información rescatada.

4.1.1 Resultados de las entrevistas. Categoría: Profesores Principiantes en Educación Primaria.

El primer instrumento aplicado fue la entrevista, la cual consta de dos categorías principales, la llamada Profesores principiantes de educación primaria, compuesta por cuatro indicadores que son:

Los datos generales en el que se hace alusión al grado que atienden y al turno en el que laboran los profesores principiantes, primer indicador; el segundo indicador refiere a las condiciones laborales de los profesores principiantes al momento del estudio, en la cual se cuestiona la carga docente con respecto a las horas de trabajo, el tipo de jornada, la responsabilidad docente, las comisiones que se le asignan en su escuela, la disponibilidad de tiempo para preparar actividades para sus alumnos refiriéndolo al tiempo dedicado a las comisiones y al trabajo diario. El tercer indicador son las características personales de los profesores principiantes en el que se les cuestionó acerca de su antigüedad en años cumplidos, género, edad señalándolo por bloques, su formación académica al momento de la investigación, la educación de sus padres y el nivel socioeconómico en el que está ubicada su escuela. El cuarto indicador se hace mención de los antecedentes de los profesores principiantes, la institución que lo formó como docente, los años de estudio invertidos y el nivel académico al ingreso y egreso de la escuela normal (ver figura 4.1).

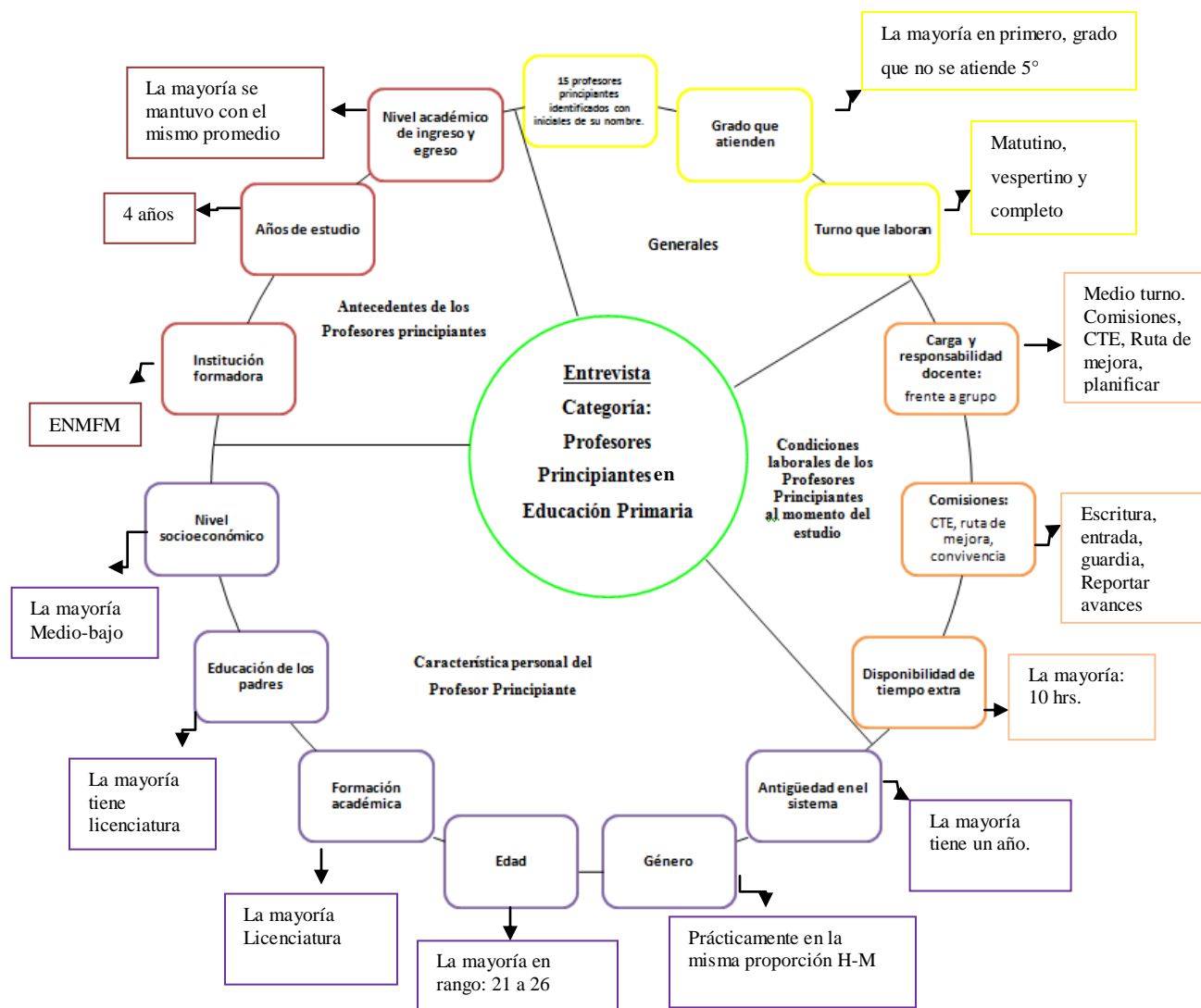


Figura 4.1. Entrevista. Categoría: Profesores principiantes de educación primaria.

Elaboración propia.

El primer indicador referido a los datos generales se encontró lo siguiente: Los profesores principiantes fueron identificados durante el estudio como MA, IC, O, MO, I, RO, ROU, SI, SE, SU, V, E, B, CH y TI. Iniciales y sobre nombres considerados por el investigador y previa autorización de los docentes, con la finalidad de que no quedaran de manera pública sus nombres reales.

Los grados que ocupa la escuela primaria es de primero a sexto, sin embargo, quinto grado fue uno de los niveles no ocupados por los profesores. En el grupo de primer grado se encontraban ubicados cinco profesores, dos con segundo grado, uno con tercer grado, cuatro con cuarto grado y tres con sexto grado. El grueso de los maestros se ubica trabajando en grados inferiores, esto es ocho de ellos, nivel al que se conoce como segundo periodo escolar; mientras que solo siete de los docentes se ocupa del tercer periodo escolar.

De los profesores principiantes participantes solo dos trabajan en turno completo y tres en turno vespertino por lo que la mayoría de estos trabajan en el turno matutino. Esto permite en determinado momento hacer un comparativo de respuestas siendo el mismo grado solo en distintos turnos. Trece de los profesores principiantes trabajan en la escuela primaria 20 horas a la semana, ya sea en el turno matutino o vespertino; con sostenimiento estatal o federal. A esta cantidad de horas laboradas en el sistema educativo se le conoce como medio tiempo. Solo dos de los profesores trabajan en escuelas llamadas de tiempo completo en la cual se labora de 8:00 am a 4:00 pm con los alumnos, dedicando dos horas más al trabajo académico dentro de la escuela.

Con respecto al segundo indicador condiciones laborales de los profesores principiantes al momento del estudio, se cuestionó en relación a la carga y responsabilidades, las comisiones y la disponibilidad de tiempo. En relación a la carga refirieron la mayoría que trabaja un solo turno ya sea matutino o vespertino y algunos de ellos están en escuelas de tiempo completo, esto tiene implicaciones diversas, ya que los maestros trabajan una cantidad de horas distintas en las instituciones debido a su carga laboral. También mencionaron que tienen como responsabilidad en la institución solo

trabajar como docente frente a grupo, dando sus clases, explicando contenidos a los estudiantes, en esta afirmación los 15 entrevistados/as coincidieron. Entre las comisiones que realizan en la escuela donde laboran la mayoría de los profesores principiantes confirmaron que no tienen ninguna al momento, sin embargo, algunos de ellos mencionaron que apoyan a través de la Ruta de mejora, comisión de convivencia sana (valores); secretario en los Consejos técnicos escolares y encargado de la escolta.

En este sentido uno de los profesores principiantes expresó:

...estando en la primaria, nos dan comisiones y yo tengo escolta y además yo preparo la clase y destino entre una hora u hora y media para la clase del día siguiente independiente de que ya tengo la planeación. Los sábados voy de 9:00 de la mañana a 2:00 de la tarde a ensayar a la escolta, es un tiempo extra que le dedico a mi escuela y a los niños...normalmente en las juntas de CTE eh, se deslindan responsabilidades pues, que se van proponiendo dentro de la ruta de mejora que es lo último que hemos manejado en la escuela por ejemplo, en este ciclo escolar tengo la responsabilidad de que la prioridad de mejora de los aprendizajes en específico el área de escritura donde soy la responsable de la escuela de evaluar a los alumnos, recuperar resultados y generar una análisis para reportar al CTE, además de distintas eh comisiones que se dan en la escuela como horas de entrada, horas de salida, eh, órdenes en el micrófono (SI, 16 de septiembre del 2015).

En relación a la cantidad de horas que destinan fuera del aula como tiempo extra para realizar comisiones o preparar sus clases, se puede observar que la mayoría de los

docentes dedica menos de 10 horas, esto se pudo constatar a través de las preguntas realizadas durante la entrevista.

En el caso de CH (14 de septiembre del 2015), profesora principiante utiliza tiempo durante las tardes para su organización:

Para mi grupo... qué, ¿en tiempo? pues casi todas las tardes siempre estoy pensando desde que planeo... ya estoy pensando qué actividades pueden quedar y ya en la planeación al día yo creo que si le dedico unas dos horas a estar pensando o sea aparte de la planeación que hago previamente a estar pensando, así como qué voy a hacer mañana y qué puedo modificar y para los alumnos que esto no lo van, que no pueden, pues déjame ver qué otra cosa voy a hacer entonces más o menos.

Al referir sobre las características personales del profesor principiante, se ubican seis cuestiones. La primera de ellas puntualiza la antigüedad que tienen los docentes en el sistema. En este caso como la investigación consideró a profesores principiantes de acuerdo a la teoría, ésta señala que son aquellos que están en un rango de cero a cinco años cumplidos frente a grupo. Se detecta que la mayoría de los profesores principiantes participantes tienen un año de antigüedad; sin embargo, es importante referir que dos profesores tenían cinco años de antigüedad en el sistema educativo, es decir, estaban en el límite de la antigüedad considerada para ser profesores principiantes.

Con respecto al género de los profesores principiantes que participan en la investigación, se encuentra que prácticamente la mitad de los profesores participantes (7 de 15) en la investigación son hombres y el resto son mujeres. En cada uno de los géneros se

ubica uno de los profesores principiantes con más antigüedad en el servicio docente. La pregunta que refiere a la edad en la que se ubican los profesores, se observa que más de la mitad de los profesores (9 de 15) se ubicaron en el rango de 21 a 25 años de edad, mientras que el resto de docentes participaron con una edad de 26 a 30 años de edad.

La formación académica, refleja el máximo alcance, pues todos los profesores principiantes tienen licenciatura y muy pocos tienen maestría, aunque solo en pasantía. En relación a la educación de los padres se detecta variedad de estudios como: secundaria; carrera técnica; licenciatura; maestría y doctorado. SE (15 de septiembre del 2015) mencionó: "...bueno, la licenciatura solamente terminada, pero... y estoy estudiando maestría actualmente en UPN, la intención es seguirme preparando".

Mientras que SU (16 de septiembre del 2015) expresó:

...sí, la formación académica es importante, aparte yo estudié en la Universidad antes de entrar aquí, estuve en la Facultad de Medicina, pero por cuestiones económicas no terminé, creo que esto también me formó pues mis conocimientos básicos los utilizo en la escuela cuando algún niño se siente mal, sé cómo actuar...

En el último cuestionamiento de este indicador, nivel socioeconómico en el que se ubica la escuela, el INEGI ya establece niveles y los identifica con una inicial como son pobreza extrema (E), pobre (D), media baja (D+), media (C), media alta (C+) y rica/alta (A/B), sin embargo, se le cuestionó a los profesores sobre el nivel económico en el que se encuentra su escuela desde su perspectiva. Las respuestas dadas fueron las siguientes: algunos consideraron que la escuela donde laboran se ubica en el nivel socioeconómico

medio; otros más creen que al nivel pobre y la mayoría consideró que su escuela pertenece al nivel medio-bajo.

En esta categoría de profesores principiantes de educación primaria, se encuentra el último indicador referido a los antecedentes de los profesores principiantes. En este se realizaron tres cuestionamientos: la institución formadora, los años de estudio y nivel académico de ingreso y egreso. Por lo tanto, todos los profesores principiantes pertenecen a una escuela formadora con un tipo de sostenimiento público. La escuela Normal Miguel F. Martínez, ubicada en el centro de la ciudad de Monterrey, N. L. egresó a los 15 profesores principiantes participantes de esta investigación. Así mismo, todos los profesores estudiaron los cuatro años que se requieren para egresar de la carrera y lo hicieron de manera consecutiva sin suspender alguno de los años de estudio.

Para ingresar a la escuela normal se les cuestionó el promedio obtenido en la preparatoria, así como el de egreso de la escuela normal y los resultados fueron los siguientes: la mayoría de los profesores se mantuvieron con el mismo promedio al ingresar que al egresar; y algunos de ellos aumentaron su calificación.

Los resultados de las entrevistas en la categoría Profesores Principiantes en Educación Primaria se muestran en el siguiente concentrado informativo (ver tabla 4.1).

Tabla 4.1

Porcentaje de datos personales de los profesores principiantes.

	Indicadores	Cuestionamientos	Respuestas
Categoría: Profesores principiantes en Educación Primaria	Generales	Grado que atienden	El 33% de los Pp atendió 1°, el 13% a 2°, el 6% a 3°, el 26% a 4° y el 20% a 6°
		Turno que laboran	El 20 % de los Pp laboró en el turno vespertino, el 13% en turno completo y el 66% en turno matutino
	Condiciones laborales de los Profesores Principiantes al momento del estudio	Carga y responsabilidad docente	El 86 % de los Pp tuvo una carga de 5 horas diarias y el 13% 8 horas diarias
		Comisiones	El 46% de los Pp no tuvo comisiones, el 26% apoyó con actividades de la Ruta de mejora, el 6% trabajó una actividad de convivencia, el 6% fungió como secretario en Consejo técnico y el 6% fue encargado de la escolta
		Disponibilidad de tiempo extra	El 33% de los Pp dedica 10 horas a la semana, el 20% solo 7 horas a la semana, el 13% dedican 7 horas y media a la semana, el 13% dedican 5 horas a la semana y 20% dedican 3 horas a la semana
	Características generales del Profesor Principiante	Antigüedad en el sistema	El 53% de los Pp tiene 1 año de antigüedad, el 13% tienen 2 años, el 13% tienen 3 años, 6% tiene 4 años y 13% tienen 5 años
		Género	El 53% son mujeres y el 46% son hombres
		Edad	El 60% se ubicó en un rango de 21 a 25 años y el 40% en un rango de 26 a 30 años
		Formación académica	El 100% de lo Pp tiene licenciatura y el 20% a cursado la maestría con estatus de pasantía
		Educación de los padres	El 20% de los padres de familia de los Pp tenían secundaria, el 20% una carrera técnica, el 33% licenciatura, el 20% maestría y el 6% doctorado
		Nivel socioeconómico	El 26% de las escuelas se ubicó en nivel C, el 53% en nivel D+ y el 20% en nivel E
	Antecedentes de los Profesores Principiantes	Institución formadora	El 100% de los Pp se formaron en la ENMFM
		Años de estudio	El 100% de los Pp estudió 4 años
		Nivel académico de ingreso y egreso	El 53% se mantuvieron con el mismo nivel al ingresar y egresar, el 20% aumentaron un punto su calificación y el 6% bajo un punto su promedio

Nota: elaboración propia a partir de la información obtenida en las entrevistas de los profesores principiantes (Pp).

4.1.2 Resultados de las entrevistas. Categoría: La práctica profesional de los profesores principiantes en sus cuatro dimensiones: a) Técnico-Pedagógica (DTP/E), b) Académico-Disciplinar (DAD/E), c) Personal-Reflexiva (DPR/E), d) Crítico-Social y Comunitaria (DCS y C/E).

La segunda categoría de la entrevista llamada prácticas profesionales de los profesores principiantes, se dividió en 4 dimensiones: Técnico-Pedagógica (DTP/E) con dos preguntas generales; Académico-Disciplinar (DAD/E) con tres preguntas generales; Personal-Reflexiva (DPR/E) con tres preguntas generales y Crítico-Social y Comunitaria (DCS y C/E) con dos preguntas generales. En dicho instrumento se agregaron los parámetros de perfiles, parámetros e indicadores para docentes (SEP; 2015), como aquellos indicadores a cuestionar a los profesores con la finalidad de explorar si los realiza en su práctica profesional (ver figura 4.2).

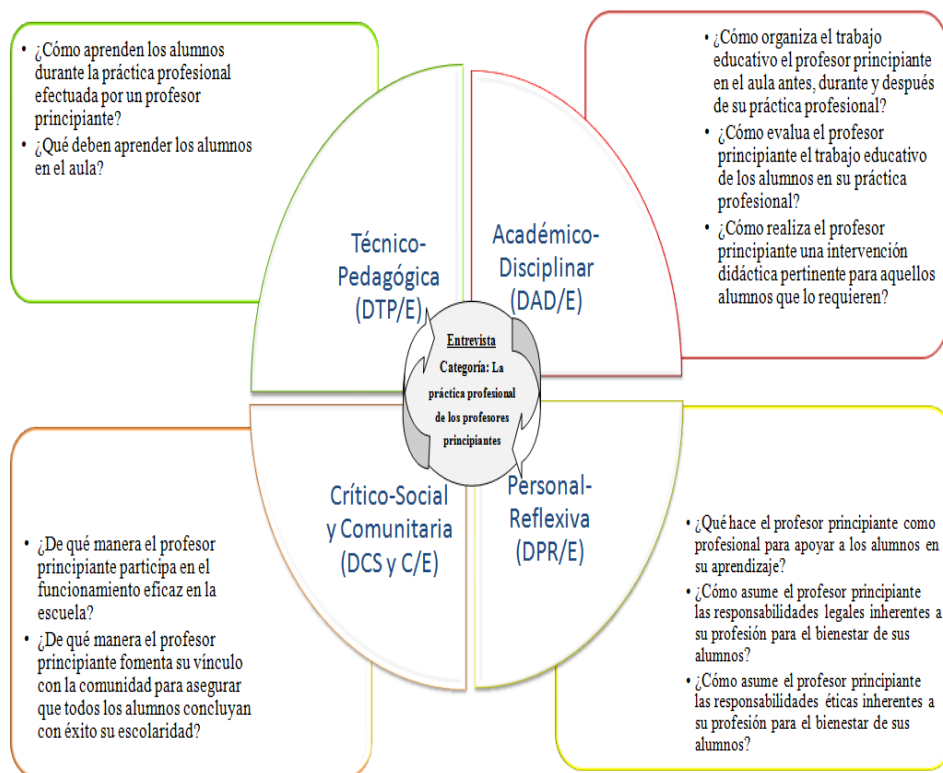


Figura 4.2. Preguntas generales de la entrevista. Categoría: la práctica profesional de los profesores principiantes. Dimensiones: DTP/E, DAD/E, DPR/E Y DCS Y C/E. Elaboración propia.

En la primera dimensión DTP/E las dos preguntas generales generaron nueve cuestiones que permitieron profundizar en el tema, de la misma manera se dio en las demás preguntas. En la segunda dimensión DAD/E se integraron a las pfc reguntas generales 11 cuestiones adicionales para ahondar en el tema; en la tercera dimensión DPR/E se agregaron 12 cuestiones que especificaban la idea principal y en la cuarta dimensión DCS y C/E se ramificaron 12 cuestiones que permitieron obtener mayor información en cada una de las preguntas generales. El cuestionamiento que se observa al final en la figura 4.3 fue uno que se realizó en todas las dimensiones al final de la entrevista.





DTP/E	DAD/E	DPR/E	DCS y C/E
			
<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué aspectos se favorecen en el aprendizaje de los alumnos en clase? ¿Existe de parte suya un trato diferente hacia los alumnos con respecto al trabajo en clase? ¿De qué manera considera usted que el entorno familiar, social y cultural influyen en los avances de los alumnos? ¿En qué se basa o fundamenta para preparar sus clases? ¿Considera fundamental utilizar los materiales didácticos proporcionados por la SEP, porqué? ¿Qué es lo que más le brinda apoyo al contenido de estos materiales, porqué? Explique ¿Los materiales didácticos utilizados le permiten construir el conocimiento en los niños, porqué? Explique ¿Qué dinámica se sigue en el aula en cuanto a las participaciones de los alumnos y la suya? (uso de materiales) 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo aplica los enfoques de las asignaturas en su planificación diaria? ¿Qué importancia tienen las características particulares (NEE) de los alumnos para el diseño de las situaciones didácticas? ¿Cómo se da la dinámica grupal (formas de participación, expresiones, cuestionamientos, etc.) al trabajar diversos contenidos? ¿Qué materiales didácticos utiliza para trabajar sus clases como la tecnología y la comunicación? ¿Qué estrategias utiliza para lograr que sus alumnos se interesen por aprender, son diferenciadas? ¿Qué tipo de actividades realiza en su grupo en la práctica profesional? Mencione los tipos de evaluación que utiliza para conocer acerca de los aprendizajes logrados por sus alumnos ¿Qué tipo de instrumentos de evaluación son los que más utiliza en la práctica el docente, porqué? ¿Cómo logra la confianza, el afecto, el respeto, la solidaridad con sus alumnos? ¿Cómo distribuye sus tiempos en clase para lograr terminar sus actividades planeadas? 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se sintió en su primer año de trabajo frente a grupo? ¿Cómo se siente ahora? Explique las diferencias entre estas dos cuestiones ¿Qué es lo que le hace reflexionar acerca de su práctica en el quehacer docente y qué hace al respecto? ¿Qué ventajas y desventajas cree que se presentan al trabajar colaborativamente? ¿Qué tipo de temas se interesa por leer o documentarse, y le sirven para mejorar su práctica, porqué? ¿Qué tipo de cursos talleres, conferencias, simposio, estudios de posgrado etc. realiza con la finalidad de mejorar su práctica docente? ¿Pertenece a alguna red de colaboración, porqué o para qué? ¿Qué uso le da a la tecnología de la información y a la comunicación en su vida profesional para mejorar su práctica profesional? ¿Cómo es su relación personal/directa y por escrito con todos los agentes educativos de su institución? ¿Qué hace cuando se enfrenta a problemas con los alumnos, ya sea de conducta, de trabajo, etc.? Los profesionales de la educación (apoyo, lenguaje, etc.) pueden asegurar el bienestar de los alumnos, ¿porqué? ¿La escuela formadora de docentes le apoyó teórica y prácticamente para el logro de prácticas profesionales ahora como profesor principiante? Explique ¿Cuáles son los derechos y obligaciones que tiene como profesor principiante y cuáles son los de sus alumnos? ¿Por qué la educación se considera un derecho y una obligación para los alumnos? ¿Cómo lleva a cabo el laicismo, la gratuidad y el carácter democrático de la educación en el grupo con sus alumnos? Se dice que la educación es un derecho universal, ¿De qué manera lo practica? ¿Qué relación establece entre el derecho universal y los alumnos que deciden salirse de la escuela definitivamente o que la escuela los excluye? ¿Cómo se trabaja y que propondría para realizar actividades donde se aplique la tolerancia, libertad, respeto, compromiso, colaboración, equidad de género y solidaridad en el grupo con sus alumnos? ¿En qué le beneficia o le perjudica que los alumnos aprendan o no los contenidos abordados en clase? ¿De qué manera participa para que se eliminen o minimicen las barreras de aprendizaje que presentan los alumnos? ¿Qué actividades se proponen en el grupo para atender las reglas escolares? ¿De qué manera impacta el trabajo del profesor principiante en el trabajo de sus alumnos? ¿Cómo involucra a los padres de familia al trabajo de los alumnos? 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se lleva a cabo la organización de la escuela y su funcionamiento? ¿Qué tipos de diagnósticos ha realizado de problemas que afecten sus resultados en el grupo? ¿Qué actitudes y habilidades pone en función para superar los problemas de la escuela? ¿Qué tipo de campañas ha realizado para el mejoramiento de su escuela? ¿Qué hace en la ruta de mejora? ¿De qué manera impacta la ruta de mejora para elevar la calidad de la educación en el grupo? ¿Qué tipo de relación / comunicación se establece con las escuelas de la zona para la realización de actividades colaborativas? ¿De qué manera impactan las actividades culturales en la institución como lo son las asambleas para el logro de una práctica profesional? ¿Cómo se involucra en la participación del consejo técnico de su escuela?
<p>¿Algo que desee agregar o idea con la que quiera cerrar el tema tratado?</p>			

Figura 4.3. Preguntas específicas de cada dimensión de la práctica profesional de los profesores principiantes. Elaboración propia.

a) Dimensión Técnico-Pedagógica (DTP/E).

Los resultados que mostró la entrevista aplicada a los profesores principiantes en la primera dimensión llamada Técnico-Pedagógica presentan lo siguiente: aunque las respuestas son variadas, con respecto a la primera pregunta general sobre ¿Cómo aprenden los alumnos durante la práctica profesional efectuada por un profesor principiante?, Los profesores principiantes comentaron que con el uso del material, a través de las preguntas que los estudiantes realizan durante la clase; cuando platican entre ellos, puede ser en el trabajo en equipos o cuando se les permite externar sus respuestas; a través de la práctica que se realiza de los contenidos abordados y que trabajando los contenidos desde lo más sencillo a lo más complejo por el proceso que viven los alumnos de acuerdo a su desarrollo, repitiendo las palabras, la información ya sea en coro o en el escrito en su libreta y contextualizando los contenidos.

Un ejemplo de lo expresado, fue el comentario de la profesora principiante ROU (15 de septiembre del 2015):

...pues, yo a como he visto que aprenden es que principalmente les hago preguntas, este, para ver más o menos qué es lo que saben ellos y en base a eso, este, les planteo cosas eh, cotidianas por así decirlo eh, poniéndoles ejemplos que a ellos les pueden pasar y este, y luego ya después de eso, después de que trabajamos de manera grupal, los junto en equipo, casi siempre trabajo así, los junto en equipos, ellos ya lo van sobre el tema que se está tratando y ya al último les pongo un

ejercicio, ya en la libreta o en su libro de texto individual, este eh, y que ellos contesten y ahí me doy cuenta de si aprendieron lo que se vio en la clase.

Con respecto a la segunda pregunta general ¿Qué deben aprender los alumnos en el aula?, se detecta que los profesores principiantes coinciden en que son los aprendizajes esperados que se plantean en el programa; las habilidades, los valores; todo aquello que le sirva para su vida diaria y los conocimientos básicos de las diversas asignaturas que se trabajan en el aula.

Algunos profesores principiantes opinaron que es fundamental lo que tiene que ver con aspectos académicos, de planificaciones, como es el caso de E (17 de septiembre del 2015), que refiere lo siguiente:

Lo básico, lo que antes nos enseñan a nosotros o sea la... el cálculo, una buena lectura, una comprensión es a lo que más le... le apuesto yo, porque con eso le... se les facilita más el trabajar con las demás materias, en entender los textos cuando algo les quiero que contesten, porque el problema principal que he visto es que aunque lo saben si no entienden lo que van a contestar por mucho que lo sepan... no, no contestan acertadamente.

A partir de la narrativa efectuada por los profesores principiantes se realizó un concentrado de palabras claves de las dos preguntas generales de la primera dimensión Técnico-Pedagógica (DTP/E) (ver tabla 4.2).

Tabla 4.2

Entrevista. Concentrado de respuestas a las preguntas generales de la DTP/E.

Dimensión	Técnico- Pedagógica (DTP)	Conceptos claves
Preguntas generales Respuestas de los profesores principiantes	PREGUNTAS GENERALES 1. ¿Cómo aprenden los alumnos durante la práctica profesional efectuada por un profesor principiante?	<ul style="list-style-type: none"> • Gradual • Autónoma • Preguntando • Reflexionando • Platicando • Comentando • Escuchando • Ejemplificando • Copiando
	2. ¿Qué deben aprender los alumnos en el aula?	<ul style="list-style-type: none"> • Interactuando • Con actividades lúdicas • Repitiendo • Contextualizando • Poniéndolo en práctica • Participando • Experimentando • Activando conocimientos previos • Trabajando en equipo
	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes esperados • Programa de estudios • Objetivos • Habilidades • Capacidades • Cálculo • Lectura 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión • Valores • Pensar críticamente • Interpretar • Analizar problemas • Conocimientos básicos • Reglas

Nota: elaboración propia a partir de las respuestas otorgadas por los profesores principiantes.

Las respuestas a las preguntas específicas de la DTP/E se muestran en seguida. De acuerdo a las opiniones de los entrevistados/as los aspectos que se favorecen en el aprendizaje de los alumnos en clase, la mayoría comentó que la participación, actitud, comportamiento, entusiasmo por ser mejor, valores, cooperación, reflexión, lectura, escritura, ortografía, habilidades intelectuales, vocabulario, identidad, competencias, convivencia, relación que se establece (amigos, familia), trabajo en equipo, inclusión.

En este sentido, SE (15 de septiembre del 2015) menciona que:

...el compañerismo, la cooperación entre ellos mismos, la convivencia, pues tengo niños con NEE y el al principio no lo tomaban en cuenta y ellos llegaron y como eran nuevos lo ignoraban y como ven que yo le presto atención y que hablo con ellos ahora están al pendiente de él y entre ellos lo atienden en las clases igual, les menciono que tienen que estar calladitos cuando la maestra habla, y entre ellos mismos se callan porque ven que la maestra está hablando, también el compañerismo y aparte de eso de que ellos también están aprendiendo aunque a veces sin estar dándose cuenta, a través de una canción.

Los profesores principiantes externaron que sí dan un trato diferenciado por parte de ellos a los alumnos que lo requieren cuando están en clase, sin embargo, no todos estuvieron de acuerdo. En el caso de los que mencionan que sí agregan-que porque tienen tiempo-, dan importancia a las características de los niños, por el entusiasmo que reflejan, su actitud y comportamiento, porque requieren la atención académica, por el contexto en el que viven y requieren de atención, por sus necesidades individuales. En el caso de quienes expresaron que no, refieren que solo en caso de ser niños con NEE lo hacen o que es para exigirles desarrollar sus capacidades.

En el caso de ROU (15 de septiembre del 2015), expresó lo siguiente:

...no siempre, al principio si le doy un trato diferenciado, porque quiero ver hasta dónde llega él, que si es porque no quiere o porque no puede. Si es porque el niño

no puede integrarse al trabajo, este...veo la manera de apoyarlo, este, sabes que tú a ver tú compañerito que va más avanzado, júntate con él y si veo que porque el niño no quiere de plano, ya ahí sí, le digo sabes que, le hablo a su papá, el niño no está en disposición de integrarse, si el papá no responde lo trato general, porque no hubo apoyo del papá porque el niño no quiere, y lo trato así como a los demás pero si es porque el niño no puede y que está batallando si veo la manera de integrarlo con los demás.

Los profesores principiantes expresaron acerca de qué manera consideran que el entorno familiar, social y cultural influye en los avances de los alumnos. Todos los profesores que participaron opinaron que sí influye. Agregaron algunas variantes como el decir que influye en la actitud de los alumnos, su comportamiento, entusiasmo por ser mejores, en los valores que aplican en su vida cotidiana, la cooperación hacia los demás, su autoestima, convivencia con amigos y familia, el contexto, en la economía pues no cumplen con los materiales que les son solicitados, en aspectos intelectuales pues no se les da tiempo para tareas, o hay problemas familiares, agresiones, bullying, uso de vocabulario, desarrollo de competencias.

Otro de los temas tratados fue acerca de conocer en qué se basan o fundamentan los entrevistados/as para preparar sus clases, la mayoría de los profesores comentaron que del plan y programa de estudios del grado, las características de los niños, el contexto, materiales de apoyo, documentos que encuentran en internet, aquellos que fueran aplicables en su vida, en sus conocimientos, avances, necesidades del grupo o individuales. Una de las

respuestas fue que en los resultados del examen y actividades de diagnóstico que aplica al inicio del ciclo escolar.

SU (16 de septiembre del 2015), considera que los materiales proporcionados por la Secretaría de Educación son importantes y relacionándolo con lo que fundamenta su práctica profesional menciona lo siguiente:

...nosotros nos basamos en un plan de estudios, en las prioridades que necesita el grupo, tanto, las necesidades como intereses de los niños para de ahí partir, y no podemos partir de lo ideal, sino de la realidad también, entonces que de ahí comienza ese quehacer docente que es desde planear una clase, un material para que el niño, logre tener una experiencia de aprendizaje a diario y no de vez en cuando y no solo manejar el ideal que manejan los planes de estudio.

Se les cuestionó acerca de si consideran fundamental utilizar los materiales didácticos proporcionados por la SEP y por qué. La mayoría expresó que no. Cada uno con variantes. En algunos de los casos refirieron que depende del uso que cada profesor les dé y de las necesidades de sus alumnos, pues los libros muestran imágenes que les gustan y les llaman la atención. También mencionaron que solo es un material de apoyo, que toman ideas de otros materiales, que trabajan con cuadernillos, libros de apoyo que adquieren las escuelas para los grupos, que no es fundamental pues los libros presentan desfase con respecto al plan y programa de estudios, que no llegan a las escuelas o llegan incompletos.

E (17 de septiembre del 2015), expresó:

...importante?... importante no lo tengo en primer lugar, yo la verdad le voy más a las libretas, uno porque desde la normal entendí que las cosas que uno debe controlar es con los papás o sea que los vean que están trabajando y para mí lo mejor es trabajar con libretas, lo veo más como un apoyo, si en dado caso la actividad me gusta porque a veces viene muy escuetas ahí en el libro o sea así lo tomo como una... base para la clase, pero en si es como un, la uso como una entrada un refuerzo una actividad como ejemplo y si en dado caso no... no hay para que usar el libro me dedico más a la libreta y explicar lo que es el tema en sí, ah lo que si uso es el programa o sea mi manual mi guía es el programa.

Durante la entrevista se les preguntó acerca de qué es lo que más le brinda apoyo al contenido con respecto a los materiales, y por qué. La mayoría de los profesores mencionaron que el material sea novedoso, motive a los alumnos a trabajar, despierte el interés, sean accesibles, fácil de conseguir y no costosos y puedan hacer uso de la tecnología. Casi todos los profesores opinaron que también depende del uso que se les dé a ellos en clase. Los profesores externan que les brinda apoyo el hecho de que practiquen, experimenten, lo vean funcional e investiguen.

Los profesores principiantes dieron respuesta a si los materiales didácticos utilizados les permiten construir el conocimiento en los niños, y por qué. Este cuestionamiento fue respondido con un sí por casi todos los profesores principiantes. Con respecto a las respuestas agregaron que la construcción del conocimiento se debe a que lo experimentan, lo practican, le ven la funcionalidad en su vida diaria, lo pueden aplicar, les

lleva a investigar más al respecto. Sin embargo, uno de los docentes refirió que no se construye, que solo se fortalece pues es un proceso de asimilación y acomodación y que para el equilibrio se requiere de tiempo.

Con respecto a la dinámica que se sigue en el aula en cuanto a las participaciones de los alumnos y la suya en relación al uso de materiales, la mayor parte de los docentes comentaron que utilizan pelotas, palitos, material de foami entre otros así como señalarlos y hacerlo directamente al estudiante solicitándole su participación; así mismo se externó que el estudiante debe participar por gusto o porque se le solicite y sin el uso de algún material didáctico motivacional.

La última parte de la entrevista en esta dimensión, fue sobre lo que los entrevistados/as desearan agregar o idea con la que cerrarían el tema tratado. Los temas que refirieron fueron las exigencias hacia los estudiantes, el hacerles sentir en un ambiente positivo, cómo motivarlos, el interés que debe tener el profesor, dar oportunidad de expresar a los estudiantes, el desarrollo de los niños, la maduración y la evolución que presentan en el transcurrir del tiempo, rezago educativo, valores y actitudes que son fundamentales y/o que manifiestan, innovación/materiales/uso de libretas.

En el caso de SI (16 de septiembre del 2015), narró que:

...en lo personal creo que hay que ser muy honestos, creo que somos muy tranquilos en el uso de material concreto, lamentablemente sé que usted está orientando su investigación hacia maestros principiantes, pero creo que son los que

más se preparan. Yo sé que no es que lo hagan mal. En mi escuela del otro grupo me dice que para que lo use, yo me quedo pensando en que lo que ves en primero se ve hasta sexto solo amplías la información. Se trata de aceptar las críticas.

Las ideas antes expresadas por los profesores principiantes se resumen en la dimensión Técnico-Pedagógica al externar acerca de lo que deben aprender y cómo deben aprender los alumnos en la práctica profesional. Refieren que deben aprender los conocimientos que implica enseñarles desde lo básico como matemáticas, lectura, lo que le sirva para la vida, ser capaces de resolver problemas cotidianos, cumplir las reglas, objetivos. Los conocimientos adquiridos favorecerán la comunicación a través de la participación que los alumnos hagan constantemente durante la clase ya sea a través de los cuestionamientos que se ejerzan durante el desarrollo de las clases, mediante ejemplos, contextualizando, siendo autónomos. Estos aprendizajes ayudaran al logro de una autoestima, a convivir, desarrollar sus competencias y tener identidad nacional.

Los profesores principiantes consideraron que en el trabajo en clase tienen que realizar actividades diferentes, divertidas, dinámicas que ayuden y aporten al trabajo de los alumnos. Refieren que debe ser gradual de lo más sencillo a lo más complejo, deben permitirles experimentar solos y a través del juego-actividades lúdicas. Este tipo de actividades beneficiará aspectos como la disciplina, honestidad y aceptación a las críticas de los compañeros en clase o en cualquier ámbito.

El contexto es un espacio fundamental, que hace que los alumnos desarrollen sus capacidades en los espacios con la familia, con la sociedad y la cultura, los cuales consideran se ven influenciadas por el contexto en el que se encuentren. Este tipo de aspectos se ven reflejados en las actitudes que ellos muestran ante las acciones, en su comportamiento y en cualquier lugar donde se desenvuelven.

Otra de las cuestiones que se realizó a los profesores principiantes durante la entrevista fue cómo aprenden los alumnos, mencionaron que mediante la pedagogía, en la que desde su perspectiva implica utilizar material concreto que manipulen durante la clase, mostrar imágenes, revisar lo escrito en la libreta, indagando métodos y técnicas para que aprendan, conocer sobre las inteligencias múltiples para determinar cuál de ellas es la que le sirve a cada uno de los alumnos, así mismo encontrar siempre el porqué de las cosas, una explicación que le deje clara las ideas trabajadas. Los materiales didácticos como los libros de texto, el plan y programa de estudio, las guías, el uso de las libretas, beneficiarán a los estudiantes a la construcción del conocimiento.

Las respuestas a cada cuestionamiento otorgadas por los profesores principiantes en la Dimensión Técnico-Pedagógica, fueron concentradas en categorías a través de mapas conceptuales (ver figura 4.4).

Como lo señala Arellano y Santoyo (2009):

Los “mapas conceptuales tienen una proyección igualmente clara con respecto a la investigación (p. 16)..juntar, separar, desmenuzar, conjuntar, son siempre

actividades encaminadas al conocimiento de las cosas y los fenómenos cuando nos insertamos en un contexto metodológico de producir nuevo conocimiento” (p. 28).

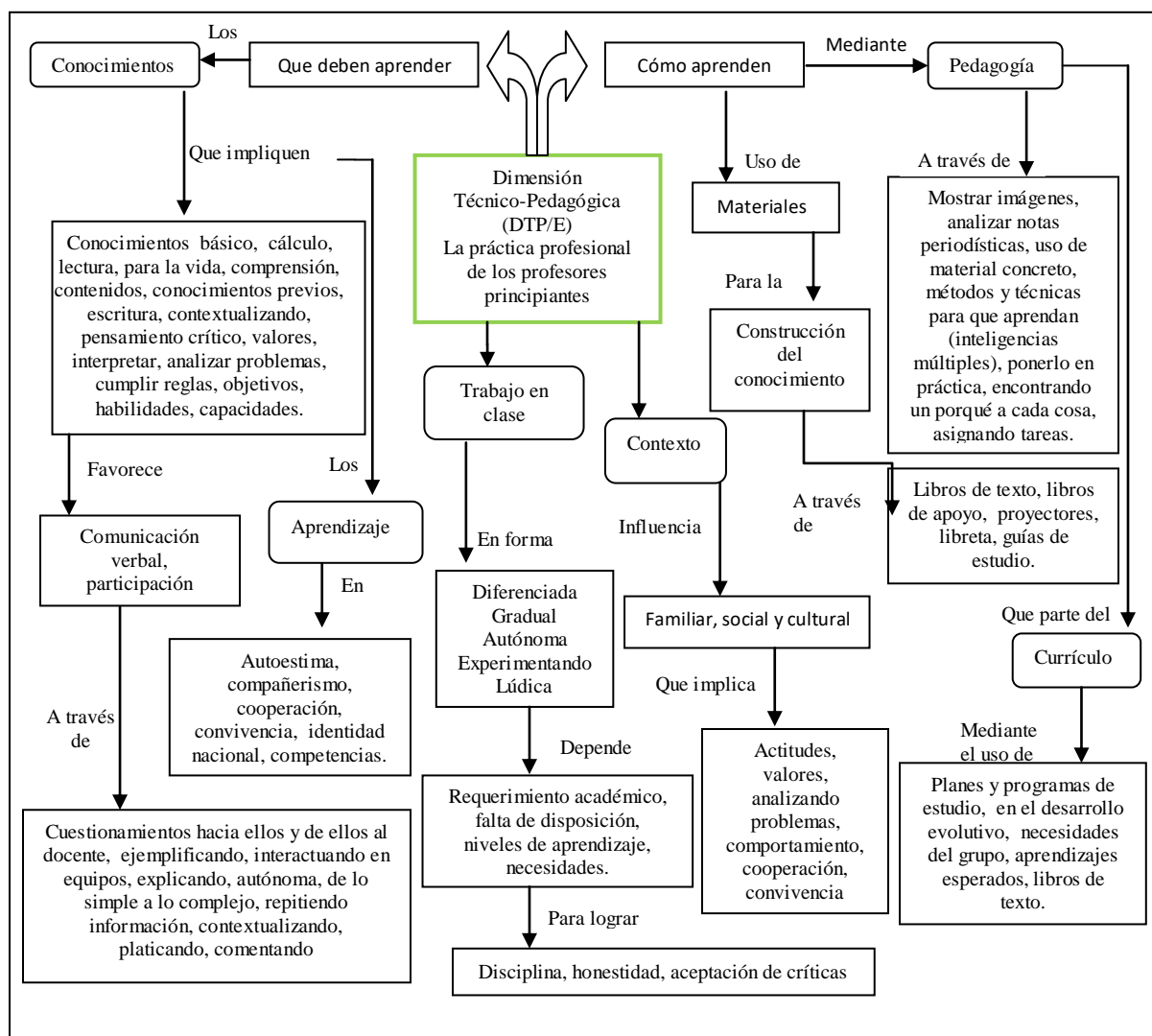


Figura 4.4. Relación entre constructos e indicadores en la DTP/E en la categoría la práctica profesional de los profesores principiantes. Elaboración propia a partir de las dimensiones de Dorfsman (2012) y Perfil, parámetros e indicadores para docentes (2015).

a) Dimensión Académico-Disciplinar (DAD/E).

La segunda dimensión sobre las prácticas profesionales de los profesores principiantes realizada en la entrevista fue la llamada Académico-Disciplinar (DAD/E). Los cuestionamientos realizados en la entrevista arrojaron información fundamental acerca del quehacer docente. Esta información permite visualizar lo que los profesores principiantes efectúan y consideran pertinente acerca de las actividades relacionadas con lo que realizan dentro del aula con sus estudiantes, dando respuestas a las preguntas generales de esta dimensión.

Esta dimensión presenta tres preguntas generales a las que ya se hizo referencia, a través de las cuales se desprendieron 11 específicas con la finalidad de ampliar la información. El primer cuestionamiento general realizado en la entrevista fue ¿Cómo organiza el trabajo educativo el profesor principiante en el aula antes, durante y después de su práctica profesional? Las respuestas de los profesores principiantes fueron variadas, pero algunos de ellos centraron sus respuestas en el mismo objetivo. Refirieron que su organización tiene por lo general una estructura dentro de la cual se encuentra el chequear programa de estudio, planificación, horarios, tiempos, estudio de los temas a tratar, contenidos, aprendizajes esperados, actividades o ejercicios, fichas, materiales didácticos, la clase, entrega de libros, preguntas, copiado en libretas, subrayar, explicar y comentar y logros en cada contenido.

De estas respuestas mencionadas anteriormente, la mayoría de los profesores principiantes contaron que piensan primeramente en la clase que darán; al uso del plan y programa y de la planificación como una forma de organizarse en el trabajo educativo; las

actividades de cada día, el diseño de fichas de trabajo, así como la evaluación; la selección de contenidos, los materiales a diseñar y la retroalimentación y los indicadores como horario, tiempo, saludo, estudiar el tema, repartir libros y copiar en libreta.

Uno de los comentarios expresados por los profesores principiantes fue:

...bueno antes, como el trabajo nos lo entregan antes de las vacaciones largas entonces comienzo a checar qué contenido voy a ver...el programa y ver lo que se va a estudiar. Desglosar todos los contenidos para tener mis parámetros para saber en qué me voy a basar para explicarle al grupo, incluso antes de venir a la escuela, incluso, es lo que hago al principio y cuando ya tengo más cerca la fecha voy viendo los puntos en lo que desglosé y veo cómo los planteamos, cómo es su uso, que es la entonación que le dan en otras palabras, el acento que uso para preguntar, todo eso lo veo ya cuando ya tengo más cerca... Estructuro mi libreta, me los llevo con un ejercicio que me ayude a consolidar un poquito la interrelación, antes de cada día en mi casa busco algún material extra que me puede servir, si es necesario saco copias o lo escribo y hago mi tachadero, mi borrador, para revisar otro tipo de ejercicios ya dentro de la práctica de la escuela, en lo que me baso es que explico el contenido, explico mi concepto de contenido, realizo mi ejercicio, busco... (O, 14 de septiembre del 2015).

Un punto importante comentado durante la entrevista fue acerca de cómo evalúa el profesor principiante el trabajo educativo de los alumnos en su práctica profesional. Las rúbricas, listas de cotejo y los puntos de participación fueron respuesta de los profesores

principiantes, así mismo, refirieron que los exámenes, trabajos, tareas encargadas y el interés de los maestros, el trabajo en libretas y las fichas de trabajo.

Con respecto a la evaluación la mayoría comentó acerca de los instrumentos, sin embargo, hubo algunos profesores que mencionaron tipos de evaluación. Los profesores principiantes aludieron que la evaluación cualitativa es fundamental; hicieron mención que ellos elaboran sus propios instrumentos siendo una combinación de los existentes. Externaron que la evaluación inicial, la sumativa y la final, así como la coevaluación, la autoevaluación y heteroevaluación forman parte de su forma de evaluar.

MO (11 de septiembre del 2015), comentó:

...ahorita estoy usando pura calificación cuantitativa estoy viendo los trabajos por lo mismo que estamos en septiembre ya en primer bimestre me voy a basar en lo cuantitativo porque quiero primero que reformen todo lo de matemáticas todo lo de español que andan bajitos, ya cuando sea segundo bimestre voy a usar rúbricas cualitativas también y voy a poner los proyectos de español, cuáles son los aprendizajes que quiero. Yo lo que hacía el año pasado les decía a los niños qué entendiste de esto o qué comprendiste que eran aspectos de la misma rúbrica y ya dependiendo de su respuesta, pues... seguía mi misma rúbrica y ya lo evaluaba, pero ya les digo haré esto hasta segundo bimestre por que andan muy bajitos.

Es importante mencionar que se les preguntó acerca de cómo realiza cada uno de los profesores una intervención didáctica pertinente para aquellos alumnos que lo requieren. Al respecto los profesores respondieron que lo canaliza al grupo de apoyo y en función de

las actividades sugeridas, las diseña y es lo que él trabaja; comentaron que realizan adecuaciones curriculares en un apartado de su planificación en función de las necesidades de sus alumnos y que los atienden personalmente dándose el tiempo para ello, que les aplican exámenes, retroalimentan, buscan monitores que los apoyen o nada en específico. Es importante mencionar que algunas respuestas se presentaron de manera repetida en algunos de los profesores principiantes.

Referente a esta idea, I (11 de septiembre del 2015) comentó:

... le hago adecuaciones a la que ya tengo, pero no en el mismo día, en el mismo día trato de explicar otras actividades, en otra dinámica sería ahí mismo en la clase pero no tanto el material didáctico que voy a utilizar con cada uno de ellos, siempre trato de utilizar el mismo para todos, mas sin embargo, en lo que yo les voy a evaluar si viene siendo diferente a lo de los demás.

Las respuestas anteriores dadas por los profesores principiantes se concentraron en conceptos claves (ver tabla 4.3).

Tabla 4.3

Entrevista. Concentrado de respuestas a las preguntas generales de la DAD/E.

Dimensión	Académico-Disciplinar (DAD/E)	Conceptos claves	
Preguntas generales Respuestas de los profesores principiantes	PREGUNTAS GENERALES	<ul style="list-style-type: none"> • Horario • Planificando • Agregando repasos • Preparando en casa • Estructuro ideas • Diseño actividades • Analizando lo hecho • Planeando • Ajusto contenidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades de los alumnos • Necesidades institucionales • Inicio, desarrollo y final • Encargando actividades en casa y otras en la esc. • Pospongo actividades • Realizo adecuaciones • Desde vacaciones preparo materiales
	1. ¿Cómo organiza el trabajo educativo el profesor principiante en el aula antes, durante y después de su práctica profesional?	<ul style="list-style-type: none"> • Promediando • Trabajos • Libretas • Tareas • Instrumentos • Fichas de trabajo • Listas de cotejo • En el trabajo diario • Rúbricas 	<ul style="list-style-type: none"> • Heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación • Ponderando cada actividad • Exámenes por semana • Considerando las diferencias de los alumnos • Cualitativa y cuantitativamente
	3. ¿Cómo realiza el profesor principiante una intervención didáctica pertinente para aquellos alumnos que lo requieren?	<ul style="list-style-type: none"> • Atención personalizada • Retroalimentando • Actividades específicas • Integrándolos 	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de ideas del grupo de apoyo, lenguaje, psicólogo • Ajustando contenidos • Adecuando planificaciones • A partir de resultados

Nota: elaboración propia a partir de las respuestas otorgadas por los profesores principiantes.

Las preguntas generales antes mencionadas generaron 11 preguntas específicas, durante la entrevista los docentes explicaron cómo aplican los enfoques de las asignaturas en su planificación diaria; algunos de los comentarios de los profesores principiantes fueron que no los recuerda; que depende de la asignatura; y algunos otros mencionaron que sí los conoce pero que no los utiliza pues son los aprendizajes esperados.

Los comentarios durante la entrevista por parte de algunos profesores principiantes fueron los siguientes: "...no, no se los campos formativos los enfoques le soy sincera no me los sé de memoria" (MO, 11 de septiembre del 2015). Mientras que SE (15 de septiembre del 2015), explica "...si los conozco, pero los dejo de lado no los vuelvo a leer, solo me enfoco en el aprendizaje esperado, solo lo que se tiene que aprender en clase".

Los profesores principiantes participantes en la investigación comentaron acerca de la importancia que tienen las características particulares de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) para el diseño de las situaciones didácticas. Los docentes externaron que son varios aspectos en los que piensan para darle esa importancia como: pensar en ellos, sus características particulares para el tipo de actividad que les debe implementar, ser flexible, apoyarse del grupo multidisciplinario que es el que orienta y da indicaciones para el trabajo con niños con NEE, considerar al grupo en su totalidad, sus características particulares para el tipo de actividad que les debe implementar, ser flexible; planear en forma subjetiva. Así mismo, en mínima coincidencia expresaron que no dedican tiempo extra y por lo general no hacen adecuaciones.

Algunos de los comentarios durante la entrevista por parte de los profesores principiantes fueron los siguientes:

...le hago adecuaciones a la que ya tengo pero no en el mismo día, en el mismo día trato de explicar otras actividades, en otra dinámica sería ahí mismo en la clase pero no tanto el material didáctico que voy a utilizar con cada uno de ellos, siempre trato

de utilizar el mismo para todos, mas sin embargo, en lo que yo les voy a evaluar si viene siendo diferente a lo de los demás" (I, 11 de septiembre del 2015).

Al comentar respecto a la dinámica grupal, se hizo referencia específicamente a las formas de participación, expresión de ideas, explicaciones, cuestionamientos, entre otras, así como aquellas que se presentan al trabajar diversos contenidos; la mayoría de profesores refirieron que los alumnos cuestionan sus dudas, levantan la mano, interactúan, socializan, dan sus puntos de vista, platicando situaciones de la escuela o personales, haciendo que reflexionen sobre lo que se hace en el aula, que escuchen las explicaciones para que comprendan el tema; ser estricto, formativo y no ser su amigo.

El uso de materiales didácticos utilizados por parte de los profesores principiantes para trabajar sus clases como la tecnología y la comunicación, son diversas, de esta forma, externaron lo siguiente: IPod, tecnología, música, platicar temas de interés, cuentos, uso del diccionario, materiales de biblioteca, libros de apoyo y manipulables, concretos, lúdicas, actividades dinámicas, divertidas, diferentes, poner actividades que les llama la atención, interesantes, que les gustan, novedosas y uso del diccionario, materiales de biblioteca, libros de apoyo, canciones, juegos de mesa, de competencia, pintar, construir, premios, platicando situaciones de la escuela o personales, haciendo que reflexionen sobre lo que se hace en el aula.

Con respecto al uso de estrategias que utilizan para lograr que sus alumnos se interesen por aprender y si éstas son diferenciadas, los entrevistados/a mencionaron que poner actividades que les llama la atención, interesantes, que les gustan, novedosas; canciones, juegos de mesa, de competencia, pintar, construir, uso del diccionario,

materiales de biblioteca, libros de apoyo y manipulables, concretas, lúdicas, uso de chistes, bromas, aquellas que generaran premios; pláticas donde se den situaciones de la escuela o personales, actividades de reflexión sobre lo que se hace en el aula, ejemplos donde se les involucra a ellos, exámenes, listas de cotejo, participación. Así mismo, refirieron que otras de las estrategias utilizadas es cuestionar sus dudas, solicitar que levanten la mano, interactuar, socializar, dar sus puntos de vista y escuchar en las explicaciones para que comprendan el tema. Además del uso de IPod, tecnología, música, actividades dinámicas, divertidas, diferentes.

En este tema, se hizo referencia principalmente al uso de la tecnología, sin embargo, hubo opiniones diferentes entre ellas la de MA (12 de septiembre del 2015), quien externó: “para mí, funciona más, el platicar a los niños les gusta mucho usar sus experiencias el platicar que a su hermanito le pasó esto y luego lo aterrizamos en el tema, la lotería también me ha servido...”.

E (17 de septiembre del 2015), comentó acerca de qué tipo de actividades realiza en su grupo en la práctica profesional, se observó que ponderó el saludo, la actividad inicial o ACP (activación de conocimientos previos, clase (participación), la tarea, las actividades institucionales, de equipo e individuales, actividades que les llama la atención, interesantes, que les gustan, novedosas, actividades dinámicas, divertidas, diferentes, canciones, juegos de mesa, de competencia, actividades que les agradan, pintar, construir, IPod, tecnología, música, platicar temas de interés, cuentos;

platicar situaciones de la escuela o personales, hacer que reflexionen sobre lo que se hace en el aula.

Una de las reflexiones de los docentes fue:

...actividad diferente fuera del salón o ir a la biblioteca, cambiar el ambiente, para que también eso sea una cosa en entender a los alumnos, siempre en el salón como que no, vámonos a la biblioteca, vámonos al patio, vámonos x, acomodar bancos, o sea darle algo diferente, mire lo trabajo en lo individual, veo los diferentes tipos de paradigmas, el conductista... (SI, 16 de septiembre del 2015).

Posteriormente, se solicitó que mencionaran los tipos de evaluación que utiliza para conocer acerca de los aprendizajes logrados por sus alumnos. Las respuestas dadas con mayor consideración por parte de los profesores principiantes fueron cuatro: diagnóstica, sumativa, formativa, final, inicial, cualitativa, cuantitativa, heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. Pocas respuestas fueron que no recordaba bien los tipos de evaluación.

Las respuestas que dieron los profesores principiantes acerca de qué tipo de instrumentos de evaluación son los que más utiliza en la práctica el docente, fueron los exámenes, listas de cotejo, participación, las escalas, rúbricas. También comentaron que las de tipo diagnóstico, sumativa, formativa y final, inicial. Así también, comentaron que cuadernillos o instrumentos combinados elaborados por el profesor para realizar ejercicios de práctica.

...los tipos de evaluación hay ramificación, no sé cómo llamarlas, cualitativa y cuantitativa y las que aplico en mi planeación diaria inicial o diagnóstica, este,

la...evaluación formativa y la final o de cierre que así le llamábamos, por ejemplo, la activación de conocimientos previos, lo que está trabajando el niño, si está realizando preguntas orales, o como está, como está la dinámica entre ellos, y no sé, en el cierre, que viene siendo algo por lo general plasmado en un escrito o en una ficha de trabajo (I, 11 de septiembre del 2015).

La confianza, el afecto, el respeto, la solidaridad con sus alumnos fue uno de los temas tratados con los profesores, se les cuestionó acerca de cómo lo logran en sus aulas; los docentes consideraron que platicando situaciones de la escuela o personales, haciendo que reflexionen sobre lo que se hace en el aula, con el ejemplo, siendo igual con ellos, aconsejándolos; siendo estricto, formativo y diciéndoles que no soy su amigo.

Con respecto a la distribución de los tiempos con los que cuentan en clase para lograr terminar sus actividades planeadas, los profesores principiantes externaron: difícilmente se logra o se hace reestructurando contenidos; bajo una rutina de trabajo, una estructura, lo que indica el programa en horas; entro de lleno a los contenidos, trato de evitar tiempos en otra cosa, no sigo planificación, encargo tareas en casa para solo revisar en el aula, se sacrifican clases de Educación física, educación artística u otro tipo de actividades. Una de las expresiones de los profesores principiantes al respecto, fue: "siempre tener un plan es importante y pensar en las necesidades de los niños para que resulte tu trabajo" (SE, 15 de septiembre del 2105).

Por último la entrevista dio término dando oportunidad de que los profesores principiantes participantes en el estudio externaran algo que desearan agregar o idea con la

que quisieran cerrar el tema tratado; las respuestas fueron cuestiones administrativas, académicas, la atención, el quehacer docente, cumplimiento, la ética del maestro, el profesor principiante, el padre de familia, el alumno, la experiencia- antigüedad, buena disciplina, las capacidades de los alumnos, planeaciones, el ego, diversidad y aprendizajes. El tema al que la mayoría le dio importancia fue el de profesores principiantes.

Se estableció una concordancia a través de nexos en las ideas emanadas de los profesores principiantes a partir de las tres preguntas generadoras, que incluyeron aspectos de organización, evaluación e intervención didáctica, donde la pedagogía fue fundamental en todos los aspectos.

Parten de que en la dimensión Académico-disciplinar se incluyen una serie de aspectos que se presentan en la práctica profesional. En este sentido, refirieron que desde esta dimensión se detectan elementos fundamentales en la práctica profesional. El diseño de situaciones didácticas desde la organización de las clases y para la intervención didáctica en niños con NEE fue fundamental para el logro de aprendizajes. El tiempo dedicado al aula por parte del docente y del alumno fue importante para la estructuración y reestructuración de los contenidos. Así mismo, se contemplaron las características particulares de los estudiantes, las actividades que se desarrollaron en las clases, la flexibilidad para hacer ajustes a los temas en casos necesarios, apoyarse del grupo multidisciplinario de la institución. Trabajar en beneficio de los alumnos analizando cada una de sus necesidades y dando prioridad a ellas para salir avante ayudó a que se integraran a la sociedad, con la confianza de que realizaran actividades que ellos deseaban así como las solicitadas en clase.

La organización implicó atender horario, planificación y todo aquello que se requirió antes, durante y después de la puesta en práctica del contenido a abordar. Fue esencial conocer dinámicas grupales que permitieran el logro de aprendizajes y hacer uso de materiales didácticos así como de las tics donde fue posible crear estrategias y hacer clases divertidas, novedosas. Gestionar en tiempo y forma requerimientos a la institución abrió espacios de aprendizaje a los profesores y la oportunidad de satisfacer peticiones para el seguimiento de actividades docentes.

La evaluación es considerada por los profesores principiantes como el momento de cierre en el que se aplican diversos tipos de evaluación e instrumentos y que deja de conocimiento para la comunidad educativa los avances. El cumplimiento del currículo mediante el logro de enfoques y aprendizajes esperados de las diversas asignaturas.

Encontrar una conexión de ideas con respecto a las preguntas específicas emanadas de las tres preguntas generales de la DAD/E, permitió tener una visión panorámica de las respuestas otorgadas por los profesores principiantes con respecto a las 11 preguntas específicas (ver figura 4.5).

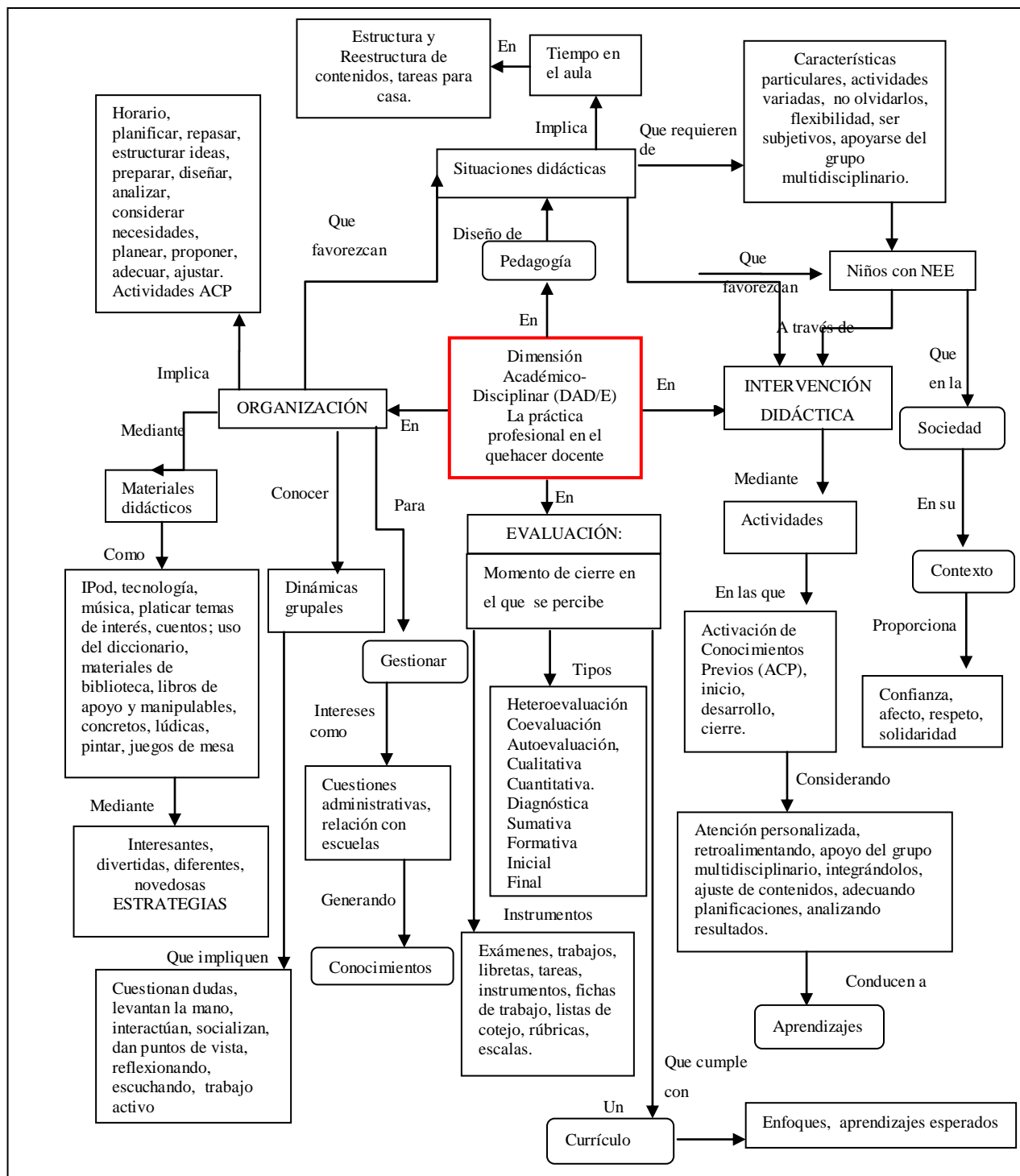


Figura 4.5. Relación entre constructos e indicadores en la DAD/E en la categoría la práctica profesional de los profesores principiantes. Elaboración propia a partir de las dimensiones de Dorfsman (2012) y Perfil, parámetros e indicadores para docentes (2015).

b) Dimensión Personal-Reflexiva (DPR/E).

La tercera dimensión sobre la práctica profesional de los profesores principiantes realizada en la entrevista fue la Personal-Reflexiva (DPR/E). Esta dimensión se conformó de tres cuestionamientos generales. Esta información permite detectar lo que los profesores principiantes reflexionan acerca de su propia práctica, los beneficios de prepararse académicamente como docentes y la comunicación que establece con sus compañeros en la institución en la que laboran. Así mismo, dio oportunidad de mostrar lo que los profesores principiantes reflexionaron acerca de los fundamentos legales en los que deben asentar su función docente, los principios legales y las finalidades de la educación pública, la inclusión y la equidad, la intervención docente y sus expectativas en la institución en la que laboran (ver tabla 4.4).

Tabla 4.4

Entrevista. Concentrado de respuestas a las preguntas generales de la DPR/E.

Dimensión	Personal-Reflexiva (DPR)	Conceptos clave	
Los profesores principiantes. DPR/E	1. ¿Qué hace el profesor principiante como profesional para apoyar a los alumnos en su aprendizaje?	<ul style="list-style-type: none"> • Descansar • Prepararse académicamente • Diseñar materiales • Prepararse profesionalmente • Buscar información en internet • Aprender 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar • No darme por vencido • Participar en talleres, cursos, diplomados, arte. Cultura. • Tener actitud • Establecer relaciones sociales positivas
	2. ¿Cómo asume el profesor principiante las responsabilidades legales inherentes a su profesión para el	<ul style="list-style-type: none"> • Desconozco • No he leído sobre responsabilidades legales • Cumplir con derechos y deberes • Trabajando con planificaciones, libros de texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplir con horarios de entrada, salida • Cumplir con mis obligaciones • Comprometiéndome • Cuidar cuestiones escolares, profesionales • Cumplir con tu trabajo, horario,

Dimensión	Personal-Reflexiva (DPR)	Conceptos clave	
	bienestar de sus alumnos?	<ul style="list-style-type: none"> • Evitando problemas 	calendario escolar
	3. ¿Cómo asume el profesor principiante las responsabilidades éticas inherentes a su profesión para el bienestar de sus alumnos?	<ul style="list-style-type: none"> • Desconozco del tema • Cumpliendo con lo ético • Sacar a los niños adelante • Haciendo las cosas te gusten o no • Con responsabilidad • Teniendo los valores presente • No teniendo resistencia al cambio 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar a los niños para la sociedad y en lo académico • Siendo responsable • Cumplir por vocación • Cumplir para exigir • Atender el reglamento • Trabajar lo que me compete • Cumplir mis deberes • Comprometerme

Nota: elaboración propia a partir de las respuestas otorgadas por los profesores principiantes.

En relación a la dimensión DPR/E, se les preguntó a los profesores principiantes lo que hace como profesional para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. Se obtuvo en la mayoría de ellos que estudian y les gusta prepararse en cursos, talleres, maestrías, buscan en internet para llevar ideas actuales a sus alumnos; escuchan a los demás pues de todos se aprende, procuran tener buena actitud, descansar y diseñar materiales. Uno de los comentarios externados por los profesores principiantes fue:

...a mí me gusta mucho aprender cosas, me gusta mucho, mucho. De todo, me gusta aprender un tema que estoy batallando, ok, voy busco, leo, busco en internet y todo, muchos de los temas que se ven en segundo grado, hay cosas que yo no recordaba y pues me meto a investigar, a ver que les voy a decir, por ejemplo, no me acordaba la diferencia entre un sustantivo y un sujeto y aunque es algo muy básico, pues ya después de tantos años, pues igual se te olvida, pues, bueno, lo que yo me regalo es eso investigar. Aprender yo (V, 7 de octubre del 2015).

Las preguntas específicas generadas a partir de la pregunta general dieron oportunidad de ampliar sobre el tema tratado. Los docentes comentaron sobre cómo se sintió en su primer año de trabajo frente a grupo, la mayoría de los docentes respondieron que se sentían preocupados, con estrés de no poder hacer bien las cosas pues ya no había asesor que les indicara las áreas de oportunidad, un año difícil e inseguridad. Así mismo, que se sentían intimidados, con temor, miedo.

La diferencia al externar cómo se siente ahora, con respecto a lo que vivió en su primer año de servicio profesional se manifestó de la siguiente forma: casi todos los profesores principiantes externaron que sienten que han evolucionado, han cambiado, la práctica les ha ayudado, con más seguridad, más preparados. Sin embargo, se presentaron comentarios en el que se consideraban los mismos solo con un poco más de conocimientos, que siempre se han sentido seguros. También comentaron que se sienten cansados, agobiados, impotentes porque cuando eres principiante les dejan mucha carga, muchos alumnos con problemas y más si acaba de llegar a la escuela.

E (17 de septiembre del 2015), fue uno de los profesores principiantes con una respuesta muy distinta al resto de los compañeros quien comentó:

Yo creo que soy el mismo, si acaso con un poco más de conocimiento y dominio en los temas que se tienen que ver porque a fin de cuentas lo vas repitiendo y me han tocado grados que ya he dado, en cuestión a mi personalidad sigo siendo igual porque yo creo que tuvo mucho que ver que yo entré más grande a la normal,

cuando entré yo creo que ya era graduado entré de 21 años e insisto entré con otro proceso muy... muy distinto.

Los profesores principiantes reflexionan acerca de su práctica profesional en el quehacer docente y expresan lo que hacen al respecto. Los profesores mencionaron que es cuando se dan cuenta que se equivocaron, cuando son ellos los que deben corregir o que deben mejorar, que no era la forma adecuada, reflexionan cuando ven los resultados de los alumnos después de trabajar contenidos y en función de lo que han vivido en la escuela y las malas experiencias. El impacto que genera tener muchos alumnos a su cargo donde eres el responsable, fue comentario de los profesores principiantes, refiriéndolo de la siguiente manera: MA (12 de septiembre del 2015) refiere que: "...pues es que es el impacto que uno tiene...niños de 6 años groseros, amables, responsables, rebeldes. Cuando veo niños de otros salones saliéndose del salón y empujando a los niños, no... digo, yo puedo ser mejor que eso".

Por otra parte, se hizo referencia a las ventajas y desventajas que se presentan al trabajar colaborativamente; los entrevistados/as mencionaron que las ventajas sirven en gran medida para apoyarse, se bombardean con mucha información y siempre están actualizados, se facilitan el trabajo, se comparten y las desventajas que pueden surgir problemas como rivalidad, creen que saben mucho, competencia no sana, no coinciden en las formas de pensar, son incumplidos y quedan mal en compromisos mutuos, desinterés y no aportan, solo quieren recibir, la información obtenida no es nada formal u oficial de Secretaría y requiere recursos, pues el internet es costoso.

Para compartir información y ver resultados en el quehacer docente se comentó acerca de qué tipo de temas se interesa por leer o documentarse, y le sirven para mejorar su práctica; los profesores principiantes comentaron que cuestiones académicas, estrategias para mejorar sus clases, películas motivacionales de valores, biografías reales, documentales, novelas, ciencia ficción, fantásticas. Sin embargo, algunos de ellos respondieron que no le gusta leer, ni busca el tiempo para ello a menos que se requiera forzosamente, son desesperados, necesita ser de demasiado interés que muy pocas veces se da.

Otra de las formas de tener información que permita apoyarse para su práctica profesional es conocer qué tipo de cursos, talleres, conferencias, simposio, estudios de posgrado realiza el profesor principiante participante con la finalidad de mejorar su práctica docente, la mayoría de los maestros respondieron que los que ofrece Secretaría, CECAM, licenciatura, maestría, escuelas particulares, CONARTE. Otros profesores mencionaron que no asisten por lo pronto por cuestiones personales.

Al comentar sobre las ventajas y desventajas se hizo referencia a las redes de colaboración que se dan en la docencia para llevar a cabo su ejercicio profesional docente. Expresaron si ellos pertenecían a alguna de las redes y por qué o para qué lo hacían. La mayoría de los profesores entrevistados, opinaron que sí, porque es una mejor manera de llegar a lo que quieren, les da experiencia, aprenden; otros docentes refirieron que no, que genera muchos conflictos al menos en la escuela, no les gusta compartir. MA (12 de septiembre del 2015), expresó: "...este año intenté hacerlo, school es una aplicación tipo

Facebook puedes compartir documentos, archivos, música, foros de discusión y esa plataforma tiene aplicación para celulares, ahora todos andan con los celulares en la escuela...”.

La tecnología de la información, tema actual fue uno de los aspectos a tratar, en relación a qué uso le da a la tecnología de la información y a la comunicación en su vida profesional para mejorar su práctica profesional; los profesores principiantes externaron que mucha, ya que les permite realizar fichas de trabajo, material didáctico y lo que requieren para su quehacer docente. Otros profesores mencionaron que no tanto, que usan el celular en algunos momentos para cosas personales o del grupo; así mismo, que se les dificulta el uso de celulares en la escuela pues los directivos lo prohíben por lo que solo acuden al uso de las lap top para mejorar sus clases.

La relación personal/directa y por escrito que sostienen con todos los agentes educativos de su institución mostró que menos de la mitad de los profesores principiantes participantes, presenta una relación positiva, aunque siempre hay roces con alguno de los compañeros por alguna situación; mientras que la mayoría de ellos refirieron que es excelente.

RO (21 de septiembre del 2015), comentó:

Con el directivo llevo una relación muy buena con la maestra ella y digamos que la maestra otros dos maestros y yo llegamos al mismo tiempo a esta escuela llegamos de cambio entonces como que se estableció esa mm... no sé si sería como esa actitud de borrón y cuenta nueva.

Se les cuestionó a los profesores principiantes acerca de qué hace cuando se enfrenta a problemas con los alumnos, ya sea de conducta, de trabajo, etc., los maestros respondieron lo siguiente: primero habla con los padres de familia y con el alumno; piden consejos para saber cómo deben actuar y si son ellos, tratan de cambiar.

Los profesionales de la educación (apoyo, lenguaje, etc.) ¿pueden asegurar el bienestar de los alumnos?, ¿por qué?; fue otra de las cuestiones a tratar. Los profesores respondieron que no, pues no cuentan con todo el conocimiento, no tienen todo el tiempo para dedicarse a los alumnos y el responsable es el profesor, debe haber una triangulación. Otros de los entrevistados/as refirieron que sí, saben lo que realizan y conocen suficiente. Algunas de las respuestas diferentes fue que en sus escuelas no hay y es la única escuela donde han trabajado.

Para finalizar esta dimensión, se hizo un recuento de algunas vivencias que tuvieron mientras fueron estudiantes de la escuela normal, al respecto externaron lo que la escuela formadora de docentes les apoyó teórica y prácticamente ahora que están al frente de un grupo como profesores principiantes. Algunos profesores principiantes opinaron que sí cree que en ambas cuestiones teóricas y prácticas le fortalecieron para ser lo que es; aunque creen que hubo teoría pero que no les enseñaron a aplicarla en la práctica, por lo que creen que la práctica les ayudó a reforzar la teoría cuando lo veían. Otros de ellos refirieron que no, que son los maestros que se tienen al frente los que hacen crecer y aprender, que los alumnos tienen que aprender con o sin el maestro, que la ENMFM no brindó lo necesario por el tipo de maestros que trabajan las asignaturas y que no se dio en su totalidad. Así

mismo, otros de los entrevistados/as creen que fue más la falta de madurez de los estudiantes que por más que les enseñan no aprenden hasta que se topan con las situaciones; refirieron que la reforma y el cambio no lo permitió y que es una realidad obsoleta.

En este sentido, SE (15 de septiembre del 2015) expresó:

...pues, no del todo, yo creo que la de usted fue la única que me sirvió, en la planeación tú tienes que ingeniártelas, o preguntar o preguntarle a otro maestro cómo le hace, incluso te pedían planeación, pero no te daban un modelo, es que tienes que hacer esto, esto y esto o te lo daban muy general o te daban una planeación excelente y deben ser más o menos así las cosas.

Es fundamental mencionar que las opiniones estuvieron muy similares con respecto al apoyo que sintieron de la escuela formadora, O (14 de septiembre del 2015), externó:

Lo dejo en un 50% porque a veces no era el tiempo suficiente, por ejemplo, en práctica docente al comentar las experiencias que tuvimos, o eran maestros que estuvieron fuera de grupo o que nunca tuvieron grupo...como te va a explicar o dar clase un maestro que no tiene la vocación fuera del papel, te das cuenta que no te sirve su explicación porque es muy subjetiva. En el servicio fueron escuelas perfectas que no tenían necesidades, docentes completos, maestros de apoyo, psicólogos y luego te mandan a escuelas fuera de la realidad, te das cuenta que la directora no está, está incapacitada, buscas a maestro de apoyo no hay, te dicen no

hay maestro, vas a tener 45 niños y no estás preparado en la formación, en la normal no te prepara para esto, te prepara para una escuela modelo, tengo 1000 actividades, 1000 proyectos y tengo niños con nivel socioeconómico alto, que buscan maestro de apoyo que lo que hacen es súper relajado, porque es una escuela fuera de los parámetros de la normal, municipios y que tú eres maestro, papá, psicólogo, intendente y dices no me sirvió al cien por ciento todo lo que vi. Pero ya estás en el grupo toda la semana, el año, los días, que este niño no vino, no participó. Entonces no me sirvió todo lo que vi. Sé hacerlo, tengo mi teoría para hacerlo, pero ya en lo que es práctico, es una realidad muy fuera de lo que vivimos como docentes en nuestra práctica.

Con respecto a los resultados en el segundo cuestionamiento general ¿Cómo asume el profesor principiante las responsabilidades legales inherentes a su profesión para el bienestar de sus alumnos? se pudo observar que los profesores comentan en su mayoría que cumpliendo con su horario, su trabajo, sus responsabilidades. Otros docentes expresaron que no piensan en ese tema, no lo han interiorizado y desconocen a qué se refiere el tema de la legalidad. IC (10 de septiembre del 2015), mencionó: "...no he pensado, no tengo muy, muy interiorizado, la verdad es que, referente más o menos ah..."

De esta manera, otro de los profesores principiantes participantes en la investigación comentó:

Este... pues yo, en cuanto a lo legal por decir soy muy profesional, trato de cumplir lo que me toca, obviamente doy más de lo que o sea si puedo dar más doy más pero

no me meto tanto en la vida de los niños los dejo ser este pero si soy muy motivante en el hecho de que vengan a la escuela, es un derecho por el que tenemos la oportunidad pero es una obligación porque después tenemos que cumplir un papel en la sociedad, entonces si no se hace ese proceso de la educación, qué papel vamos a cumplir después (MA, 12 de septiembre del 2015).

En relación con la tercera pregunta general ¿Cómo asume el profesor principiante las responsabilidades éticas inherentes a su profesión para el bienestar de sus alumnos? los profesores expresaron que es el deber cumplido, llegar temprano, responsabilidad, lo relacionado a los rasgos del perfil de egreso, preparar a los estudiantes a relacionarse en una sociedad, lograr la parte académica, los valores que ayudan para que la parte ética se desarrolle en el docente y mayores conocimientos sobre lo que es ético para responder.

Los derechos y obligaciones que tienen como profesores principiante y cuáles son los de sus alumnos, fue una cuestión abordada por los entrevistados/as, de los cuales la mayoría de los profesores principiantes consideraron que es dar sus clases, exigir que cumplan, ser responsable, darle un orden a las actividades, regresar a los niños a sus padres sin ninguna dificultad y las de los alumnos llegar temprano e irse puntual, cumplir con tareas, ayudarles a darle un orden a su vida, saber de la legalidad, que sepa que es parte de la sociedad, de lo que sucede, de lo que van a exigir como futuros ciudadanos, una educación de calidad con los requerimientos básicos de español, matemáticas, educación cívica que brinden oportunidades de trabajo en un futuro.

En este mismo sentido, se indagó por qué la educación se considera un derecho y una obligación para los alumnos; todos los profesores principiantes mencionaron que fue

que así como deben cumplir muchas de las actividades que aquí se les pongan como realizar tareas, trabajos, también tienen derecho a algunas otras como a faltar si están enfermos.

Los derechos y obligaciones condujeron a que los entrevistados/as expresaran sobre el carácter democrático, el laicismo y la gratuidad de la educación y que experimentan en el grupo con sus alumnos. La mayoría de los profesores respondieron: la laicidad es cuando los escucho cuando hablan de algo relacionado, pero no es tema a tratar, les pido que respeten sus creencias, soy tolerante. La gratuidad, es lo que el gobierno paga para que las escuelas funcionen, pero no los materiales que los alumnos necesitan para aprender, no se les cobra cuotas, es importante concientizar a los padres de familia y la democracia, es para todos o para nadie, es dar las mismas oportunidades, es tratar a todos por igual, que se tengan los mismos derechos, que participen, se vota para escoger; mientras que tres de los maestros refirieron que la laicidad es cuando los escucho cuando se tratan temas de la clase se aborda como tal a.C. o d.C. realmente se cumplen en un cierto porcentaje. No discrimino, les doy su lugar.

Se dice que la educación es un derecho universal, por tanto, los profesores principiantes expusieron de qué manera la practican. Este cuestionamiento se les hizo a los profesores principiantes mencionando que todos deben poder estar en una escuela, recibir educación y se practica recibiendo a los alumnos que asignan al grado, tienen la ventaja de pertenecer a este país. Se tiene derecho a saber lo que pasa, a estar informados universalmente, a aprender todo lo de español, matemáticas. Sin embargo, consideraron que

cuando la cantidad de alumnos rebasa la normalidad pues si hablo con el directivo y le explico los riesgos de tener tantos estudiantes y que no importan la étnica, la cultura, la religión, el nivel económico, a la sociedad, a la que pertenezca, todos debemos aprovechar ese beneficio para crecer, compartir.

La relación que se establece entre el derecho universal y los alumnos que deciden salirse de la escuela definitivamente o que la escuela los excluye, fue uno más de los cuestionamientos; los profesores principiantes refirieron que la escuela no debe excluir a los alumnos independientemente de las NEE que estos presenten desde el momento de que existe equidad, por lo tanto la educación es universal, y que es para todos. Expusieron que nunca habían visto un problema de discriminación; los padres están muy bien informados y saben cómo actuar antes de tiempo. Asimismo comentaron que no es precisamente que la escuela los excluya, porque aunque tengan el derecho simplemente no asisten o si son excluidos por problemas fuertes de disciplina que difícilmente se pueden controlar. La cantidad de alumnos si es fundamental ya que no se puede trabajar.

Se manifestó que realizar actividades donde se aplique la tolerancia, la libertad, el respeto, compromiso, colaboración, equidad de género y la solidaridad en el grupo con sus alumnos requiere de organización por parte del docente y mantener el equilibrio entre sus estudiantes. Se les solicitó que explicaran cómo se trabaja y qué propondrían para realizar actividades; mencionaron que con pláticas, trípticos, videos, representaciones, el uso del calendario, rally, pulseras, buscando apoyos con instituciones, escuelas privadas, doctores, psicólogos.

Hay suficientes contenidos que los estudiantes deben aprender en el aula, sin embargo, si estos no llegaran a lograrse, en qué le beneficiaría o le perjudicaría al profesor principiante que los alumnos aprendan o no los contenidos abordados en clase; los docentes externaron que no se trata de beneficio o perjuicio, sino de que es su trabajo, sin embargo, creen que les beneficia porque el grupo mejora, es el que se le reconoce por sus esfuerzos y obvio ellos también son reconocidos, es satisfacción personal; les perjudica porque no está motivado a aprender, no quiere participar, su conocimiento va hacia abajo, le interrumpe en clase, no permite trabajar dinámicas por inasistencias, actitudes etc. Otros de los profesores manifestaron que no le beneficia y si le perjudica pues le preocupa que no aprenda, que se rindan pues al final son evaluados.

Los profesores principiantes comentaron acerca de las maneras en que participa para que se eliminen o minimicen las barreras de aprendizaje que presentan los alumnos. Al respecto, la mayoría de los profesores principiantes respondieron de la siguiente manera: cuando realmente veo que no pueden, los motivo, les digo que lo intenten, que tienen que esforzarse más, está prohibido decir que no sé, infundir actitudes positivas, que se necesita como maestro ponerle un poco de psicología, medicina, tratar de convencer. Que el niño reaccione ante los comentarios positivos generales. No subestimarlos.

SU (16 de septiembre del 2015), señaló:

Primero tienes que ponerle un poquito de psicología, volverte enfermera etc., trabajar con conocimientos de psicología, convencer al niño que su aportación y

avance es importante, mostrarle un poquito de lo que va a vivir en un futuro, lo analice y vaya reaccionando poco a poco.

Por lo general, los docentes realizan actividades en el grupo para atender las reglas escolares, en el caso de los entrevistados/as, mencionaron que primero los exhorta a cumplir las reglas y son estrictos todo el inicio de ciclo escolar y como vayan procediendo van haciendo ajustes, doy premios y sentencias, sanciones, platicar con ellos, hacer conciencia, que aprendan a convivir con los demás y consigo mismo, pedirles cumplan reglas si en la escuela maestros y directivos irrumpen con ellas fue considerada por otro de los maestros. I (11 de septiembre del 2015), asintió: "Recordándoselas cada momento, pues todo puede suceder, tratar de que si algún compañero realiza lo contrario decirle que eso está mal, que eso no se debe de hacer en la escuela".

El trabajo que realiza el docente en el aula, es observado por sus estudiantes de tal forma que se les cuestionó si ellos consideraban que lo que hacían en el aula impactaba en el trabajo de sus alumnos. De los profesores participantes, la mayoría contestó que sus alumnos se han vuelto más listos, vivos, no se conforman, de alguna manera actúan como ellos, les enseñan que la vida es difícil, por lo tanto hay que esmerarse. Algunos de ellos refirieron que sus estudiantes han aprendido al grado de copiar lo bueno y lo malo. Hubo docentes que mencionaron que no sabían si impactaba, que no se fijaban en eso.

En la entrevista que se realizó a los profesores principiantes se conversó acerca de cómo involucrar a los padres de familia en el trabajo de los alumno; los maestros mencionaron que les dicen lo importante de que se enteren de lo que los niños hacen en el aula, de cómo se portan, de sus avances, por lo menos esperan que cumplan viniendo a las

juntas, los invitan a participar en actividades de los alumnos donde ellos ven sus avances, también los invitan a que sean maestros por un día o a actividades relacionadas con sus hijos, persuadirlos.

A partir de explicar en relación al acercamiento de los padres de familia a la escuela, los profesores principiantes externaron que hay en sus grupos alumnos que tienen problemas en su casa, ya sea de abuso o maltrato. Comentan la dificultad para identificarlos y lo que han hecho al respecto. Los docentes aludieron que observándolos, platicando con ellos, también que a través de las actitudes que muestran, en la forma en que reaccionan ante determinados temas, en el comportamiento de los padres. Algunos de los profesores mencionaron que les era fácil ya que habían estudiado técnicas de trabajo social, así mismo que perciban cuando un alumno tiene problemas, sin embargo, hubo quien mencionó que no tiene facilidad para identificarlos, que batalla para saber.

Antes de finalizar la entrevista se les dio la oportunidad a los profesores principiantes de que expusieran alguna idea para cerrar el tema tratado; los profesores principiantes opinaron diversas ideas, entre ellas, la exigencia al trabajo, quejarse de la educación, procesos formativo, conocer el contexto, legalidad y ética, relaciones interpersonales, organización, trabajo con seres humanos, la reflexión, ser mejor docente y no minimizarlo; dieron prioridad tres entrevistados/as al tema relacionado a la vocación del profesor.

Las ideas expresadas de los profesores principiantes con respecto a la DPR/E fueron en función de tres ideas generales: el hacer del profesor externando que por lo

general descansan cuando se da la oportunidad pues por lo regular preparan materiales, indagan, buscan aprender sobre los temas que abordarán con los alumnos, escuchan, procuran no vencerse, participar, tener buena actitud.

Los profesores principiantes refirieron que cuando inician en su primer año de servicio sienten que no están lo suficientemente preparados, se sienten preocupados, estresados, con áreas de oportunidad, con temor, miedo; sin embargo, que el tiempo y la experiencia adquirida le brindan a partir de su segundo año de ejercicio, madurez, más conocimientos, seguridad, evolución. Este concepto no solo se lo adjudicaron, sino creen también que la sociedad así lo visualiza, pues cuando ellos reciben a padres de familia comentan que a los profesores nuevos los acomodan en grados inferiores.

En sus comentarios consideraron mencionar la importancia de establecer una comunicación entre padres de familia, maestros y alumnos, triangular información que permita establecer redes de colaboración para el logro de aprendizajes, conocimientos y mejor organización en beneficio de los alumnos, de la institución y del aula.

Desde la perspectiva de los profesores principiantes, los aprendizajes de los estudiantes se lograron mediante una educación que como derecho universal todo estudiante puede acceder; permitiendo el uso de una pedagogía que crea interés por diversas actividades por hacer. Explicaron que este tipo de actividades los lleva a la evaluación con beneficios como los aprendizajes o perjuicios como los resultados bajos que se pueden obtener.

Refieren que deben construir su propio currículum profesional, es lo que le da valor y significado a su carrera y que la única manera es preparándose con cursos, talleres, congresos en tiempos cortos de tiempo y estudiando carreras afines o complementarias a su labor profesional como licenciaturas, maestrías, doctorados.

Al comentar sobre responsabilidades legales y éticas de la profesión, se centraron más en la segunda cuestión por falta de información y desconocimiento del tema. Sin embargo, entre las respuestas otorgadas fueron que tanto las responsabilidades legales como las éticas es cumplir con derechos y obligaciones, cumplir horarios, calendarios pues ambas responsabilidades están implícitas en esas acciones y presentan repercusiones en caso de no cumplir, de la misma manera hablaron de laicismo, gratuidad y democracia. Estos aspectos los relacionaron a la institución y al contexto pues refirieron que son aspectos que los estudiantes deben cumplir dentro y fuera de la escuela y es el deber de los maestros enseñarles a cumplirlas.

Las responsabilidades éticas del profesor principiante, las relacionaron a hacer lo que les compete como docentes, a hacer las cosas por vocación, con agrado, siempre teniendo claro los valores, normas, compromiso con la comunidad escolar. Reflexionaron y aportaron ideas acerca de las barreras que se deben eliminar en el alumno, sobre todo cuando son niños con NEE, donde la intención es que se vean beneficiados con el apoyo no solo del profesor principiante sino de maestros de apoyo.

Mencionaron que no se debe olvidar que se presentan ventajas y desventajas al trabajar con alumnos con NEE, las primeras las centraron en darse cuenta de los errores que

tienen al enseñar, de las formas inadecuadas de trabajo, de las malas experiencias; mientras que las segundas eran notorias y desgastantes pues se daban en la falta de apoyo entre compañeros, evitar facilitar el trabajo, la existencia de rivalidad, desacuerdos, incumplimientos, desinterés, actividades informales.

En búsqueda de una relación entre las ideas con respecto a las preguntas específicas emanadas de las tres preguntas generales de la Dimensión Personal-Reflexiva (DPR/E), se muestra la figura 4.6 que permitió tener una visión panorámica de las respuestas otorgadas por los profesores principiantes con respecto a las 24 preguntas específicas.

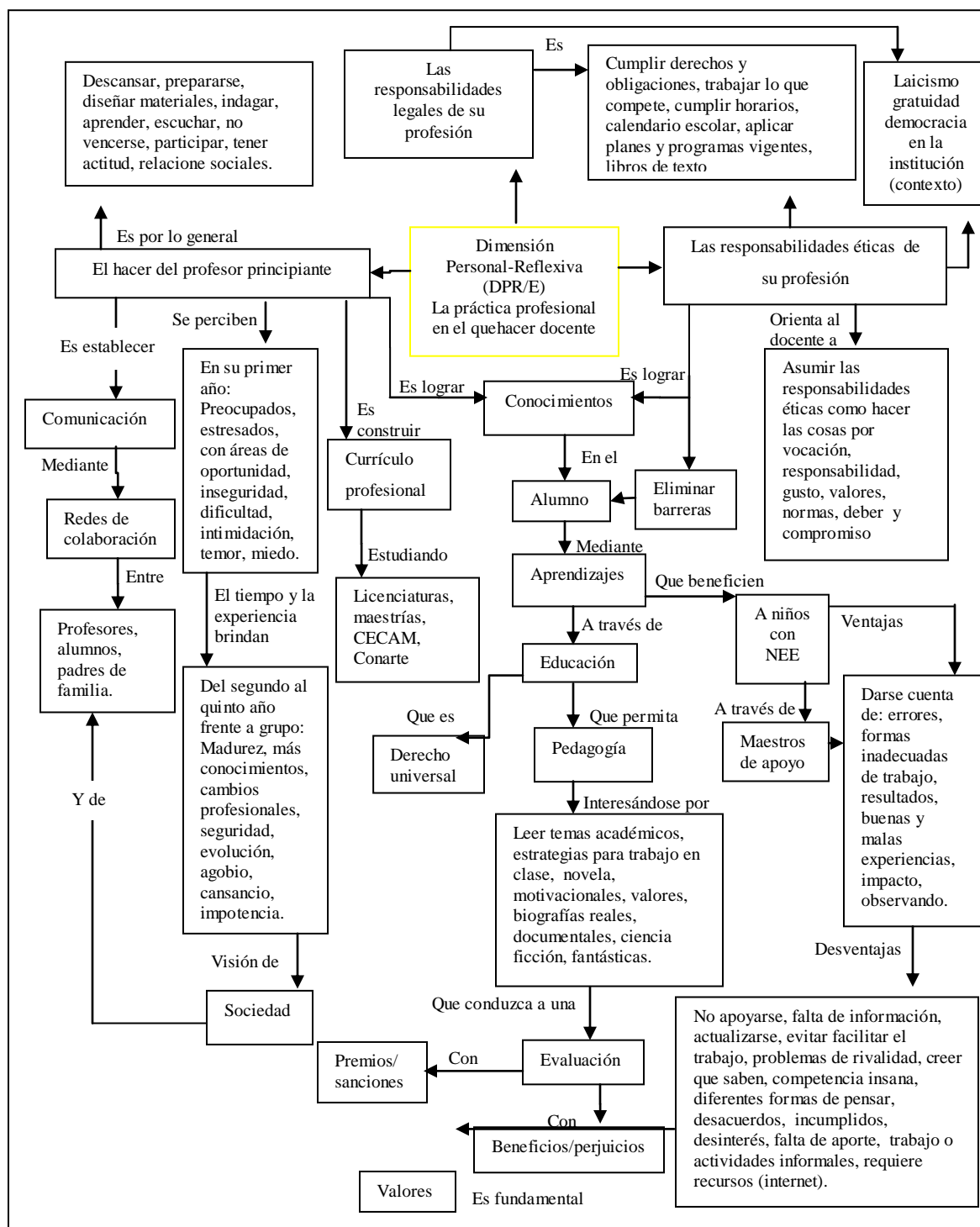


Figura 4.6. Relación entre constructos e indicadores en la DPR/E sobre la categoría la práctica profesional de los profesores principiantes. Elaboración propia a partir de las dimensiones de Dorfsman (2012) y Perfil, parámetros e indicadores para docentes (2015).

c) Dimensión Crítico-Social y Comunitaria (DCS y C/E).

La cuarta dimensión sobre la práctica profesional de los profesores principiantes realizada en la entrevista fue la llamada Crítico-Social y Comunitaria. Esta dimensión se conformó de dos cuestionamientos generales. Esta información permite mostrar la reflexión que hacen los profesores principiantes acerca de los factores relacionados a la gestión escolar, las acciones para aprovechar los apoyos de los padres y las características culturales y lingüísticas de la comunidad en la institución en la que laboran (ver tabla 4.5).

Tabla 4.5

Entrevista. Concentrado de respuestas a las preguntas generales de la DCS y C/E.

Dimensión	Crítico-Social y Comunitaria (DCS y C)	Conceptos claves	
Preguntas generales Respuestas de los profesores principiantes	1. ¿De qué manera el profesor principiante participa en el funcionamiento eficaz de la escuela?	<ul style="list-style-type: none"> • Haciéndolo bien a la primera • Idealizando • Abatiendo el rezago en mi grupo • Cumplir con el trabajo • Aportar ideas • Hacerlo rápido y mejor • Cumplir con los tiempos y formas de los trabajos • Hacerlo con calidad • Involucrándose en las actividades escolares • Primero pidiendo permiso o autorización al director para actuar • Estando de acuerdo • Tener actitud positiva • No compararme 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizando actividades en beneficio a la escuela • Dando sugerencias • Cumpliendo con reglas, normas, comisiones • Proponer actividades funcionales • Apoyando al directivo, a los compañeros y alumno • Gestionar actividades, permisos • Lograr el propósito • Hacerlo como se solicita • Ayudar en todo • Haciendo solo lo que me compete
	2. ¿De qué manera el profesor principiante fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad?	<ul style="list-style-type: none"> • Platicando con alumnos y padres de familia • Brindando confianza • Invitando a los padres a actividades • Estableciendo relaciones positivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Participando colaborativamente • No lo realizo • Les platico casos reales • Los regaño para que entiendan

Nota: elaboración propia a partir de las respuestas otorgadas por los profesores principiantes.

Para lograr que una escuela funcione eficazmente, se requiere que el profesor principiante participe en el funcionamiento de la escuela, a asimismo se les preguntó si ellos lo llevan a cabo y de qué manera. Los profesores principiantes refirieron que para lograrlo deben participar en todo lo que en la escuela se les indique, cumplir con las comisiones o roles asignados, dando ideas y aportando con sus opiniones, hacer bien lo que le asignen y hacerlo bien a la primera. IC (10 de septiembre del 2015), mencionó: "...me gusta que todo se haga bien y a la primera, y no me gusta hacerlo varias veces y me gusta idealizar las cosas y hacer todo lo posible para que quede como lo idealicé".

Otro de los temas tratados fue que manifestaran de qué manera el profesor principiante fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad; Los profesores principiantes comentaron que es importante platicar con los padres para trabajar en equipo, platicar solo lo necesario con los padres de familia; y en algunos casos no tener vínculos para evitar problemas. Uno de los comentarios de los docentes fue que si platica para hacerlos sentir en confianza. En relación a ello MO (11 de septiembre del 2015), expresó: "pues hago todo lo posible en mí, platico con los padres y con los alumnos, y por ejemplo esos libros del rincón son míos yo los compré".

Todas las escuelas tienen una forma de organizarse para que éstas funcionen. Algunos de los profesores principiantes indicaron que se hacen juntas con los docentes de

la escuela, todo es democrático, hay comisiones para todas las actividades durante el año, el directivo organiza bien; otros de los profesores expresaron que en sus escuelas no se hacen reuniones, por lo general o son mínimas en casos exclusivos, toda la información se distribuye con papelitos o recados informativos desde la dirección de la escuela. Mientras que en otras escuelas refirieron los profesores que se hacen reuniones con padres de familia, luego con quienes son representantes y se hacen acuerdos, se les comunica a los maestros lo que se hará por si algún maestro propone.

Una de las opiniones generadas por los profesores principiantes es la referida por SU (16 de septiembre del 2015), quien menciona:

Hay un trabajo bastante organizado con la subdirectora y la directora y el personal administrativo, secretarios, secretarias, se lleva a cabo un trabajo bastante organizado en el aspecto que le gusta mucho apearse a lo que pide en este caso la inspección, de hecho somos escuelas modelo por así decirlo, de la zona, siempre se toman en cuenta las ideas, las propuestas se toman como base para que todas las escuelas de la zona los adopten así que el trabajo hecho con el directivo es importante, el trabajo con los compañeros es positivo, aunque resulte una carga fuerte de trabajo.

Los profesores principiantes refieren que en las escuelas donde laboran se realizan diversos tipos de diagnósticos en función de los problemas que se presentan y que afectan sus resultados en el grupo, ya sea en el trabajo en el aula, organización, funcionamiento de la escuela, relación con los padres de familia. En ese sentido, los profesores expresaron que se hace un diagnóstico solicitado por la dirección y por escrito para ver las necesidades de

la escuela o del grupo, que hay ocasiones en que en las juntas se hacen los listados de las cosas que hacen falta (diagnóstico), pero hay ocasiones en que solo observan. Otros docentes mencionaron que no se hace ningún diagnóstico, la directora solo observa lo que hace falta o cuestiona a los docentes y hace su propio diagnóstico por las necesidades del salón pero no se le solicita.

Durante la entrevista se observaron comentarios como:

Si, si se hacen diagnósticos, se prevé todo eso, la directora es perfeccionista, muy organizada, toma nota de todo lo que se necesita, y también con las madres es con las que se comenta, es que se requiere hacerle arreglo a los minisplit y checar que ya estén bien (SE, 15 de septiembre del 2015).

Sobre las actitudes y habilidades que ponen en función los profesores principiantes para superar los problemas de la escuela refirieron que al hacer cuestiones eléctricas, pintar, fumigar, cuestiones que se solicitan en la institución por parte del director, limpiar, vender, operación hormiga, conseguir productos a beneficio de la escuela, apoyar cuestiones administrativas son algunas de ellas. Algunos de ellos comentaron que, al ser positivos, con disposición, desarrollar la comunicación, orientar, tolerar, plantear ideas, autorregularse, participar sin cohibirse, dialogar.

Los profesores participantes, asintieron en su mayoría que efectúan diversos tipos de campañas que han realizado para el mejoramiento de su escuela como la de salud, higiene, escuela sustentable, escuela segura, limpieza, bonafont, recolección de PET. Comentaron que realizan lo que se solicite en la escuela, siempre que esté relacionada con

la Ruta de Mejora, todo aquello que sea parte de una problemática y posteriormente hacen un registro. Sin embargo, cuatro de los entrevistados/as expusieron que no participan ya que las campañas las hacen los padres de familia, solo se participa cuidando disciplina, todo bajo un diagnóstico o que no hacen ningún tipo de campañas.

Con respecto a lo que hacen en la ruta de mejora, los profesores comunicaron que les tocan diversas actividades y las realizan para toda la escuela como matemáticas, español (lectura y escritura), asistencia, puntualidad, se plantean planes de trabajo para mejorar el nivel, convivencia, se hace un diagnóstico, una estructura, una planeación y una implementación; sin embargo, hubo respuestas en las que se expresa que no la llevan a cabo. V (7 de octubre del 2015), expresó: "...en ver los resultados, en ver qué actividades están para el siguiente mes, que actividades tenemos preparadas, que nos faltan". En función de este mismo tema, comentaron que la ruta de mejora impacta y eleva la calidad de la educación en el grupo, sin embargo no todos lo consideraron así, ocho profesores principiantes narraron que no impacta en su escuela y no se realiza; no impacta como debería ser ya que depende mucho de que todos quieran trabajar y siete de ellos mencionó que si impacta, apoya en las necesidades académicas de los alumnos, en la evaluación.

Al respecto CH (14 de septiembre del 2015), comentó que al menos en su escuela:

...si dejáramos tantos papeles nos pudiéramos hacer más cosas, sería benéfico, pero tenemos que cumplir cierto requisito, ciertas cosas, lo entiendo, pero siento que es un proyecto muy nuevo que apenas está arrancando, entonces... es como un piloto que no sabe que estamos ensayando, del ensayo y error verdad, digo a la mejor es a un tiempo que lo que ahorita estamos haciendo pues no está impactando.

Así mismo, I (11 de septiembre del 2015), expresó que:

La ruta de mejora es el seguimiento de muchas habilidades, conocimientos y actividades que se deben realizar, en este caso en mi primaria, se lleva la mejora de los aprendizajes en español, igual para matemáticas, convivencia escolar, el rezago que lo separamos aquí en rezago escolar y abandono escolar para la ruta de mejora, aparte también se divide en redacción y ortografía, donde también damos un seguimiento de los avances que tienen nuestros alumnos desde el ciclo pasado hasta ver como se está llevando hoy en día, a mí me toca el rezago escolar y tengo que tener mi carpeta a la perfección.

La relación/comunicación que se establece con las escuelas de la zona para la realización de actividades colaborativas se expresó de la siguiente manera: la mayoría de los profesores externó que no realizan tareas en colaboración, la relación la establece solo el director a través del cual se manda la información que a nivel institucional se realiza. También se comentó que solo en concursos, o la directora invita a directivos a las escuelas y se decide si participa o no, aunque algunos son obligatorios. Otros de los profesores externaron que la comunicación con zonas se establece solo en fiestas para celebrar algo, que sí existe una relación y se reúnen para planificar por grados. I (11 de septiembre del 2015), mencionó: "No. No conoces a los maestros de la zona. No hacen reuniones para esto".

Se señaló que se realizan en ocasiones reuniones con padres de familia para la ejecución comprometida de actividades colaborativas, los profesores respondieron que solo

establecen una relación de compromiso con ellos, de responsabilidad, amistad, apoyo, solidaridad. En otra de las instituciones, el docente explicó que no realizan tareas en colaboración, la relación la establece solo el director y que son exclusivamente para trabajo, lo necesario, no amistad, ni ningún otro tipo de relación o comunicación. IC (10 de septiembre del 2015), manifestó: “Yo no tengo la libertad para hacer que venga una madre de familia sino que es el director el único que puede autorizar”.

Los profesores principiantes refirieron acerca del impacto de las actividades culturales en la institución como los son las asambleas. En ella la mayoría de los profesores principiantes participantes expresaron que el impacto que se genera es mucho, ya que relaciona el trabajo de la asamblea con los contenidos que se van a trabajar, mientras que otros docentes refirieron que no establecen ninguna relación, consideran que solo se pierde tiempo, dinero y esfuerzo.

RO (21 de septiembre del 2015) expresó:

Yo, lo contextualizo siempre, siempre me gusta contextualizarla, ahorita una de las cosas que estábamos viendo precisamente era lo de los estados de la república y vimos que con un video que hay ahí por internet acerca de los bailables de cada estado.

Se les cuestionó a los profesores participantes acerca de cómo se involucra en la participación del consejo técnico de su escuela, la mayoría de los profesores principiantes refirieron que revisando los avances con los compañeros, participando en la lectura de reflexiones, haciendo gráficas de convivencia, español (lectura), matemáticas sobre los

avances institucionales. Presentan en un concentrado lo que les haya tocado en relación a las campañas como la de piojos, bullying, entre otras. En el CTE no participo, expresó un profesor, ya que el director solo da resultados a nivel zona lo que se hubiera trabajado o hecho y no se hace más.

O (14 de septiembre del 2015), refirió:

Cada escuela tiene su CTE donde generan su ruta de mejora y ya ahí mismo entre los maestros realizamos las actividades y vemos las actividades que tenemos para realizar bueno eso vi en la junta pasada, y ahora si nos reunimos los maestros de la zona y reportan los resultados de los finales, diagnóstica.

Antes de terminar con la entrevista se les cuestionó acerca de algo que desearan agregar o idea con la que querían cerrar el tema tratado, todos los profesores principiantes expresaron el tema de la ruta de mejora y el trabajo que implica. La mitad de ellos coincidieron en que no le ven sentido, que no hay resultados, que falta organización y entusiasmo de los maestros, mientras que la otra mitad opinaron que les parece excelente, que si se ven resultados y que todos participan.

Las respuestas otorgadas por los profesores principiantes durante la entrevista en la dimensión Crítico-Social y Comunitaria, mostraron que la participación en el funcionamiento eficaz de la escuela depende de los maestros, padres de familia y alumnos haciendo bien lo que se solicita, cumpliendo con sus actividades, su trabajo, haciendo todo con calidad, participando, involucrándose. Por supuesto, que este tipo de acciones requieren de la organización de la escuela en la que involucran a la sociedad específicamente la

perteneciente a la comunidad, sin embargo, en muchos de los casos si buscan apoyos en otros ámbitos. Así mismo de la elaboración de diagnósticos institucionales que orienten el trabajo académico proyectándose a la comunidad, diseñando campañas diversas y participando en los CTE.

El funcionamiento eficaz de una institución, de acuerdo a los profesores principiantes requiere de una pedagogía que permita aprendizajes y conocimientos mediante el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes, que le darán oportunidad de resolver problemas de la vida cotidiana.

El vínculo que se debe establecer con la comunidad para asegurar el éxito escolar sugirieron los profesores principiantes que deben ser a través del desarrollo de las competencias en el estudiante a partir de las relaciones con niños de otras zonas. Las actividades culturales realizadas en contextos diversos abrirán espacios de vinculación con la comunidad. Estas actividades y otras diversas son propuestas desde el currículo de educación básica para establecer la relación con la comunidad y asegurar la acreditación de cada curso, traduciendo esto en éxito.

A partir de la lectura y análisis de las respuestas otorgadas por los profesores principiantes referente a los cuestionamientos generales y específicos de la Dimensión Crítico-Social y Comunitaria (DCS y C), se concretó en un mapa conceptual que incluye ideas clave (ver Figura 4.7), esta forma de presentar los resultados dio oportunidad de tener una panorámica de las respuestas obtenidas.

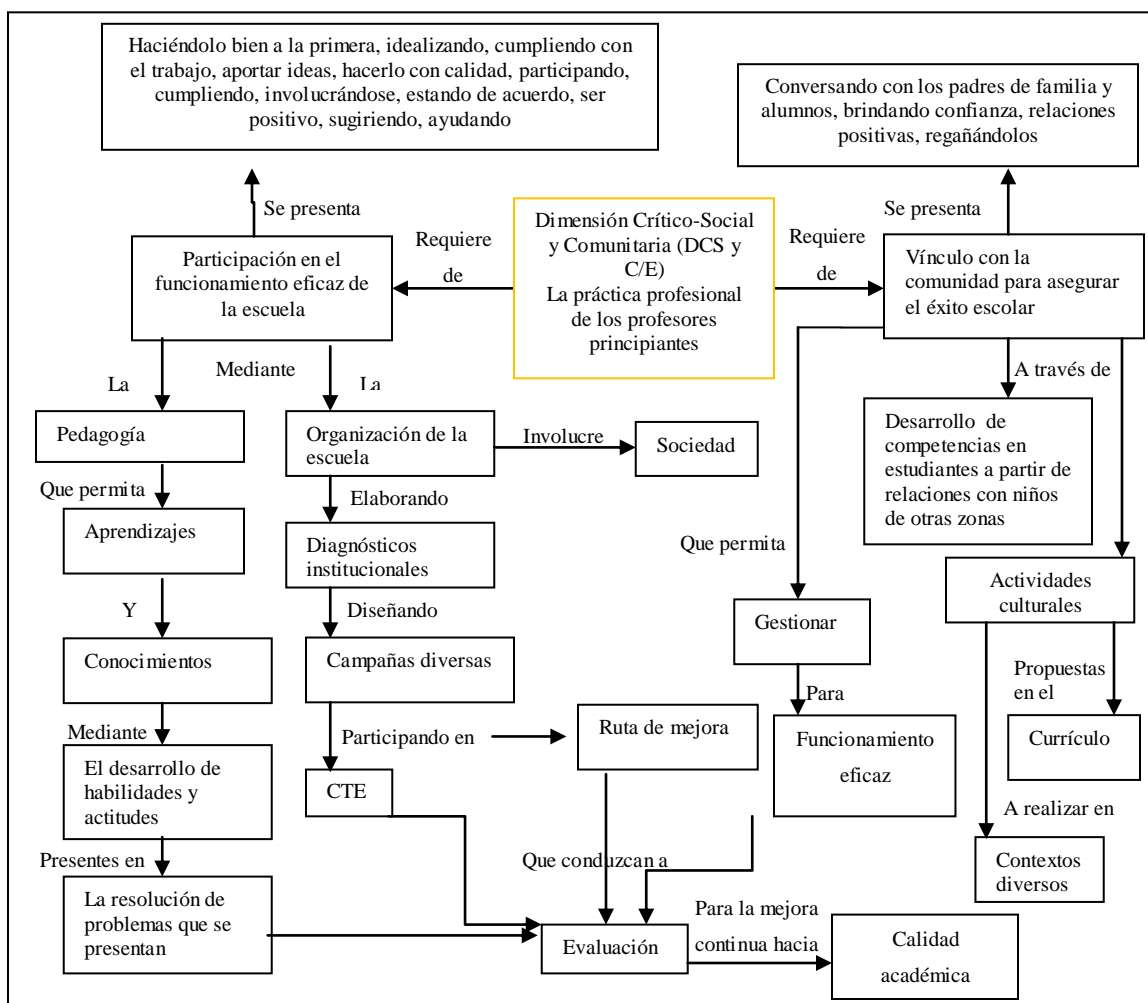


Figura 4.7. Relación entre constructos e indicadores en la DCS y C/E sobre la categoría la práctica profesional de los profesores principiantes. Elaboración propia a partir de las dimensiones de Dorfsman (2012) y Perfil, parámetros e indicadores para docentes (2015).

4.1.3 Resultados de las observaciones. Categoría: La práctica profesional de los profesores principiantes en sus cuatro dimensiones: a) Técnico-Pedagógica (DTP/O), b) Académico-Disciplinar (DAD/O), c) Personal-reflexiva (DPR/O), d) Crítico-Social y Comunitaria (DCS y C/O).

El segundo instrumento que se aplicó fueron las observaciones directas realizadas en el grupo de cada uno de los profesores principiantes participantes. Se asistió a las escuelas y se solicitó la autorización para la estancia por dos días en los que se observaría la práctica profesional de los profesores principiantes (ver Anexo 9). En algunos de los casos de los profesores principiantes se hizo una visita extra en función de que se ocupaban en otras actividades y destinaban poco tiempo a las clases o en el caso de que algunos de los indicadores de las observaciones no habían sido percibidos por el investigador.

Posterior a la aceptación de la visita por parte de los directivos y de los propios profesores principiantes se determinaron fechas y se les avisó a los docentes. En caso especial en que ellos no pudieran atender la visita, se eligió nueva fecha de visita. Los profesores principiantes decidieron la asignatura que trabajarían y la forma en que la llevarían a cabo.

Se realizó la visita desde la hora de entrada registrando en un diario lo observado en las clases culminando el reporte hasta la hora de salida. Se acompañó durante el descanso y en las actividades en las que los niños tenían que asistir por ejemplo las campañas como la limpieza dental.

El instrumento a través del cual se efectuó la observación se organizó en dos categorías principales, la primera llamada la práctica profesional de los profesores principiantes. Esta categoría se dividió en cuatro dimensiones: Técnico-Pedagógica (DTP/O), Académico-Disciplinar (DAD/O), Personal-Reflexiva (DPR/O) y Crítico-Social y Comunitaria (DCS y C/O). La segunda categoría llamada Mirada reflexiva/O.

En la primera categoría del instrumento se solicitaron datos generales relacionados a la clase a observar como asignatura, propósito, eje temático o ámbito, aprendizaje esperado, contenido, evaluación, tiempo, hora de inicio y hora de término.

De las clases observadas los tiempos utilizados para cada contenido variaron. La mayoría de los profesores principiantes trabajaron español, utilizando desde el inicio hasta el cierre desde 45 minutos hasta dos horas; en la asignatura de matemáticas utilizaron desde 31 minutos hasta una hora con 12 minutos para abordarla; en el caso de historia que la trabajaron dos maestros ocuparon desde 49 minutos hasta una hora con seis minutos; exploración de la naturaleza y a sociedad requirió de 37 minutos para llevarla a cabo y ciencias naturales alrededor de una hora con nueve minutos (ver tabla 4.6)

Tabla 4.6

Asignaturas observadas en la práctica profesional de los profesores principiantes y tiempos estimados.

Asignatura	Profesores principiantes que abordaron la asignatura	Tiempos estimados (minutos) en cada clase observada
Español	6	0:45, 0:50, 1:01, 1:12, 1:34 y 2:00

Asignatura	Profesores principiantes que abordaron la asignatura	Tiempos estimados (minutos) en cada clase observada
Matemáticas	5	0:31, 0:46, 0:52, 0:57 y 1:12
Historia	2	0:49 y 1:06
Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	1	0:37
Ciencias Naturales	1	1:09

Nota: elaboración propia a partir de lo observado y registrado en clase.

Con respecto a la incorporación de los aprendizajes esperados y contenidos a los planes de clase, la mayoría de los profesores principiantes comentaron que sí lo agregan en sus planificaciones, sin embargo, los propósitos, ejes temáticos o ámbitos, la evaluación y las competencias, el tiempo estimado para la clase, no son aspectos que en su generalidad incluyan. Con respecto a su aplicación práctica en la clase se observa que algunos de los profesores principiantes si lo llevan a cabo, sin embargo otros no y algunos más lo hacen de manera equivocada (ver tabla 4.7).

Tabla 4.7

Datos generales de la observación en clase a los profesores principiantes

Datos generales de la clase	Profesores principiantes (PP) que lo incluyen	Profesores principiantes (PP) que no lo incluyen	Observación
Propósitos	6	9	Cuatro PP no lo llevan a cabo, ocho si lograron cumplir con el propósito del contenido, uno de los PP trabajó bajo un propósito equivocado y por supuesto no cumplió con lo correspondiente y dos no cumplieron con el propósito en su totalidad.
Eje temático	6	9	
Aprendizaje esperado	11	4	
Contenido	11	4	Cuatro docentes por lo general no trabajaron actividades o estrategia diversas de organización, participación y cuestionamientos. Siete de los PP si trabajó los contenidos de acuerdo al programa de estudio de educación básica (2011), tres de los docentes lo revisaron directamente del programa y uno de ellos se observó que aunque los buscó y los

Datos generales de la clase	Profesores principiantes (PP) que lo incluyen	Profesores principiantes (PP) que no lo incluyen	Observación
			tenía planeados, externó no creer hacerlo adecuadamente
Evaluación	7	8	Uno de los PP no aplicó evaluaciones al final de las clases, 10 de los docentes si aplicaron evaluaciones variadas cualitativas y cuantitativas, dos si aplican las evaluaciones solo que no se sentían seguros en el diseño de las mismas y dos PP lo hicieron esporádicamente.
Competencias	7	8	El desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes es efectuado por 13 de los PP logrando aplicarlo desde el inicio, desarrollo y cierre de la clase, uno de los PP logra desarrollarlo en pocas ocasiones durante la clase, y uno más de los PP no lo logra durante el trabajo del contenido en la clase.

Nota: elaboración propia a partir de las observaciones realizadas en las clases de los profesores principiantes (PP).

a) Dimensión Técnico-Pedagógica (DTP/O).

La primera dimensión Técnico-Pedagógica (DTP/O), se conformó de dos preguntas generales: ¿Cómo aprenden los alumnos durante la práctica profesional efectuada por un profesor principiante?, ¿Qué deben aprender los alumnos en el aula? Ambos cuestionamientos se conformaron por siete aspectos específicos: motiva a los estudiantes por indagar, participar, colaborar; utiliza estrategias para la participación con los alumnos; utiliza planificaciones elaboradas en función de los planes y programas de estudio; logra enfoque, propósitos, contenidos, aprendizajes esperados en sus prácticas profesionales mediante el uso de materiales didácticos; da trato diferenciado a sus estudiantes para la construcción de sus conocimientos; se observa el establecimiento de comunicación/

relación con la familia (los padres) y la comunidad reflejándose en el trabajo del estudiante y utiliza material didáctico para abordar su clase, de qué tipo.

Los resultados obtenidos en la categoría La práctica profesional de los profesores principiantes, en la primera dimensión Técnico-Pedagógica (DTP/O), permitieron observar que la mayoría de los profesores motivan a los estudiantes a indagar, participar, colaborar, sin embargo, una minoría no lo lleva a cabo. Así mismo, se puede mencionar que la mayoría de ellos utilizan estrategias diversas para la participación con los alumnos, como levantar la mano, cuestionarles directamente, participación de quien desee hacerlo.

Durante la clase de RO (8 de octubre del 2015) se observó que:

Si motiva a los estudiantes a indagar, les cuestiona de tal manera que los hace reflexionar y luego dudar de lo que dicen, participan constantemente pero no deben hablar todos pues hay reglas. Su forma de indagar a los estudiantes es muy peculiar pues los va adentrando al tema haciendo parecer que todo es correcto y luego cuestiona (Domínguez, 2015).

En el tercer aspecto se detectó que todos los profesores principiantes utilizan planificaciones elaboradas en función de los planes y programas de estudio, sin embargo, no contienen todos los elementos esperados por el investigador y que son considerados esenciales. Con respecto al logro de enfoque, propósitos, contenidos, aprendizajes esperados en sus prácticas profesionales mediante el uso de materiales didácticos, se pudo percibir que la mayoría de los profesores si lo logra durante y al finalizar el trabajo con los

contenidos que son delimitados y determinados por el docente así como el logro de los aprendizajes esperados.

En el caso de IC se visitó durante tres ocasiones tomando nota de lo observado en las clases (14 de octubre del 2015, 15 de octubre del 2015 y 19 de octubre del 2015). Se observó que:

La planificación que utiliza es elaborada a partir de planes y programas de estudio de donde rescata principales indicadores. En su planificación el eje, el contenido y el aprendizaje esperado no se observan, únicamente los propósitos, las competencias que se favorecen y las estrategias de comprensión lectora y estos si se logran ya que el uso de materiales y la secuencia didáctica planeada permitió que los alumnos asimilaran el contenido (Domínguez, 2015).

Con respecto al trato diferenciado a sus estudiantes para la construcción de sus conocimientos, se encontró que la mayoría de los profesores sí da trato diferenciado en función de las necesidades de sus estudiantes, específicamente cuando se requiere del apoyo del docente, algunos lo hacen en pocas ocasiones pero no adecuadamente, observándose molestia al atenderlo o poniéndole actividades para mantenerlo solamente ocupado, y muy pocos no lo hacen. En el caso de la clase observada de TI (9 de octubre del 2015) se detectó que: “El trato diferenciado no se observa en gran medida, pues aunque se daba cuenta que los niños no captaban no se acercaba o al menos en pocas ocasiones para apoyar” (Domínguez, 2015).

Los profesores principiantes expresaron que con respecto a si se observa el establecimiento de comunicación/ relación con la familia (los padres), la comunidad, reflejándose en el trabajo del estudiante, se observó en su mayoría que si establecen esa comunicación, pero algunos lo hacen en pocas ocasiones y de manera inadecuada, por lo general para exigir o discutir.

En el caso de las clases de E (23 de septiembre del 2015 y 15 de octubre del 2015) se observó que:

La relación con los padres de familia es buena, los escucha y se ponen de acuerdo. Por lo general los atiende en la entrada o en la salida y solo en casos urgentes. Para el profesor principiante E. es importante saber en que si están de acuerdo los padres de familia y en que situaciones no. Es directo con ellos, en sus comentarios pero tiene formas para hacerles llegar la información. La clase de inglés es el mejor momento para atenderles, pagar adeudos o comentar detalles (Domínguez, 2015).

Por último, se hizo mención al uso de material didáctico para abordar su clase y de qué tipo. Se encontró que un poco más de la mitad de los docentes si lo utilizan de manera variada antes, durante y al finalizar su contenido, algunos de los profesores principiantes lo usan en pocas ocasiones; algunos más lo utilizan pero su uso es inadecuado, mostrando material tamaño carta no visible para los alumnos y algunos más no lo utilizaron. Los materiales observados y utilizados por los profesores principiantes participantes fueron de tipo gráfico, concreto e impreso, además del uso de la tecnología. En las clases que se observó del profesor principiante SI (1 de octubre del 2015 y 13 de octubre del 2015), se registró que “si utiliza material didáctico para abordar su clase, gráfico, concreto, impreso.

En comentario con el profesor refiere que se gasta diariamente entre 200 y 300 pesos para llevarles a los niños materiales para trabajar” (Domínguez, 2015).

b) Dimensión Académico-Disciplinar (DAD/O).

La segunda dimensión Académico-Disciplinar (DAD/O), contó con tres preguntas generales: ¿Cómo organiza el trabajo educativo el profesor principiante en el aula antes, durante y después de su práctica profesional?, ¿Cómo evalúa el profesor principiante el trabajo educativo de los alumnos en su práctica docente? y ¿Cómo realiza el profesor principiante una intervención didáctica pertinente para aquellos alumnos que lo requieren? Esos tres cuestionamientos se explicaron a través de siete indicadores específicos: presenta una estructura de la clase y lo hace funcional; trabaja con situaciones didácticas elaboradas de acuerdo a las necesidades de los alumnos; trabaja diversas estrategias de organización, participación, explicaciones, cuestionamientos; utiliza la tecnología y la comunicación en clase además de otros tipos de materiales; aplica diversas formas de evaluación y de qué tipo; logra la confianza, el respeto, el afecto, la solidaridad con los alumnos; distribuye el tiempo adecuadamente de acuerdo a su planificación.

Las observaciones fueron de las clases frente a grupo realizadas por los participantes en la investigación en la categoría *La práctica profesional de los profesores principiantes*, en la dimensión Académico-Disciplinar (DAD/O).

Se observó que la mayor parte de los profesores principiantes presentan una estructura de la clase y lo hace funcional mediante un desarrollo, inicio y un cierre de la misma; algunos lo hacen en pocas ocasiones y otros más no lo hacen. Con respecto al

trabajo con situaciones didácticas elaboradas de acuerdo a las necesidades de los alumnos, más de la mitad de los profesores si lo llevan a cabo, sin embargo en otros de los profesores se observó que lo llevan a cabo en pocas ocasiones y otros definitivamente no lo efectúan.

En el caso de las clases de MO (2 de octubre del 2015 y 21 de octubre del 2015) se observó al respecto que:

Si presenta una estructura de clase dando un inicio, desarrollo y cierre propuesto en la planificación, comenta que ella va buscando su funcionalidad, pues no le agrada la estructura de la planificación por lo que ya solicitó a dirección el cambio por otra comprada "Lainitas" que desde su percepción está más completa en información y le brinda más ideas de trabajo (Domínguez, 2015).

Con respecto a las estrategias de organización, participación, explicaciones, cuestionamientos, la mitad de los profesores si lo trabajan, sin embargo, algunos lo hacen en pocas ocasiones y/o además de manera inadecuada ya que se observa que no es democrático, y no sugiere a los estudiantes que le cuestionen sus dudas. También se observó que hay docentes que no lo llevan a cabo.

Uno de los momentos de las clases del profesor principiante ROU (29 de septiembre del 2015 y 15 de octubre del 2015) que atrajo la atención del investigador fue cuando se observó la participación de los alumnos detectando lo siguiente:

Si utilizó diversas estrategias de organización ya que empezó de manera grupal al trabajar las adivinanzas al frente en el pizarrón y repitiendo su contenido, continuó con trabajo de equipo al construir las adivinanzas con pedazos de frases y terminó

de manera individual al copiar las adivinanzas en su libro. Las participaciones son señaladas por la maestra. Las explicaciones son la frente de manera directa, concretas. Pregunta dudas al final de la clase, de tal forma que si preguntan ya estando en la actividad evidencia al estudiante por no haber puesto atención (Domínguez, 2015).

Los profesores principiantes dejaron ver a través de sus observaciones que la mayoría de ellos utilizan la tecnología y la comunicación en clase además de otros tipos de materiales; mientras que muy pocos lo hace en mínimas ocasiones y de forma inadecuada o no lo hacen. Se detecta el uso de computadoras para escuchar música de fondo mientras los alumnos trabajan o ver imágenes al tamaño de la computadora ya que no se cuenta con el infocus.

Las formas de evaluación de diversos tipos utilizadas por los profesores principiantes participantes fueron evidentes en su mayoría, algunos lo hicieron en pocas ocasiones y de forma inadecuada. Se observó que en algunos casos los docentes no lo aplican en sus clases. Los tipos de evaluación utilizadas por los profesores son las rúbricas, listas de cotejo, escalas estimativas, libreta, libro revisado por el maestro solo como cotejo. En cuestión a la clase de V (22 de septiembre y 6 de octubre del 2015), se observó lo siguiente: “No logró distribuir el tiempo adecuadamente pues el contenido ya se había comenzado se trabajaron 52 minutos y faltó la evaluación en la primer sesión, sin embargo, le sucedió lo mismo en la segunda clase” (Domínguez, 2015).

En relación a la confianza, el respeto, el afecto, la solidaridad con los alumnos durante la clase la mayor parte de los profesores manifestaron lograrlo, algunos de ellos solo en pocas ocasiones; otros lo hicieron de manera inadecuada observándose libertinaje en sus expresiones. Se observaron docentes que no lo lograron.

En este sentido en las clases de MO (2 de octubre del 2015 y 7 de octubre del 2015) se percibió que:

Los alumnos le tienen suficiente confianza, aunque no hay gran respeto pues los alumnos se levantan constantemente, juegan, pelean y no hay llamadas de atención para ellos. A pesar de que veían que se grababa la clase actuaban como si no se hiciera. Se observa preferencias de la maestra por determinados alumnos que son quienes le ayudan. La solidaridad existe entre los estudiantes, pues se apoyaron en la ficha aunque la indicación no fue trabajar en equipos (Domínguez, 2015).

En referencia a la distribución del tiempo, algunos de los profesores principiantes lo hacen adecuadamente de acuerdo a sus planificaciones, otros lo distribuyen en pocas ocasiones pero no adecuadamente pues no completan con él para dar término y muy pocos distribuyen adecuadamente en pocas ocasiones.

c) Dimensión Personal-Reflexiva (DPR/O).

La tercera dimensión Personal-Reflexiva (DPR/O), se dividió en dos partes por el tipo de cuestionamientos realizados, de tal forma que la primera parte se integró por una pregunta general: ¿Qué hace el profesor principiante como profesional para apoyar a los alumnos en su aprendizaje? y cuatro aspectos específicos: reflexiona sobre su quehacer

docente; trabaja colaborativamente con sus compañeros, su relación con los actores de la institución (verbal y no verbal) y su relación con el grupo multidisciplinario.

La segunda parte se construyó con dos preguntas generales: ¿Cómo asume el profesor principiante las responsabilidades legales inherentes a su profesión para el bienestar de sus alumnos?, ¿Cómo asume el profesor principiante las responsabilidades éticas inherentes a su profesión para el bienestar de sus alumnos?, con cuatro indicadores específicos: trato que le da a los alumnos en clase (respeto, libertad, tolerancia, equidad de género, solidaridad); compromisos y actividades colaborativas que se establecen en grupo antes, durante y después de la clase; preocupación y ocupación por aquellos alumnos que no aprenden los contenidos abordados en clase y la influencia de la actitud del profesor principiante con respecto al trabajo en relación con sus alumnos y viceversa.

Se obtuvo respuesta de ocho cuestionamientos. El primero de ellos relacionado a las reflexiones sobre su quehacer docente que hace el profesor principiante, todos los profesores demostraron que si lo hacen y en diversos momentos, en su casa, en la misma escuela, en el sillón de la reflexión, entre otras.

Con respecto a este aspecto se observó que CH (14 de octubre del 2015) reflexiona sobre su quehacer docente mencionando que:

Le agrada mucho su trabajo, pero lo que no le corresponde le cuesta trabajo. No es una profesora que le agrada comprar y pagar las cosas que los niños requieren aunque sea para su beneficio, esto lo refiere a copias que le cobran en dirección y que prefiere no sacarlas. Ella refiere que le invierte mucho al material que pone en

el aula y que por lo tanto no le parece justo invertir más. Refiere que es joven en este trabajo y que por lo general no se mete en problemas pues opina poco pero que los problemas políticos se dan en la escuela. Sabe que ante tantos niños con mala disciplina o aquellos que no trabajan todo se vuelve más complejo (Domínguez, 2015).

Así mismo, O (24 de septiembre del 2015 y 12 de octubre del 2015) a través de sus clases deja en claro que:

Si reflexiona sobre su quehacer docente refirió al final de la clase que está batallando con el grupo que por ser pocos no se trabaja normal, refería que los niños están mal que no tienen los conocimientos de quinto y que él tiene que volverlos a retomar, que le acaban de dar al grupo y que no habían tenido maestro desde que entraron, que se quedaban en la dirección con la directora. Comprende que debe hacer más pero que aunque son pocos es mucho trabajo. En algunos momentos refiere que se le ha dificultado el trabajo con el grupo, porque es la primera vez que tiene un grupo de sexto grado, sobre todo en el sentido de relación con los alumnos y motivación, considero que aunque se les ha brindado a los alumnos oportunidad de hablar, expresarse y opinar no se han motivado para expresar opiniones (Domínguez, 2015).

Con respecto al trabajo colaborativo que realiza con sus compañeros, la mayoría de los profesores mostraron que si lo llevan a cabo, aunque algunos lo hacen en pocas ocasiones y de manera inadecuada, esto es, no compartiendo toda la información, no apoyando en su totalidad o no deseando hacerlo cuando se le solicita.

Al hablar sobre el trabajo colaborativo hago hincapié de que no se percibió durante las clases de I (7 de octubre del 2015) directamente, sin embargo, se observa que los maestros lo buscan, le cuestionan, entregan documentos que seguramente trabajarán en alguna reunión y tendrán que ponerse de acuerdo. La directora de la escuela comentó al respecto: sí, el maestro... a parte el año pasado, verdad, ahorita está con un grupo de compañeros, jovencitos que tienen la misma edad, la misma capacidad en el manejo de las herramientas, pero el año pasado le tocó estar con unas maestras que no manejan muy bien la computadora y pues fue mucho el apoyo, mucho apoyo, o sea muy servicial (Domínguez, 2015).

Su relación con los demás actores de la institución (verbal y no verbal), dio oportunidad para determinar que la mayoría de los docentes si lo llevan a cabo en su escuela, muy pocos lo realizan en contadas ocasiones pero inadecuadamente, ya que solo lo realizan por necesidad ante el trabajo que se les avecina y uno lo hacen en pocas ocasiones. En este mismo sentido, pero enfocado al grupo multidisciplinario, al que pertenecen el maestro de apoyo, el psicólogo, el trabajador social, el del lenguaje, entre otros, se observó que también la mayoría de los profesores si establecen esa comunicación con ellos, mientras que algunos lo hacen en pocas ocasiones y de forma inadecuada, pues se observa que su relación no es cordial.

El trato que le da a los alumnos en clase (respeto, libertad, tolerancia, equidad de género, solidaridad) fueron observados de la siguiente manera, algunos de los profesores principiantes si lo logran en su grupo, algunos más no lo logran llevar a cabo, otros lo

hacen en pocas ocasiones o de forma inadecuada, pues permiten que se de libertad pero se detecta que en determinado momento se vuelven intolerantes con los estudiantes.

En el caso de lo observado en las clases de SU (28 de septiembre del 2015 y 19 de octubre del 2015), a los alumnos les da más que libertad pues los niños se paran, juegan, pelean, se distraen etc. Tiene demasiada tolerancia, algunos niños si se mantienen en sus espacios trabajando, avanzando sin solicitar apoyo ni atención especial. Les enseña a ser solidarios pues algunos niños no traían sus recortes y les pide que compartan (Domínguez, 2015).

El compromiso y las actividades colaborativas que se establecen en grupo antes, durante y después de la clase fue observado en por lo menos la mitad de los profesores al establecer y cumplir con ellas, algunos lo hicieron en pocas ocasiones o inadecuadamente ya que por lo general se observa que no hay compromiso de su parte en muchas de las ocasiones al no establecerlo con anterioridad. En este sentido O durante sus clases (24 de septiembre del 2015 y 12 de octubre del 2015), se pudo observar que “no estableció un compromiso de participación con sus alumnos, la clase continuó desde inicio a término pues ya la había empezado y haría consecución de contenidos. Espera que se vaya dando de cualquier manera” (Domínguez, 2015).

Con respecto a la preocupación y ocupación que aqueja a los profesores principiantes, la mayoría de ellos se observa que tienen alumnos que no aprenden los contenidos abordados en clase y se ocupan y preocupan por ellos. Se detectó muy pocos docentes con poca ocupación o preocupación por los estudiantes.

La influencia de la actitud del profesor principiante con respecto al trabajo en relación con sus alumnos y viceversa se detectó que en la mayoría de ellos si es influenciado, aunque en ocasiones se observa que no es adecuada, el profesor permanece sentado en el escritorio o hace comentarios ofensivos a los estudiantes.

Esto se demuestra mediante el profesor principiante TI (9 de octubre del 2015), que en su clase permitió observar que:

Si ejerce influencia en los niños pero es momentáneo, les grita y ellos se callan, ella sigue trabajando, empieza el ruido nuevamente y ella vuelve a callarlos. Se observa que si no hay trabajo o va muy despacio algunos de los niños que son muy activos se desesperan (Domínguez, 2015).

d) Dimensión Crítico-Social y Comunitaria (DCS y C/O).

La cuarta dimensión llamada Crítico-Social y Comunitaria (DCS y C/O), se construyó en dos preguntas generales: ¿De qué manera el profesor principiante participa en el funcionamiento eficaz de la escuela?, ¿De qué manera el profesor principiante fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad? Ambas preguntas se observaron en función de cuatro aspectos específicos: organización y funcionamiento de la escuela; habilidades y actitudes del profesor principiante en el trabajo diario; actividades de mejoramiento para la escuela y participación en campañas y consejo técnico.

De acuerdo a la información obtenida en clase por parte del investigador con respecto al trabajo efectuado por el profesor principiante se pudo observar que casi todos los profesores si se organizan y trabajan en función de las indicaciones de la escuela, sin embargo, se observó en un solo caso que el docente lo hace en pocas ocasiones y de manera inadecuada, se percibe que no hay una organización previa por parte de los directivos.

En el caso de RO (8 de octubre del 2015) se observó que:

En la escuela entran a las 8:00 am, el receso es a las 10:30 am para todos los grupos y la salida a las 12:30 pm. Toca el timbre al inicio de la mañana y suben al salón, no hacen formación, lo mismo sucede cuando entran del receso y en la salida. Todos los grupos trabajan normalmente en sus actividades, no se observa que el directivo vigile las aulas. La escuela funciona a partir de las indicaciones del directivo. La directora en muchas de las ocasiones se retira de la escuela y se observa que con tranquilidad deja la institución (Domínguez, 2015).

Las habilidades y las actitudes del profesor principiante en el trabajo diario se observan en la mayoría de ellos al realizar actividades como platicar, resolver situaciones, poner focos, vender productos, fumigar, comunicar, convencer, realizar actividades con el uso de la tecnología, limpiar, entre otras y solo se observó que uno de los docentes lo hace en pocas ocasiones, aunque posee las habilidades no hay actitud para efectuarlas.

De acuerdo a las clases observadas del profesor principiante IC (14 de octubre del 2015, 15 de octubre del 2015 y 19 de octubre del 2015), se detectó que las habilidades y actitudes que el profesor lleva a cabo en su trabajo diario es la

comunicación empática, estimulación al trabajo, humor, generosidad, determinación, responsabilidad, firmeza en las exigencias, conoce a sus alumnos, es accesible, comprende a sus alumnos, los acepta como son, es prudente y paciente con ellos (Domínguez, 2015).

Con respecto a las actividades para el mejoramiento de la escuela se percibió que la mayoría de los observados/as si participan en lo que se les solicite en la escuela, ya sea de CTE, ruta de mejora, kermese, reuniones, actividades diversas; algunos de los docentes lo hacen en pocas ocasiones pues se presencia su falta de entusiasmo para realizarlas.

SI es uno de los profesores principiantes que durante las clases (1 de octubre del 2015 y 13 de octubre del 2015) demostró las actividades de mejoramiento para la escuela que realiza. Empezó por su salón pues lo tenía decorado con material útil a sus estudiantes, la formación fue parte fundamental del apoyo que puede brindar, además de ir los sábados para mejorar su aula cada día.

En función de la participación en campañas y en el consejo técnico escolar, se detectó que la mayoría de los profesores sí participan en ello, algunos de los docentes lo hacen en pocas ocasiones y de manera no adecuada, se detecta que ponen a los padres de familia sin su participación o no asisten solo convocan.

En el caso de I (7 de octubre del 2015), se observó que:

La participación en campañas no se detecta en el momento de la grabación, sin embargo, el comentó que participa en las de higiene, en las de ecología etc.

Mencionó que hace algunas semana asistieron un domingo a limpiar una plaza (limpiemos México), para eso se reunió con padres de familia para recibir ayuda. Y con respecto a su participación en el Consejo Técnico es poco. Menciona que por lo general se mantiene callado, que no propone aunque sabe que puede realizar determinadas actividades, que prefiere esperar a que el directivo se lo indique. La directora de la escuela comentó al respecto: si aporta a los CT, pero es callado todavía. Siente creo yo para mi experiencia y mi punto de vista, este, como que todavía teme él, él es de los más chicos, él es el más chico y tengo gente más... tengo juventud, verdad, pero él es de los nuevecitos y creo yo que ellos se sienten como inexpertos pero yo siempre les digo no, no, no yo estoy aquí para escuchar porque de una idea se hacen grandes ideas, les digo si cuando a veces yo les transmito algo les digo cáptenme, para poderla componer, todavía le falta a esa participación más del 100%, si participa no es de los que se quedan callados, pero algunas veces los tengo que jalar, a ver tu qué piensas, que hiciste, la vez pasada me dijo nombre maestra yo ya hice lo de la ruta.

4.1.4 Resultados de las observaciones. Categoría: Mirada Reflexiva (MR/O).

La segunda categoría llamada Mirada Reflexiva (MR/O), fundamentada en los principios pedagógicos que fundamentan el Plan de estudios (2011), es considerada para efectos de este estudio como aquellos indicadores a observar en los profesores principiantes participantes en la investigación con la finalidad de explorar y describir las características de la práctica profesional de los profesores principiantes, identificando los factores

dimensionales áulicos que obstaculizan su desempeño docente así como las problemáticas a las que se enfrentan en el salón de clase.

Dicho instrumento se construyó considerando solo dos preguntas generales: ¿Cómo es la atención que se les brinda a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje?, ¿Cómo organizarse y acordar el pacto entre el alumno, profesor principiante, familia y escuela para lograr mejorar las prácticas profesionales en el quehacer educativo? Las respuestas obtenidas a través de la observación se concentraron en un cuadro informativo (ver tabla 4.8).

Tabla 4.8

Respuestas a las preguntas generales de la Mirada reflexiva de la práctica profesional/Observación a los profesores principiantes.

PP	1. ¿Cómo es la atención que se les brinda a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje?	2. ¿Cómo organizarse y acordar el pacto entre el alumno, profesor principiante, familia y escuela para lograr mejorar las prácticas profesionales en el quehacer educativo?
O	Específica, pues parecen chicos, busco se sientan a gusto para que respondan. Forzar la situación para que respondieran.	Dedica tiempo a lectura, al tema que explicará, relacionar contenidos, comienza clases, ve 2 o 3 dependiendo de la extensión del contenido, las dudas o lo que quieran resolver. Sale al descanso. La tarea es en el transcurso del día dependiendo de las actividades.
IC	Regresarlos a que no se distraigan, cuidar los tiempos, la disciplina, plática generalizada para poner atención, dar premios estrellitas para que atiendan. La atención se espera que la tengan todos pues si no, no se puede trabajar.	Asistencia, lectura, contenidos generalmente español, después del receso matemáticas, lectura en binas o equipos o lectura de otros grupos. Comedor. Actividades generales.
SE	La atención en primero es complicada pues tenía quinto. La falta de disciplina quita la atención. Los niños con NEE quitan la atención del grupo por lo que trabaja el conductismo. Con eso si participan. No paro la clase pues si no, no trabajaría.	Formación, lectura, actividades de ruta de mejora, contenidos de español y matemáticas. Se revisan tareas, dictados. Después del descanso se anota tarea. Utilizan actividades del rincón. Y un contenido después del receso.

PP	1. ¿Cómo es la atención que se les brinda a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje?	2. ¿Cómo organizarse y acordar el pacto entre el alumno, profesor principiante, familia y escuela para lograr mejorar las prácticas profesionales en el quehacer educativo?
MO	Los niños no ponen atención porque no comprenden, no saben leer, es difícil además por los problemas de disciplina. El control de grupo, estrategias, medallas para lograr la atención en clase.	Asistencia, matemáticas siempre primero, problemas razonados, libro.
MA	Requieres una relación con los alumnos para atraer su atención. Buscar material motivante. Personajes de momento y que ellos conozcan. Es de cariño, conocerlos a los alumnos.	Formación, lectura, trabajo contenidos, la tarea se pega los viernes y contiene toda la semana.
SI	La atención depende del maestro que está al frente. No buscar actividades monótonas. Lograr que estén felices. Debe ser específica, puntual y de acuerdo a los rasgos del ritmo de aprendizaje de los alumnos.	De acuerdo a lo que dicen mis compañeros creo que no innovo, sin embargo, creo que si porque hago cambios y es nuevo en mi comunidad donde estoy. ¿Qué hago?, nunca dejo de trabajar, me siento nuevamente en la casa para checar lo del día siguiente. Uso mucho material. De hecho llevo impresora, lap top para mejorar mi trabajo. Pero me pongo de acuerdo con los padres y con los alumnos para que me apoyen. Me gusta que se diviertan, aprendan y en eso se genera mi innovación. Me gusta organizarme con tiempo. Si hago pacto con los padres, directivo y alumnos.
ROU	Depende de la cantidad de niños que atiendas. No se puede con tantos niños o es difícil hacerlo en forma particular.	Yo hago materiales para mis alumnos. Yo dejo exploración porque a veces no alcanzo. Les digo a los padres lo importante de cumplir para que sus hijos avancen. Yo vivo al día no me organizo con tanto tiempo pues estoy con familia. México como siempre nada a tiempo siempre debo estar sacando copias pues nada es adecuado o no llegan los materiales. Solo me organizo un día antes.
RO	La atención se debe al interés que el maestro tiene en el grupo. Pero existen otros factores como la cantidad de alumnos, se les da el tiempo y el espacio, sin embargo es necesario ir modificando dependiendo de las necesidades del grupo. Es medular en el proceso de E-A para ser buenos maestros.	Yo también hago mis materiales siempre. Yo me llevo mi impresora, mi lap y los padres se dan cuenta que busco mejorar y me apoyan. Me organizo por quincena y ya se lo que voy a trabajar, eso comprometo a los padres de familia y a los alumnos. No tengo tiempo para todo realmente, a veces la familia queda de lado. Si hago compromiso de trabajo.
TI	Me parece que es estar atentos a lo que hacen los niños, a lo que necesitan.	Yo me organizo con tiempo, pero no con los padres solo les pido si necesito algo. Con los alumnos pues a través de las tareas. Yo no hago pactos. Simplemente creo que todos debemos trabajar.
I	Es lo que dicen mis compañeros pero se requiere de mucho esfuerzo. No es fácil captar la atención de los alumnos por ser muchos, ser monótonos, o estar interrumpiendo las clases por otras actividades.	Yo me comprometo, pero también les pido el compromiso a ellos de trabajo. Los padres me comprenden, y los alumnos también le ponen empeño.

PP	1. ¿Cómo es la atención que se les brinda a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje?	2. ¿Cómo organizarse y acordar el pacto entre el alumno, profesor principiante, familia y escuela para lograr mejorar las prácticas profesionales en el quehacer educativo?
SU	Palabra clave, cuando logras captar la atención del alumno yo lo vería en dos direcciones, la atención del docente al alumno y viceversa por el proceso de aprendizaje.	Siempre se tiene actividad en la escuela dinámica, se toma asistencia, se hace lectura del rincón y se trabajan contenidos, si hay actividades de la escuela tengo que poner trabajos o sigo avanzando mis temas.
E	La atención ¿en qué sentido? ¿En mi trabajo? Porque puede ser desde diversos aspectos. En un proceso se interviene muchas cosas factores, medios. La escuela en la que yo participo, trabajo, atendieron el plantel, es una escuela que antes no impactaba y verla ahora. La atención del director y/o hacia los profesores, en el desenvolvimiento, la atención de los padres a sus hijos. ¿Actores en el proceso de aprendizaje? yo aviento la pregunta para discutir y saber cuánto traen ustedes, pero definitivamente es el maestro. Como atiendes, observas lo que hace el niño, a lo que pasa afuera o que tanto manipulas.	Siempre les digo como les fue el día anterior, comentamos, los contenidos los relacionamos con lo que ya vimos otros días, si hay actividades ellos ya saben trabajar solos solo les doy la indicación.
CH	A mí también me queda la duda de en qué sentido la atención, de los alumnos o de los maestros. Atención es saber de sus necesidades de aprendizaje, emocionales, lo que ocasione riesgos en su aprendizaje.	Formación, cuento contado por las mamás, contenido, actividades en el inter para aquellos que acaban, recreo, contenido corto y tarea.
B	¿Es la atención que yo doy para que el niño tenga que tener para lograr el proceso? Porque al principio compartía con SU para que los niños estén atentos al aprendizaje, porque ellos son los protagonistas de ese proceso. Para que haya una atención el niño debe sentirse a gusto, de que tiene buena luz, tiene útiles completos. Creo que de todos, directamente del maestro y alumno pero indirectamente de todos. Como ayudarlos si la familia no ayuda.	La formación, lectura, contenidos y actividades, tarea, en ocasiones repaso general del día.
V	Que se sientan motivados, contentos, así aprenderán más fácil.	Llego, tomo lista, empiezo mis clases, toca el receso, pasan a leer con libros del rincón, continúo clases y pongo tarea.

Nota: Extractos de las transcripciones realizadas a partir de lo observado en clase de los profesores principiantes. Elaboración propia a partir de la información proporcionada por los profesores principiantes.

La primera cuestión general, contó con seis preguntas específicas que permitieron profundizar en el tema y realizar una mirada reflexiva. En el primero de ellos fue observar acerca de las habilidades que desarrollan los profesores principiantes para solucionar problemas en su quehacer educativo; se detectó que algunos de los profesores principiantes han aprendido a bailar, barrer, limpiar, además de planificar en tiempo y forma, diseñar materiales, organización, administración. Otros de los docentes, utilizan música, dinámicas distintas, no elevan el tono de voz, son cariñosos con los alumnos, dan premios, son estrictos, están detrás de sus alumnos todo el tiempo, no los sueltan, presionan para que avancen, no dejan que les ganen los alumnos, motivan, no dan atención de más; tienen tolerancia, tratan de estar más tranquilos para evitar molestarse, controlan la disciplina, aplican la justicia, establecen relaciones interpersonales con padres, maestros, directivos, alumnos; procuran salirse de los esquemas habituales; hacen encabalgamientos en las actividades; son muy observadores y buscan renovar y atender a padres de familia.

Algunas de las observaciones que se hicieron en el aula fueron las de CH (6 de octubre del 2015, 14 de octubre del 2015 y 20 de octubre del 2015) quien a través de sus acciones dio respuesta a esta serie de preguntas de la siguiente manera: “Las habilidades que desarrolla la profesora principiante para solucionar problemas en su quehacer educativo son la escucha empática, comunicación, estímulos, responsabilidad, determinación” (Domínguez, 2015).

Con respecto a la participación crítica que hace el profesor principiante en relación a lo que vive en la escuela/aula sobre el logro de una práctica profesional en su quehacer educativo. Durante las clases, los profesores principiantes observan de manera personal a

los alumnos, no los agreden con comentarios ya que detectan el esfuerzo que hacen. Se observa que aplauden lo positivo a lo que se trabaja; motivan, pero si les dicen lo que está incorrecto; expresan lo que no les parece para no gritar de más; hacen observaciones críticas; toman las cosas de quien vienen. Con respecto a la participación crítica a la escuela, se detecta que no les gusta ser criticados por sus compañeros maestros o directivos a menos que tengan un fundamento y que incluyan propuestas de mejora ya que por lo general manifestaron en otros momentos que no debe ser para minimizar las prácticas profesionales. Algunos de los docentes principiantes se ponen como ejemplo de lo que hacen, procuran no meterse en cuestiones que no les compete, por lo general escuchan y hacen observaciones personales, procuran no agredir de ninguna forma a los agentes educativos, solo escuchan.

TI (9 de octubre del 2015), permitió observar en su clase que:

Por lo general no hace participaciones críticas hacia la escuela, comentó del trabajo que debe entregar pero lo hace de manera informativa. Entre sus pláticas mencionó que le parece bien todo lo que se hace en la escuela que no tiene comentarios a nada de lo que se trabaja excepto las salidas de la escuela de la directora pero que ella no puede cuestionar porque dice que se va a región. Solo refiere a que los padres de familia dan muchos problemas por cualquier cosa y que por eso ella no pide nada, ni sugiere a los padres, así que trabaja con lo que tiene y puede.

Una de las cuestiones que se presentaron fue qué del tipo de situaciones con respecto a las prácticas se pueden trabajar interdisciplinariamente de tal forma que beneficie a los

alumnos al logro de aprendizajes. La mayoría de los maestros por lo general aborda todas las asignaturas, aun las relacionadas con los valores. Se observó principalmente en español, matemáticas, lectura, los números. Algunos de los profesores solo lo aplica con exploración, cívica y ética; temas del contexto, de la vida diaria. Sin embargo, se detectó que hay profesores principiantes que trabajan las asignaturas de manera aislada.

De esta misma manera se observó al profesor principiante V (22 de septiembre del 2015 y 6 de octubre del 2015), percibiéndose lo siguiente:

Las situaciones que se pueden trabajar de manera interdisciplinaria y que benefician a los alumnos al logro de aprendizajes no se presentan ya que trabaja de manera independiente cada asignatura. En este sentido, solo las asambleas, las situaciones diarias de problemas como riesgos, lo relaciona en el momento, considero que esto se debe a que tiene poco dominio de los contenidos que se abordan en el grado, pocas veces intenta relacionarlas facilitándosele trabajarlas de manera independiente, aunque sabe de la importancia de la formación integral el profesor no logra comprender que en este sentido abordarlo de esta manera le serviría en gran medida.

Los docentes buscan en ocasiones materiales, información para profundizar los temas. Se observó el tipo de información que buscan para sus alumnos y con qué facilidad la manejan en los contenidos abordados en clase. La mitad de los profesores trabajaron con todo lo que les llamó la atención a sus estudiantes, caricaturas, anuncios, lo que está de moda y conocen, contando con el apoyo de los padres en casa; revisaron los temas complejos y profundizaron con información en internet. Otra parte de los docentes

improvisaron, se basaron en lo técnico, sin embargo, se detectó que leen libros ya que están en un grado que desconocen. Se encontró que tienen muchos niños con NEE por lo que hacen variadas las actividades y solo lo hacen a partir de las dudas e inquietudes de los estudiantes.

En este sentido I (7 de octubre del 2015), demostró que en sus clases:

La información que por lo general utiliza es la que investiga en libros o internet. Trata de que sea información actualizada, de programas infantiles, caricaturas, entre otras. Muestra facilidad para abordar el contenido, sin embargo, la falta de experiencia no le dicta los detalles que debe aclarar con los alumnos para el mejor entendimiento de la clase. No se percibió alguna innovación, realmente trabaja los contenidos de manera sencilla y con materiales que tiene a la mano sin improvisar (Domínguez, 2015).

¿Qué tipo de innovaciones con respecto a su práctica profesional realiza el profesor principiante para mejorarla? Esta fue otra de las cuestiones que se observaron y a través de las cuales se establece una mirada reflexiva. La mayoría de los profesores aplicaron actividades haciéndoles ajustes para mejorar, por lo general buscaron hacer diferente a lo existente, utilizaron juegos, juguetes; aplicaron actividades de internet al adaptarlas a sus alumnos como el contador, mapas conceptuales, esquemas, uso del infocus.

Una forma de generar ambientes y disposición que acercan al aprendizaje a los alumnos, fue que la mayoría de los profesores principiantes hicieron que los alumnos estuvieran contentos, motivados, trabajaran con actividades dinámicas, divertidas y

diferentes, dispuestos y en un ambiente positivo; les dieron oportunidades para lograr que fueran a la par, los hicieron reflexionar. Los profesores principiantes se consideran estrictos ya que se preocupan por que sus estudiantes trabajen.

La segunda pregunta general de la categoría Mirada Reflexiva (MR/O), refiere a ¿cómo se organizan y acuerdan el pacto entre el alumno, profesor principiante, padres de familia y escuela para lograr mejorar las prácticas profesionales en el quehacer educativo? A partir de la pregunta general, se contó con cinco aspectos específicos observados; el primero de ellos es acerca de las normas que se establecen en el grupo/escuela que regulan la convivencia diaria entre los compañeros del grupo, entre los profesores de la escuela, padres de familia. La mayoría de los profesores principiantes, aplican las normas en función de lo que organizan en el aula y se les dice cuando no las cumple. Las más comunes son: de disciplina, atención, cumplimiento, respeto, honestidad, responsabilidad. Algunos de los docentes utilizan sanciones si no cumplen, premios si se hacen las cosas adecuadamente.

La aplicación y uso de las normas en el grupo como una condición de respeto y cumplimiento de responsabilidades personales se observó en las aulas visitadas. Se apreció que más de la mitad de los docentes trabajan el respeto y la comunicación como prioridad en su grupo; utilizan las normas cuando ya están molestos, hay reprimendas para quien no las respeta.

En el caso de las clases del profesor principiante MO (2 de octubre del 2015 y 7 de octubre del 2015) se halló lo siguiente:

Las normas que se establecen en la escuela están en un manual que se leyó al inicio del ciclo escolar pero que de igual manera con la importancia con la que se tomó al inicio, nadie lo respeta. Entre las normas son llegar temprano, cumplir con el horario, cuidar su arreglo personal, no escotes, no rabonas, situación que pasa por alto en la institución. Con respecto a las normas establecidas en el aula por M. para sus estudiantes y las tiene colocadas a la vista de los mismos son hacer silencio, cuidar el material didáctico que se pone en el salón, llegar puntual, cumplir el horario de clase, respetar al maestro y a los compañeros, cumplir con las tareas, mantener limpio el salón, establecer buenas relaciones entre sus compañeros.

El uso de las normas se refleja muy poco, pues aunque M. lo tiene a la vista y las recalca a cada instante los alumnos no las ejecutan en su totalidad, considero que tiene que ver el contexto en el que trabaja y viven los niños (Domínguez, 2015).

Los derechos y responsabilidades que asumen los profesores principiantes para hacer ejercer en sus alumnos en la mejora de sus prácticas profesionales, fue el tercer aspecto observado. La mayoría de los docentes solicitan a sus alumnos estudiar, cumplir con tareas, estar conscientes de su responsabilidad, cuestionar sus dudas, ayudarse mutuamente, poner atención, que sepan que repercute en su calificación; así mismo, cumplir su rutina de trabajo diario, no hacerlos inútiles, ponerlos a barrer, trapear, hacer guardias, llegar temprano, etc. Se aprecia en algunos de los profesores que no busca ejercer derechos y deberes; se le cuestionó al estar en una plática informal y respondió que no conoce de derechos y deberes como para ejercer en los alumnos, por lo tanto no los tiene en

el aula. En este sentido en las clases de SU (28 de septiembre del 2015 y 19 de octubre del 2015) se observó que el profesor principiante “sabe que tiene derechos y responsabilidades para ejercerlos y lograr las buenas prácticas como pedirles tareas, participar en el salón, portarse bien, respetarse y respetar a los demás, asistir y llegar temprano entre otras” (Domínguez, 2015).

El poder y la autoridad de la escuela se identifican y se limita por parte de autoridades y/o del propio profesor principiante. Se observó que la mitad de los profesores principiantes externaron que les hacen de su conocimiento que son autoridad, pero que pueden aprender juntos, que pueden ser amigos. Sin embargo, la otra mitad de los participantes mostraron solo trabajo y refirieron que quien perjudique habrá sanción.

En las clases de E (23 de septiembre del 2015 y 15 de octubre del 2015) se observó lo siguiente:

La directora tiene un año como directivo de tal forma que busca como mejorar sus acciones. Batalla para manejar a los maestros, sin embargo, no es grosera. Es respetuosa, sabe lo que tiene que hacer y con algo más de experiencia podrá cumplir al 100% su función. La directora es accesible a aprender, abierta a realizar actividades que le apoyen a mejorar (Domínguez, 2015).

El uso de la autoestima, su autorregulación y su autonomía y la manera en que éstas se fortalecen por parte del profesor principiante, se observó en la mayoría de los profesores que no se dan por vencido. Buscaron en todo momento que el estudiante se sintiera a gusto,

exitoso, que avanzara e impresionaran con sus trabajos, sin embargo, les dieron a conocer a sus alumnos que la vida no es fácil en ningún contexto.

Los concentrados de información, y las transcripciones de observaciones (ver Anexo 10) y entrevistas permitieron analizar los datos cualitativos e interpretar los resultados obtenidos proporcionados por los profesores principiantes.

4.1.5 Resultados del grupo focal. Categoría: Mirada Reflexiva (MR/GF).

Contar con docentes de diversos municipios de educación primaria y de diversos contextos dio margen para hacer una amplia descripción de los indicadores propuestos hacia el análisis y la reflexión.

Se les invitó a los profesores principiantes a asistir a las plenarios que se tendrían por grupo focal. Las reuniones se llevaron a cabo en la ENMFM. Se avisó a la institución de la actividad que se realizaría así como a los profesores principiantes. La reunión duró 2 horas durante la cual externaron sus puntos de vista. El proceso fue videograbado, captado por cámaras de fotografía, así como registradas por monitores (normalistas) (ver Anexo 11).

Se inició el trabajo con los profesores principiantes mediante el tercer instrumento. La reflexión sobre la práctica profesional fue la categoría fundamental a tratar. Los cuestionamientos que lo integraron se efectuaron y dieron respuesta a través de la participación de los profesores principiantes en el grupo focal. El instrumento utilizado en

el grupo focal se constituyó por cuatro preguntas centrales y 11 preguntas que derivan de ellas.

La organización que se estableció para llevar a cabo en tiempo y forma los grupos focales fue la que se muestra en la figura 4.8. Ellos tomaron la decisión de ubicarse en el espacio que deseaban ocupar para llevar a cabo su participación, así mismo se pensó en organizarlos de esa manera de acuerdo a características mencionadas en el capítulo anterior. (Ver figura 4.8).

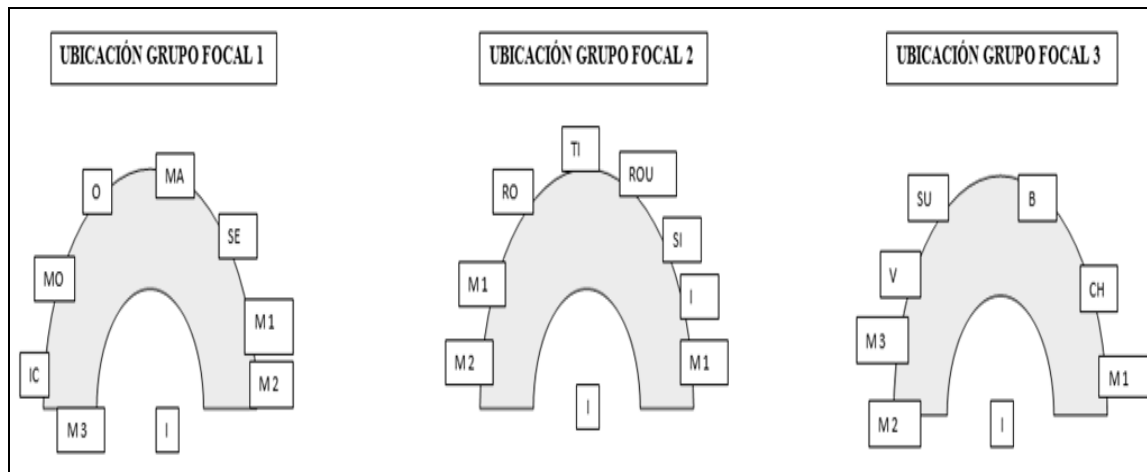


Figura 4.8 Organización de los grupos focales. Elaboración pr

Los resultados que se presentan a continuación son con base a las categorías, dimensiones e indicadores considerados por el investigador. Se muestran las respuestas por cada grupo focal, los cuales se agruparon de la siguiente manera: grupo focal 1: MA, IC, O, MO y SE; grupo focal 2: RO, ROU, SI, TI y I; grupo focal 3: V, E, B, CH y S.

Las respuestas a las preguntas específicas acerca de la Mirada reflexiva que hacen los docentes sobre su práctica se dieron en función de cada indicador. Durante el trabajo de grupos focales se establecieron cuatro preguntas generales a) ¿Cómo es la atención que se les brinda a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje?, los profesores externaron que la atención es específica, que se sientan a gusto, que la clase sea motivante y conocerlos; expresaron que es con disciplina, tiempo, premios, amonestaciones, control de grupo. Solo algunos de los profesores del grupo focal tres consideraron la atención del docente al alumno y viceversa, así como el proceso de aprendizaje que se da en el estudiante.

IC (30 de noviembre del 2015), profesor principiante del grupo focal 1, refirió:

Yo tengo primero y es bien difícil pues hablamos de un tema y se van, con mi hermana, mi primo, mi tío, es feo que les cortes la inspiración, pero si hay que regresarlos a que no se distraigan porque si no la clase se va despacio y no llegas a lo que deseamos. Hay niños que se ponen a hablar de otras...los motivo a que si participa le doy estrellitas y eso los hace más atentos que solo escuchar lo que yo digo. Yo creo que se refiere a que si hay alguien parado si detengo la clase para que pongan atención, yo no puedo dar una clase si están todos parados. En mi salón está un niño que ya lo suspendimos porque él quiere hacer lo que él quiere, interrumpe y es injusto, golpea a sus compañeros. Les leo un cuento y él hace ruidos y eso es parte de la falta de justicia para todos porque yo tengo que regresarme porque él no puso atención y si él u otro quiere salir dice chin...la maestra ya no lee porque está regañando. Si no hay disciplina no se puede avanzar.

MO (30 de noviembre del 2015), otro de los profesores principiantes del grupo focal 1, expresó:

Yo es la primera vez que tengo cuarto grado, un grupo con muchos problemas. Tengo el libro de jugamos a leer para darle a lo importante y esos temas de ángulos nada que ver. Es muy difícil como maestro principiante y que el año de segundo tenía más niños y ahora tengo menos pero es más difícil porque no ponen atención y creo que en parte es la disciplina, en las que tuve que inventar estrategias, las medallas de disciplina, asistencia, es lo que me ha ayudado. También lo hemos ganado a nivel escuela. Tengo niños que nunca asisten a asambleas, padres de familia que prácticamente nadie los conoce, si se han dado cambios. Yo no paro la clase, la verdad en el caso de Andrés tiene un síndrome que no le permite leer, escribir, no habla pero cuando participamos se emociona y quiere hacerlo y sigo mi clase. En el caso de primer bimestre había un niño que fumaba mariguana, que tiene actitud altanera de que por qué voy a hacer lo que tú me dices y eso si me detenía. Ahorita tengo niños que no saben leer y tengo que dividir contenidos, porque hay algunos que saben lo básico pero otros ni eso. Entonces mi salón está dividido en dos, con los que estoy viendo vocales.

En esta primera pregunta general incluye seis cuestiones específicas que dieron oportunidad de tratar el tema con profundidad. En la primera de ellas fue comentar acerca de las habilidades que desarrollan los profesores principiantes para solucionar problemas en su quehacer educativo; en el grupo focal uno, la mayoría de los profesores principiantes consideraron que poner música, utilizar dinámicas distintas, no elevar el tono de voz, ser

cariñosos, dar premios, ser estrictos, no soltarlos, presionar para que avancen, no dejar que ganen, motivar, no dar atención de más y la minoría de los participantes, refirió que tolerancia, estar más tranquilos para evitar molestar, controlar la disciplina, aplicar la justicia. En el grupo focal dos, la mayoría de los profesores principiantes refirió que establecer relaciones interpersonales con padres, maestros, directivos, alumnos, salirse de los esquemas habituales, hacer encabalgamientos en las actividades; es decir, establecer un dominio-control de las distracciones sin entorpecer la actividad de aprendizaje que se esté llevando a cabo, ser muy observador, renovar, atender a padres de familia, aprender de todo, bailar, barrer, limpiar, además de planificar en tiempo y forma, diseñar materiales, organización, administración. Mientras que en el grupo focal tres, la mayoría de los entrevistados consideraron que aprender de todo, bailar, barrer, limpiar, además de planificar en tiempo y forma, diseñar materiales, organización, administración.

SI (1 de diciembre del 2015), profesor principiante del grupo focal 2, externó:

Yo creo que nunca dejas de desarrollar habilidades, si recordamos el concepto de competencias, tienes que involucrar conocimientos, habilidades y actitudes en un determinado desempeño específico, entonces tú te quedas en una situación actual como maestro y descubres cosas que no sabías. Estás en una clase y sacas la libreta, y les pides hacer un esquema y de pronto ves que el alumno no sacó la libreta es cuando te das cuenta que debes pasar por los lugares para que se involucren los niños. No sé cómo llamarle, recuerdo que en la normal en una lectura de Max Vanen hablábamos sobre encabalgamiento, para que pueda estar en una cosa y en

otra al mismo tiempo. En el área de la atención es desgaste y hasta te desatiendes a ti mismo.

En la misma idea, CH (9 de diciembre del 2015), profesora participante del grupo focal 3, refirió:

Bueno lo que nos enseña la normal y lo que es muy bueno, pero cuando nos topamos con la realidad es cuando nos damos cuenta que tenemos lo teórico, nos falta mucho para llegar a la práctica o que decimos: esto no nos enseñó la normal más (sic), sin embargo, tengo que hacerlo y no va a venir un maestro que te va a decir hay compañera yo le ayudo, a lo mejor si va a haber buenos compañeros, pero lo general los maestros no son mucho de que se le ofrece maestra.

Con respecto a la participación crítica que hace el profesor principiante en relación a lo que vive en la escuela/aula sobre la práctica profesional en su quehacer educativo; en el grupo focal uno, la mayoría de los profesores principiantes expresaron: hago observaciones personales, no lo ataco, sé que hace esfuerzo, aplaudo lo positivo, a lo que se trabaja, motivo, pero digo lo incorrecto, les digo lo que no me parece, para no gritar de más, hago observaciones críticas, tomo las cosas de quien vienen. En el grupo focal dos, la mayoría de los profesores principiantes expresaron de la siguiente manera: hago observaciones personales, no los ataco, sé que hace esfuerzo, aplaudo lo positivo y a lo que se trabaja, motivo, digo lo incorrecto, lo que no me parece, no grito de más, hago observaciones críticas, tomo las cosas de quien vienen, no me gusta que me critiquen a menos que tengan un fundamento y que incluyan propuestas de mejora, no debe ser para minimizar. Mientras que en el grupo focal tres, la mayoría de los docentes mencionaron: no

me gusta que me critiquen a menos que tengan un fundamento y que incluyan propuestas de mejora, no debe ser para minimizar.

Algunos de los profesores principiantes del grupo focal 1 externaron sus ideas con respecto a la cuestión anterior.

MA (30 de noviembre del 2015), respondió:

En el grupo aplaudo lo positivo cuando escriben aunque sea un renglón o si fueron problemas; y los motivo muchísimo ya que no me acerco personalmente, ni le digo como lo deben hacer, el esfuerzo lo hacen. Si les falta algo si hago la observación.

Mientras que MO (30 de noviembre del 2015), manifestó:

A una niña de mi salón le hacían bullying e hizo los problemas, y los sacó bien y lo popularicé en el salón para que le dieran importancia pronto todos se acercaron a ella. Pero cuando uno no puede si me tengo que acercar pero me resulta mucho trabajo. Me acerco y me dicen sus dudas y les explico sin que el grupo se burle. Hago observaciones directas.

En el grupo focal 2 se comentó lo siguiente:

Creo que es el mismo sentimiento, a las nuevas generaciones no nos preocupa la crítica de afuera, yo creo que si está sustentado el directivo, el padre de familia, el mismo alumno en tu trabajo, en tu labor es cuando se puede aportar algo, mas no

criticar de mala manera. La idea es constituir algo bueno. Tú sabes hasta donde tomas las críticas (SU, 1 de diciembre del 2015).

Una de las cuestiones que se plantearon fue acerca del tipo de situaciones que con respecto a las prácticas pueden trabajar interdisciplinariamente, de tal forma que esto beneficie a los alumnos al logro de aprendizajes. En el grupo focal uno, la mayoría de los entrevistados consideraron que español, matemáticas, lectura, los números. En el grupo focal dos y tres, la mayoría de los profesores principiantes mencionaron que todas las asignaturas y las asignaturas relacionadas interdisciplinariamente con los valores. En este sentido, los profesores principiantes expusieron lo siguiente, V (30 de noviembre del 2015) comentó: "A mí se me complica por los tiempos pero trato de hacerlo". SU (1 de diciembre del 2015), opinó: "Yo utilizo la transversalidad de contenidos, voy abarcando varios contenidos y la interdisciplinariedad, donde las diversas asignaturas las relaciono para avanzar", mientras que E (9 de diciembre del 2015), menciona: "Para mí los valores es algo común en mis clases, siempre se tocan".

Los docentes buscan en ocasiones materiales, información para profundizar los temas. Se comentó acerca del tipo de información que buscan para sus alumnos y con qué facilidad la manejan en los contenidos abordados en clase. En el grupo focal uno, la mayoría de los docentes indicaron que con todo lo que les llame la atención, caricaturas, anuncios, lo que está de moda y conocen, contando con el apoyo de los padres en casa. En el grupo focal dos, cuatro docentes refirieron: reviso los temas complejos y busco profundizar con información en internet y solo uno expresó: improviso, me baso en lo técnico, leo libros pues es un grado que desconozco. En el grupo focal tres, la mayoría de

los entrevistados/as consideraron con todo lo que les llame la atención, caricaturas, anuncios, lo que está de moda y conocen, contando con el apoyo de los padres en casa.

En esta idea, IC (30 de noviembre del 2015) profesora principiante del grupo focal 1, comentó:

Yo creo que en mi caso tiene que ver el contexto, en mi escuela si los trabajos son diferentes me cuestionan, yo no les puedo poner actividades diferentes porque me cuestionan todo. Mi escuela es de tiempo completo, entonces, igual agarro a los bajitos, y me decían las mamás que querían que al de ellas, aunque solo debía acercarme a los más bajos. Yo hacer eso de diferenciar en el grupo, ellas lo verían como un privilegio. Yo les doy premios a los niños y a los papás y que me apoyan en actividades y lo hago delante de los niños. No puedo profundizar en algunos y en otros no. Yo no tengo muy marcado el nivel de los niños y están bajitos los que a lo mejor les falta un avance mínimo para estar como los demás.

La siguiente idea se inició comentando acerca de las innovaciones que realizan con respecto a su práctica profesional para mejorarla. En los tres grupos focales se obtuvo la misma cantidad de respuestas, la mayoría de los profesores principiantes expresaron que todo lo que yo creo que es innovar, todo lo que puedo cambiar y lo que puedo mejorar, lo que puedo hacer diferente a lo existente, utilizo juegos, juguetes y uno de los docentes comentó: No creo que innovo, busco actividades de internet y las aplico a mi grado como el contador, mapas conceptuales, esquemas, uso del infocus. Las opiniones del grupo focal 1, se presentaron de la siguiente forma: "Yo a lo mejor no innovo, no sé, pero sí les pongo

actividades diferentes, no tanto conceptual y utilizo la estrategia de mapas conceptuales en la que ellos explican y piensen cómo lo van a hacer y no solo resúmenes" (O, 30 de noviembre del 2015). Mientras que SE (1 de diciembre del 2015), expuso: "yo no creo sea innovar porque lo saco de internet y busco como el contador y ya de que de ahí juegan y aprenden, pero no creo sea innovar".

Yo creo que sí, y he tenido siempre el mismo grado y creo que cada año innovo pues le voy dando un giro en cada año, busco que sea diferente. Yo creo que depende del concepto que tengamos sobre innovar y para mi es hacer cambios para mejorar MA (30 de noviembre del 2015).

En la misma dinámica de la plática, los profesores principiantes explicaron la manera en que generan ambientes y disposición que acercan al aprendizaje a los alumnos. La mayoría de los profesores principiantes del grupo focal uno, expusieron que los alumnos estén contentos, trabajen con actividades dinámicas, divertidas y diferentes, que estén motivados, disposición, ambiente positivo. En el grupo focal dos, la mayoría de los profesores expusieron que los alumnos estén contentos, trabajen con actividades dinámicas, divertidas y diferentes, que estén motivados, disposición, ambiente positivo. Mientras que en el grupo focal tres, la mayoría de los entrevistados/as expresaron que los alumnos estén contentos, trabajen con actividades dinámicas, divertidas y diferentes, que estén motivados, disposición, ambiente positivo.

SU (1 de diciembre del 2015) expresó:

Creo que tomar acuerdos, hacer consenso de las cosas, que siempre haya un por qué un sustento. No nada más porque tienes que obedecer una orden. Yo creo que nunca vamos a tener la receta porque cada ciclo cada grupo es diferente, entonces si hay cosas que tienen puntos clave como manejar, pero obviamente es parte de las habilidades docentes generar ambientes positivos no solo en el aula sino con los padres. Cada quien tiene sus maneras de proceder. Es difícil ya que salta la negatividad de tu entorno o de la sociedad y terminas tirando la toalla pero bueno, pero si tienes esas habilidades poco a poco y los años te ayudan y tenemos tiempo para aprenderlo y pulirlo, si se puede pero es complicado.

En función de la segunda pregunta general ¿Cómo organiza al grupo en su práctica profesional en el quehacer educativo? Se obtuvo que todos los profesores principiantes del grupo focal uno y del grupo focal tres respondieron que formación, lectura, escritura, español, matemáticas, asignaturas diversas, trabajo con contenidos, dudas, tareas, actividades de la ruta de mejora. Mientras que en el grupo focal dos, la mayoría de los docentes constantemente observan el trabajo y van coordinando, ponen las actividades que planearon y algunas más de repaso. Con respecto a la innovación, en el grupo focal dos, todos los profesores consideraron que innovan, se preparan con tiempo. Del grupo focal tres, la mayoría de los docentes mencionaron que se organizan, pero en el mismo día para el día siguiente, que preparan materiales. Todos los docentes del grupo focal uno, comentaron que se organiza con tiempo considerando a los padres de familia. Y en este cuestionamiento no hubo preguntas específicas.

En relación a esto, SI (1 de diciembre del 2015), externó:

Bueno primero cuando yo, nosotros tenemos dos semanas para analizar y diagnosticar a los alumnos, en esas dos semanas yo las aprovecho para poder notar las necesidades. Se dan situaciones muy peculiares, yo busco el mejor lugar para cada alumno, deponiendo de sus características. Yo veo que desde el primer día asignan lugares y no los cambian en todo el año. Yo les digo el primer día siéntense donde quieran y voy viendo donde les puedo asignar. Entonces a partir de ahí, de la observación puedo notar cual es la disciplina del mismo grupo y procuro que los alumnos ya que entramos eh, al juego entre el maestro y el alumno, entiendan que la autoridad, sin ser autoritario, sin perder el lugar, en esa situación a veces yo me digo que estoy bien, pero si ven que para lograr esa disciplina siento que tengo que elevar mucho la voz y...si veo a un niño que esté parado o no esté poniendo atención le pido, que se...meta a la clase en el momento en que no hay una respuesta y los alumnos siguen teniendo esa peculiaridad de no disponer el tiempo para la clase, entonces se toma otra situación, un castigo. Creo que si hay diferencias en cuanto las formas de realizar las clases y los tiempos en escuela federal y estatal.

En función de la organización con los padres de familia, la mayoría de los entrevistados/as del primer grupo focal comentaron que los padres asisten a las juntas y apoyan en lo que se requiera. En el segundo grupo focal la mayoría de los maestros comentaron tener el apoyo de los padres y que estos asisten a las juntas para estar enterados de las cosas que se requieren. En el tercer grupo focal, se obtuvo que la mayoría de los

docentes si reciben apoyo de los padres y asisten a las juntas. En esta pregunta no hubo cuestionamientos específicos.

SE (1 de diciembre del 2015) refirió:

Por lo general esperamos una junta, sin embargo en la salida pueden ellos preguntar, yo les informo de lo que algunos de sus hijos hicieron en el trabajo del día y me dicen cómo van o que les falta y les digo rápidamente, pues tengo que preparar mis cosas para la salida. En las juntas los padres si me apoyan en lo que necesito, pero a veces se mantienen al margen pues las directoras que han estado antes han robado, entonces no están tan confiados y menos cuando hay que aportar dinero. Con lo del trabajo de los niños no hay problema ellos traen lo que se solicita siempre.

Así mismo, uno más de los profesores principiantes, RO (1 de diciembre del 2015) dijo:

Los padres me apoyan muchísimo, son mi brazo derecho, ellos están al pendiente constantemente de los alumnos y los requerimientos, pero también ven mi trabajo. No batallo para los materiales que se solicitan, hemos ganado muchos premios, pero es gracias a que vienen a las juntas y nos ponemos de acuerdo en todo.

La participación de los docentes en el funcionamiento de la escuela, fue otro de los aspectos que se trataron, del cual, se generaron cinco preguntas específicas que ayudaron a profundizar respecto al tema tratado. En el seguimiento de preguntas específicas y de acuerdo al instrumento aplicado a los grupos focales, el séptimo cuestionamiento específico

incluido en este rubro fue ¿Qué tipo de normas se establecen en el grupo/escuela que regulan la convivencia diaria entre los compañeros del grupo, entre los profesores de la escuela, padres de familia?, en el grupo focal uno, la mayoría de los docentes externaron: Aplico las normas como debe ser, están puestas y se les dice cuando no las cumplen. Las comunes de disciplina, atención, cumplimiento, respeto, honestidad, responsabilidad. En el grupo focal dos y tres se dieron en la misma proporción las opiniones, la mayoría de los docentes refirieron: Aplico las normas como debe ser, están puestas y se les dice cuando no las cumple. Las comunes de disciplina, atención, cumplimiento, respeto, honestidad, responsabilidad y uno de los docentes mencionó que se otorgan sanciones si no cumplen o premios si se hacen las cosas adecuadamente.

MA (30 de noviembre del 2015), expresó:

...yo también he intentado y a veces he batallado, yo tuve un caso, aunque no tan difícil y decía ya no puedo. Yo creo que a veces siento que los niños no creen en ellos, ni los papás y si los dejamos nosotros imagínese, ya nadie cree en ellos.

V (9 de diciembre del 2015), respondió:

...yo la verdad si he logrado amigos en la escuela, además estoy trabajando con compañeros que son de esta escuela y que más que compañeros son amigos. Hemos logrado un clima de trabajo bien a gusto, si necesitas algo, que... ¿los maestros no nos apoyamos?, en la mía si necesitas algo te dicen hazlo así, si te faltó algo de tu material te ayudan. Yo tengo inglés y tengo que estar en el salón pero a veces los

compañeros ocupan ayuda, vas con el compañero y le brindas ayuda o a los maestros que van por nómina les cuido el salón.

El uso de las normas como condición de respeto y cumplimiento de responsabilidades personales en el grupo, fue considerado en el grupo focal uno, de la siguiente manera: la mayoría de los docentes expusieron que utilizan las normas cuando ya ven que el profesor está molesto, hay reprimendas para quien no las respeta. En el grupo focal dos, la mayoría de los entrevistados/as expresaron que se aprecia el respeto que está en función en el grupo, la comunicación. En el grupo focal tres, la mayoría de los docentes expresó que se aprecia el respeto que está en función en el grupo, la comunicación y que utilizan las normas cuando ya ven que el profesor está molesto, hay reprimendas para quien no las respeta. En función de lo obtenido, se muestran las opiniones de los profesores principiantes.

E (9 de diciembre del 2015), expresó:

En relación a mis responsabilidades yo cumpro y hago que cumplan mis alumnos y los padres. Yo los respeto y les pido respeto, aunque a veces yo les digo, soy muy directo. Cuando rompes eso te arriesgas al problema. Esa es mi filosofía, aunque no me guste si tengo que cumplir lo hago. A los papás ya les dije que yo mando en el salón y así trabajamos a gusto y así nos respetamos, somos directos.

SU (1 de diciembre del 2015), refirió:

Mientras se sigan las normas tal cual están establecidas se respeta mutuamente entre los directivos, maestros, alumnos y padres de familia. La responsabilidad es de cada uno, de lo que aprendes en la normal, de lo que te gusta de tu trabajo lo haces con gusto y no lo haces simplemente porque sea tu responsabilidad, sino porque te gusta.

Los derechos y responsabilidades que asumen los profesores principiantes para hacer ejercer en sus alumnos en la mejora de sus prácticas profesionales, fue la novena pregunta efectuada. En el grupo focal uno, todos los profesores externaron que estudiar, cumplir con tareas, estar conscientes de su responsabilidad, cuestionar sus dudas, ayudarse mutuamente, poner atención, que sepan que repercute en su calificación. En el grupo focal dos, la mayoría de los maestros consideraron la misma respuesta dada por los integrantes del grupo focal uno. En el grupo focal tres, la mayoría de los maestros contestaron que estudiar, cumplir con tareas, estar conscientes de su responsabilidad, cuestionar sus dudas, ayudarse mutuamente, poner atención, que sepan que repercute en su calificación.

En relación a este cuestionamiento, B (9 de diciembre del 2015), externó:

Yo sé que tengo derechos y responsabilidades aunque mis derechos no los conozco todos, no sé si se sancionan por no cumplir determinadas responsabilidades. No soy de los que digo hay que hago, que debo hacer porque si se. No he hecho valer mis derechos pues no los he necesitado. Por obviedad si tenemos derechos ¿cuántos? no sé, pero sí sé que tenemos, pero eso de que por esto es mala carta o buena carta, no lo sé.

El poder y la autoridad de la escuela por parte de autoridades y/o del propio profesor principiante. ¿Cómo delimitarlo?, fue otra de las cuestiones a tratar. La mayoría de los docentes externaron: soy el maestro y a trabajar no hay más pues deben saber que si perjudican habrá sanción. En el grupo focal dos, la mayoría de los profesores principiantes mencionaron: Les hago de su conocimiento que soy autoridad pero que podemos aprender juntos, que podemos ser amigos; mientras que en el grupo focal tres, la mayoría de los docentes refirieron: Soy el maestro y a trabajar no hay más pues deben saber que si perjudican habrá sanción.

IC (30 de noviembre del 2015), apuntó:

Yo digo cómo trabajar y cuando los demás se dan cuenta que alguien no lo hace igual, se dan cuenta al final, es como que se hagan responsables pero soy la que los... al final sabes tú si lo hiciste aquí está tu premio por tu esfuerzo y dedicación. Yo no permito que se haga lo que no se debe como jugar futbol en el receso, que se den cuenta que existe autoridad y que serán meritorios a una llamada de atención.

ROU (1 de diciembre del 2015), comentó:

Es a veces complicado al sentirte la autoridad de un lugar y sobrepasar y hacer las cosas que como que ser prepotente yo, en esa cuestión de mi salón yo les digo que la autoridad soy yo y en su casa su mamá.

La última pregunta realizada durante los grupos focales fue ¿En qué se observa el uso de la autoestima, su autorregulación y su autonomía y de qué manera se fortalece por

parte del profesor principiante?, en el grupo focal uno, todos los maestros expresaron: No me doy por vencido; busco que se sientan a gusto, que sepan que pueden avanzar, que se sientan exitosos, que quieran impresionar, que la vida no es fácil en ningún contexto y todo eso aplicarlo en mí como profesor. En el grupo focal dos y tres, la mayoría de los profesores externaron la misma idea que en el grupo focal uno.

IC (30 de noviembre del 2015), indicó:

Creo que son ellos que al impresionarme significa que son mejores y cuando uno lo hace y lo expreso ya viene otro que lo intenta también, yo batallo para la autorregulación porque hacen cosas buenas y luego no tan buenas y pues estamos batallando.

SU (1 de diciembre del 2015), expresó:

Ahorita escuché a V, y esas cosas del director y van pegándote a tu autoestima, en valorarte como maestro, ya no digo como cualquier persona, tiene que ver la autoestima entre tu profesionalismo, si tú te valoras como docente, si tú crees que lo que estás haciendo si puede llegar a afectar o fortalecer por tu práctica, que mantengas una buena autoestima, que seas autónomo, no estar dependiendo de qué te digan que hacer o con hacerlo o fijándote en el compañero hay es que esto le funciona bien padre pues no siempre te va a funcionar lo que a otros les funciona. Yo creo que estas tres palabras autoestima, su autorregulación y su autonomía son palabras fundamentales de un docente o de un buen docente que ya va a la práctica. Al final de todo eres un ejemplo, un agente de cambio.

A través de la participación en los grupos focales se percibieron determinadas actitudes por parte de los profesores principiantes las cuales fueron rescatadas por los monitores (ver tabla 4.9).

Cada uno de los instrumentos aplicados contó con categorías creadas a partir de la teoría obtenida de autores como Dorfsman (2012), Perfil, parámetros e indicadores para docentes (2015), así como de los principios pedagógicos contenidos en el Programa de estudio 2011 (2011). Las entrevistas, las observaciones semiestructuradas y los grupos focales implementados para la recolección de datos, brindaron la información suficiente para dar respuesta al objetivo general y específicos planteados en esta investigación; así mismo al planteamiento del problema y las preguntas secundarias emanadas del mismo.

Se relacionaron constructos e indicadores de cada una de las dimensiones proyectadas: técnico-pedagógica, académico-disciplinar, personal-reflexiva y la crítico-social y comunitaria en el estudio arrojando información que pudo constatar el supuesto de la investigación.

Tabla 4.9

Actitudes observadas en los profesores principiantes durante el trabajo en los grupos focales.

PROFESORES PRINCIPIANTES	GRUPO FOCAL 1
ACTITUDES OBSERVADAS	
MA	Desde el inicio se muestra tensionada, tal vez porque ella es maestra en la normal y en ese momento compartía como compañera de otros profesores. Se muestra contenta, entusiasta. Se muestra siempre atenta, pero limitada en su participación.
IC	Se muestra segura, a ella le gusta mucho participar, es tema en el que ella profundiza por lo general. Sonríe la mayoría de las veces. Expresa que la práctica es difícil cuando estás en un contexto complicado. Le preocupa el trabajo frente a grupo, se siente preocupada pero busca ocuparse de las cosas
O	Se muestra relajado y entusiasta a la participación. Se muestra estar de acuerdo en la mayoría de las participaciones y lo hace dinámicamente.
SE	Se muestra tranquila y con ganas de participar. Refiere que también tiene contrato pero que sus alumnos son mejores que los del contrato.
MO	Se sentía en confianza. Sonríe la mayoría de las veces, es muy dada a hacer gestos dependiendo de cómo siente los comentarios. Se ve comprometida con su trabajo en expresión, sabe lo que le acontece al grupo y sabe lo que debe hacer. Cree que la experiencia y el tiempo le ayudan a mejorar su forma de trabajo. Dice quiero más a los niños del contrato que a los míos.
TODOS	Se muestran con gusto al ver sus escuelas, al escuchar mensajes de entusiasmo, de superación. Consideran es difícil trabajar con niños que tienen dificultades. Se observan perceptibles, atentos, comparten muchas similitudes en el batallar con el grupo independientemente de que sean diversos grados. Se muestran contentos, satisfechos por lo realizado. Se concentran en el llenado del formato. Le dan la importancia debida al mismo. Todos positivos se observa en el momento de receso. Se integran en el receso a pesar de que no se conocen todos, compartieron vivencias sobre el mismo quehacer docente. Se expresan en los sentires, comentan que sus pláticas siempre son del magisterio. Platican de lo que hacen en sus tiempos libres como dormir, descansar, estudiar, disfrutar. Refieren que aceptaron la investigación pero que en cierto momento dudaron por el estilo de trabajo que la maestra investigadora tiene en virtud de que la conocían previamente. Comparten acerca de quiénes fueron sus asesores y que cuando hicieron su séptimo y octavo semestre no fue lo que esperaban, que realmente se concreta a partir de que ya están frente a su grupo de planta.
GRUPO FOCAL 2	
ACTITUDES OBSERVADAS	
RO	Se muestra a gusto, siempre de acuerdo con los compañeros pero expresa sus ideas. Su forma de explicar pareciera que tiene la experiencia de trabajo frente a grupo.
ROUSE	Se muestra a gusto en la sesión, sin embargo, se muestra sincera y opina indistintamente de que los demás estén de acuerdo, ella siempre dice lo que piensa.

SI	Se muestra siempre muy seguro de los comentarios que hace. Se muestra a gusto en la sesión, comparte sus experiencias e independientemente de si lo hace bien o no él se siente tranquilo con eso pues dice que es lo que necesitan sus estudiantes.
TITA	Se siente a gusto, pero miedosa al hablar, cuida lo que dice, no habla de más se autorregula al hablar tal vez piensa que parte de esta información llegara a oídos de su directivo aunque se le haya hecho el comentario que es privado, se limita mucho al expresar
I	Es un maestro que expresa, es positivo, se siente a gusto, por lo general está de acuerdo con lo que comentan sus compañeros. Sonríe constantemente.
GRUPO FOCAL 3	
ACTITUDES OBSERVADAS	
SU	Su experiencia, hace que sus respuestas sean más precisas, que sabe que lo que expresa es correcto a pesar que puede haber distinciones entre algunos o todos sus compañeros, es una maestra participativa, clara, profundiza, señala, se observa que se siente a gusto. Es una persona polémica en los temas, hace que se discútanlos temas y que se respondan
E	Es un maestro que expresa, le agrada poner en debate los temas al menos con sus compañeros, aporta suficiente información, sabe que su experiencia le da la seguridad para expresarse, ahora es AT y eso le da también seguridad y apertura pues conoce el terreno educativo. Hace que se discutan los temas y se dan respuestas
B	Es un maestro que se detiene un poco para exponer, sin embargo, si reflexiona y lo expresa. Se siente a gusto para comentar
CH	Es una profesora que es crítica,
V	Se mantiene muy al margen, participa poco, por lo general se le tiene que indicar que participe, y por lo general hace buenas intervenciones aunque son mínimas.

Nota: elaboración propia a partir de la información proporcionada por los monitores y la observada por el investigador durante el trabajo realizado en los grupos focales.

Capítulo 5: Conclusiones y recomendaciones

La presente investigación dio oportunidad de analizar la práctica profesional de los profesores principiantes en educación primaria mediante dimensiones. De acuerdo al problema de investigación planteado ¿Cómo es la práctica profesional de los profesores principiantes en educación primaria y qué tipo de factores y problemáticas son incidentales en el ejercicio de la misma? Se concluye lo siguiente desde la reflexión del proceso de investigación.

En relación a las características personales de los profesores principiantes se manifiesta que participaron en la investigación con la intención de apoyar al investigador, vivir la experiencia y aprender. Son docentes que tienen pocos años de servicio frente a grupo, de cero hasta cinco años. Por tanto, considerado por ellos como un profesor con poca experiencia. La mayoría de los profesores tenía de 21 a 26 años de edad. Estas características los hacían en su mayoría vulnerables a los profesores experimentados que se encontraban laborando en las escuelas a las que llegaron.

Los profesores principiantes de educación primaria se incorporaron a la labor docente a partir de un examen que debía reflejar el desarrollo de habilidades intelectuales, conocimientos de educación básica y competencias docentes. Todos ingresaron a la normal y egresaron con promedios similares, 10 de ellos tenían nueve, tres tenían ocho y dos tenían 10. Se esmeraban para obtener las mejores calificaciones, alcanzar plaza al final de su carrera y pertenecer a la SE. Sin embargo, esto no coincide con lo expresado por Avalos,

Carlson y Aylwin (2004), ya que refieren que los promedios más altos ejercen su profesión en escuelas con tipo de sostenimiento privado. Contaban cuatro años de estudios de licenciatura y eran egresados de la ENMFM; solo tres de los profesores tenían la pasantía de maestría. Todos trabajaban su práctica profesional con el plan de estudios 2011. Antecedentes profesionales que dejaron en claro con quienes se trabajó durante la investigación.

Las condiciones laborales de los profesores principiantes se dieron en las siguientes circunstancias: a la mayoría se les ubicó con los alumnos de primer grado; trabajaban en distintos turnos aunque prevaleció el matutino; su carga y responsabilidades docentes fueron principalmente frente a grupo, sin descartar lo que deben cumplir en la institución y que era solicitado por el directivo. Las comisiones eran diversas dependiendo de la institución en la que se encontraban realizando su práctica profesional, por ejemplo, apoyar durante los CTE, apoyar en campañas de mejora a la institución, hacer guardias, reportar avances académicos, realizar lo solicitado en la Ruta de mejora. El nivel socioeconómico de la mayoría de las escuelas era medio-bajo.

Explorar y describir las características de la práctica profesional de los profesores principiantes, identificando los factores dimensionales áulicos que intervienen en las mismas así como las problemáticas a las que se enfrentan en el salón de clase fue el objetivo general, el cual se explica a través de los objetivos específicos y las preguntas de investigación.

La práctica de los profesores principiantes se caracterizó por estar centrada en el currículo pues utilizaban planes y programas que le permitían desarrollar habilidades y conocimientos. Mostraron una organización y creatividad en las actividades al trabajar los contenidos plasmados en las planificaciones, incluyendo elementos fundamentales como secuencia (inicio-desarrollo-cierre), tiempo estimado, materiales aprendizajes esperados, contenidos. Sus prácticas profesionales son dinámicas al utilizar estrategias didácticas variadas con materiales y recursos diversos que consecuentemente generan un ambiente armónico y positivo de trabajo así como una comunicación asertiva en su escuela. Es inclusiva y de oportunidades para cumplir con derechos y deberes en el aula; aunque a nivel institucional no se cuenta con ningún documento que lo avale.

Sin embargo, una minoría de los profesores principiantes presentaban prácticas profesionales caracterizadas por planificaciones compradas en alguna editorial, eran poco creativas y con falta de material didáctico en ellas, con tiempos excesivos para abordar las asignaturas y en ambientes en los que se percibía en algunos de los casos intranquilidad, ansiedad, preocupación en los alumnos. Se desarrollaron habilidades y conocimientos en el aula por parte del profesor pero debido diversas situaciones se generaban pocos cuestionamientos por los estudiantes remitiéndose a escuchar.

Los factores dimensionales áulicos que obstaculizaron el desempeño docente de los profesores principiantes a través de la dimensión Técnico-Pedagógica, Académico-Disciplinar, Personal-Reflexiva y Crítico-Social y Comunitaria en el aula se encontraron los siguientes:

- En la DTP: conocimiento y selección de estrategias que permitieran el logro de la calidad educativa.
- En la DAD: la reestructuración de contenidos por falta de tiempo debido a actividades constantes fuera del aula. Incumplimiento de tareas-reposos.
- En la DPR: dificultades al establecer relaciones de trabajo con los compañeros o directivo de la escuela. Cuestiones de actitud, valores que no ponían en función. Falta de tiempo para reflexionar sobre su quehacer docente y el deber hacer, ser y conocer.

En este sentido, Solís, Núñez, Contreras, Rittershausen, Montecinos y Walker (2011), concluyen en sus estudios que la experiencia se adquiere a lo largo del quehacer docente, donde además de la continuidad se debe reflexionar e interactuar en el contexto

- En la DCS y C: falta de apoyo por parte de los padres de familia en casa para el cumplimiento de actividades de los alumnos; así como el trato negativo que los padres daban a sus hijos y repercutía en el aula. Las pocas posibilidades de los padres de familia para la compra de material didáctico por falta de recursos económicos para destinar a las actividades propias del quehacer docente.

Sin embargo, no es una constante para todos los profesores. La mayoría de ellos busca las estrategias para resolver las situaciones que se presentan.

Las problemáticas a las que se enfrentaron áulicamente los profesores principiantes en el ejercicio de su práctica profesional fueron:

En la Dimensión Técnico-Pedagógica (DTP):

- Trabajo abrumador: ruta de mejoras, actividades solicitadas en los CTE, guardias, campañas, asambleas, kermeses, actividades para la mejora de la escuela en la que participan los alumnos, concursos, trabajo en clase, atención a alumnos, actividades, materiales.
- Falta de actualización de los libros de texto no coincidentes a planes y programas de estudio, por lo tanto dificultad al planificar.
- Carencia de tecnología en las escuelas.
- Indisciplina de los estudiantes.
- Dificultad y desconocimiento para la aplicación de estrategias que permita el avance académico del grupo.
- Dificultad para gestionar necesidades áulicas específicas para los alumnos, el docente o cuestiones administrativas.

En la Dimensión Académico-Disciplinar (DAD):

- Desconocimiento de los contenidos del grado y de información de casos específicos de alumnos con NEE para abordar los aprendizajes esperados.

- Dificultad para compartir información en el trabajo colaborativo o de equipo.
- Dificultad para el control de la disciplina específicamente cuando se saturan de actividades en el mismo momento.
- Concretarse en la búsqueda de resultados sumativos altos de sus estudiantes en exámenes aplicados por la SE, pues no aseguran aprendizajes.

En la Dimensión Personal-Reflexiva (DPR):

- Tiempo limitado para diseñar actividades en el aula por lo que invertían tiempo en su casa.
- Desagrado por la escuela donde laboraban.
- Desconocimiento de cuestiones legales y éticas de su profesión.
- Inseguridad, miedo, temor en su primer año por el quehacer docente realizado en el aula.
- Comunicación y disposición limitada para establecer redes de colaboración o de diálogo positivo para resolver alguna situación. Como cuestiones de laicidad y gratuidad escolar.
- Desánimo ante los pocos avances académicos de sus estudiantes y su reducida oportunidad para obtener resultados óptimos en exámenes aplicados así como promocionarse en el sistema educativo.

- Requerimientos para atender las necesidades educativas de sus alumnos y comprometerse a sí mismo a desarrollar habilidades para solucionar situaciones como pintar el salón, realizar ventas, solicitar apoyo a empresas.

En la Dimensión Crítico-Social y Comunitaria (DCS y C):

- Desconfianza de los padres de familia al tener por docente de sus hijos a un profesor principiante.
- Participación insuficiente de los padres de familia en las actividades escolares.
- Laborar en escuelas de nivel socioeconómico medio-bajo.
- Maltrato o abuso de los estudiantes por parte de los padres de familia.
- Poca comunicación de los padres y los profesores principiantes.

En este sentido, los resultados obtenidos en la investigación coinciden con los obtenidos por Love (1996); Heck y Wolcott (1997) y Johnson (2001), específicamente en la falta de relación y comunicación con los padres de familia (citados por Cantú y Martínez, 2006).

Algunos de estos problemas que enfrentó el profesor principiante en la investigación efectuada son similares a los encontrados en los estudios realizados por Bedacarratx (2010), como la incertidumbre e inseguridad que experimentan en sus primeros años de trabajo, la desubicación al pasar de estudiante a profesor y realizar actividades que no están seguros de llevar a cabo, frustración y confusión en muchos de los casos que se les presentan.

De la misma manera, los problemas encontrados por Barr y Rudisill (citados por Marcelo, 1992) y Vonk (1983) coincidieron con los encontrados en la investigación: motivación, organización, materiales de enseñanza y disciplina.

La importancia del quehacer docente de los profesores principiantes de educación primaria fue fundamental, especialmente en estos últimos años en que los cambios en la Reforma educativa han sido constantes. Establecer una relación entre teoría y práctica dio pautas para hacer una conexión entre la enseñanza y el aprendizaje en ese binomio profesor principiante-alumno.

Por lo tanto, la teoría fundamentó la importancia del quehacer docente de los profesores principiantes a partir de que algunos de los profesores principiantes:

- Establecieron normas para la convivencia, estableciendo límites sanos entre autoridad, padres, alumnos y compañeros de trabajo.
- Regularon y delimitaron la autoridad y el poder de autoridades autorregulando sus actitudes, siendo autónomos.

Estos indicadores coinciden con los encontrados en la teoría de Antúnez (1993), a los que el autor agrega los desajustes, negociaciones, conflicto e intereses, que de igual forma los profesores principiantes participantes refieren en la investigación.

- Fueron capaces de producir conocimientos en sus estudiantes y en ellos mismos.

- Identificaron las diversas formas de organización para la obtención de resultados óptimos con alumnos, padres de familia y directivos.
- Utilizaron la información antes, durante y después de efectuar la práctica profesional al trabajar interdisciplinariamente y verse reflejado al aplicarlo en la planificación.
- Lograron orientar los aprendizajes de sus estudiantes a partir de las dudas externadas en clase.
- Profundizaron en los temas abordados en clase al investigar, analizar y compartir la información.
- Participaron críticamente para el mejoramiento del trabajo áulico e institucional.
- Generaron ambientes positivos, creativos, motivantes y de disposición para realizar actividades y aprender.
- Movilizaron los saberes formales que se dan en la clase y llevarlos a la práctica, al ejercicio profesional.

La idea antes expresada coincide con lo que el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (2009) expone: la articulación de los niveles de educación básica a través del acuerdo 592 y el enfoque por competencias. Los profesores principiantes se centran en sus procesos de aprendizaje y necesidades específicas para mejorar sus competencias que conduzcan a su desarrollo profesional. Coincidiendo así mismo con los resultados de la

investigación de Fink, durante la década de los ochenta (citado por Marcelo, 1999 a) en el que el tema principal que aborda por lo general un profesor son problemas de enseñanza y recursos.

- Pusieron en práctica la teoría en su quehacer docente y le resultó útil para el logro de sus aprendizajes esperados, atención a NEE, requerimientos administrativos en casos necesarios, establecer comunicaciones asertivas, orientar la práctica profesional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lessard et Bourdoncle (1998, citados por Correa, 2011), refiere que “una formación profesional no puede apoyarse sólo en saberes fundamentados por la práctica, un profesional no puede reflexionar a partir de su sola experiencia, un profesional necesita los conceptos y la teoría para confrontar su experiencia” (p. 79). Por tanto, no solo es la aportación práctica que desde su experiencia pueda dar, sino, aquella que con fundamento se realice; pues como menciona Álvarez (2012), son necesarias ambas aportaciones y de manera proporcional, ya que:

De poco serviría el desequilibrio de quien tiene mucha experiencia sin la necesaria reflexión sobre la misma y, por tanto, vive en la práctica pero no genera producciones intelectuales. Tampoco serviría de mucho quien acumula lecturas sin tratar de utilizarlas para intentar transformar la realidad educativa cercana (p. 10).

Al reflexionar acerca de la práctica profesional de los profesores principiantes surgen entonces nuevas interrogantes: ¿Qué hacer como formador de formadores para que

los estudiantes de la escuela Normal tengan la seguridad de estar preparados para enfrentar la práctica profesional y qué hacer ante la inseguridad en el primer año de servicio docente?, ¿Es posible que en la actual reforma educativa, la práctica profesional como asignatura teórica durante un semestre y como asignatura práctica un semestre más en combinación con el trabajo de tesis pueda permitirle a quien será profesor principiante efectuar su quehacer docente para una práctica profesional?, ¿Cómo apoyan las escuelas normales en la actual reforma para que los profesores principiantes mejoren sus prácticas profesionales ante la falta de tutor?, ¿Qué dificultades enfrenta un profesor principiante que pasa a ser directivo gracias a la promoción de ascenso por concurso que otorga la nueva reforma educativa para hacer que sus docentes efectúen su quehacer en una práctica profesional?

De acuerdo al supuesto planteado al inicio de la investigación: La transición del proceso formativo hacia el ejercicio real de la práctica profesional de los profesores principiantes en educación primaria conlleva a que su actuar en el aula se encuentre en algunos casos limitado y en otros beneficiado por problemáticas y factores de tipo profesional y personal, así como por su iniciativa y creatividad en su trabajo docente es confirmada por el investigador. Estos problemas y factores son cuestiones externas e internas que presentan los actores del escenario educativo así como del contexto institucional, cultural, educativo y profesional en el que se desarrolla la práctica profesional.

Los hallazgos principales en cada uno de los objetivos planteados dieron respuesta de la siguiente manera:

- En función de la muestra analizada se considera que los profesores principiantes hacen poco uso de la información adquirida durante la etapa de estudiantes en la escuela normal.
- Algunas de las prácticas profesionales de los profesores principiantes son exitosas aún con las áreas de oportunidad que se le presentan en el quehacer docente.
- Los profesores principiantes reflexionan que la práctica profesional es un acontecimiento difícil que experimentan en su primer año de trabajo.
- Los profesores principiantes consideran que los escenarios que viven a partir de su primer año de práctica profesional son diferentes en relación a los vividos durante sus prácticas docentes.
- Los profesores principiantes reconocen que lo aprendido en la escuela normal no les da la preparación necesaria y suficiente para enfrentarse a la práctica profesional. La formación y actualización durante su estancia en la escuela normal debió ser permanente.

- En relación a lo que se vive en la actual reforma refieren que los profesores principiantes si requieren de las tutorías al menos en el primer año de servicio. Reconocen su importancia, sin que esto implique para ellos lo que señalan los reglamentos en los concursos de oposición en cuanto a promoción o permanencia.

Estos últimos aspectos son semejantes a los resultados encontrados en la investigación de Conceiro (2010), quien refirió acerca de la diferencia que los estudiantes sienten entre lo que son los contenidos nodales a guiar en las escuelas y las competencias que el estudiante normalista debe adquirir durante su formación.

- Los profesores principiantes al verse envueltos de una serie de situaciones que le parecen conflictivas para el desarrollo de su práctica profesional buscan resolver apropiándose de aprendizajes intensos y significativos como la asistencia a talleres, cursos y efectuando un trabajo acelerado.

Se coincide con los resultados obtenidos por Aloguín y Feixas (2009) en su investigación, en la que refieren que los docentes tienen la necesidad de asistir a cursos que les permitan reflexionar acerca de los casos prácticos que viven estando en función.

- Los directivos suelen ser más flexibles y tolerantes con los profesores principiantes en la mayoría de los casos, gestionan sus requerimientos si es

necesario, colaboran con ellos, brindan apoyo a reserva de que los profesores principiantes no muestren responsabilidades en su trabajo.

En este aspecto, se coincide con Beck y Kosnik (2007), quienes a través de su investigación exponen en sus resultados sobre la importancia de contar con el apoyo del maestro dentro de la escuela y las enseñanzas que deja para el docente.

- Desde los indicadores considerados del perfil, parámetros e indicadores para el docente ubicados de acuerdo a las dimensiones obtenidas de Dorfsman (2012), se encuentra que los profesores principiantes no cubren el 100% de los aspectos requeridos para la práctica profesional. Esto es fundamental, pues es el insumo básico a partir del cual se está evaluando actualmente al docente para los concursos de oposición (DOF, 2013). Se asume por tanto que la formación inicial no ha podido responder en el 100% las demandas que el ejercicio docente que en México se requiere (Dewalt y Ball, 1987).

Sin embargo, aún con todos los hallazgos se coincide con los estudios realizados por Marcelo (1992), en el cual se percibe que el profesor principiante pasa por tres etapas evolutivas, que aunque no son específicas ni consecutivas forman parte de ser principiantes: supervivencia, adquisición de más saberes y complejidad y la etapa de cultura escolar en la que aprende del contexto.

Recomendaciones para otras investigaciones:

- Considerar este estudio para futuras investigaciones, pues los resultados son parte de la realidad que viven los profesores principiantes en sus primeros cinco años de servicio profesional docente.
- Hacer uso de los datos de la investigación para mejorar la enseñanza del docente y los aprendizajes de los estudiantes normalistas para aplicarlo en su práctica docente desde las escuelas normales.
- Hacer de conocimiento a las escuelas formadoras la importancia de hacer uso de los documentos oficiales, rectores para profesores de tal forma que permitan adentrar a los normalistas al contexto educativo-docente desde que es estudiante.

El investigador considera que esta producción al ser compartida generará la organización de comunidades científicas para fortalecer el trabajo realizado, de esta forma mejorarán los resultados que se ofrezcan al campo de la ciencia, a la comunidad educativa y a la sociedad en general, consolidando así la investigación en el campo social.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (agosto, 2011). *Pedagogía. Recursos para el acompañamiento a docentes noveles*. Recuperado el día 28 de agosto del 2014 de <http://cedoc.infed.edu.ar>
- Alcalá, B. (9 de septiembre de 2013). Coahuila, por debajo de la media nacional. En *Milenio. Edición Nacional*. Recuperado el día 20 de marzo del 2015 de http://www.milenio.com/laguna/Coahuila-debajo-media-nacional_0_168583506.html
- Alen, B. (marzo, 2009). El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (1). Recuperado el día 6 de junio del 2014 de <http://www.ub.edu/.../el%20acompañamiento%20a%20los%20>
- Alfonso, G. M. R. (2010). *Aproximaciones a la polémica entre lo cuantitativo y lo cualitativo en la investigación*. Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Centro de estudios de Opinión. México. Recuperado el día 8 de julio de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/.../6004>
- Aloguín, A. y Feixas, M. (abril, 2009). La incorporación y acogida en la escuela infantil y primaria en Catalunya: percepciones de maestros, tutores y directores en Profesorado. *Revista de Currículum y formación de Profesorado*, 13 (1). Granada,

España: Recuperado el día 6 de junio del 2014 de

<http://www.redalyc.org/pdf/567/56711733011.pdf>

Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas en la formación profesional del maestro. *Estrategias y competencias*.

Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier, Philippe Perrenoud (Coords.)

México: FCE. Recuperado el día 14 de agosto del 2014 de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3026690>

Altet, M. et Chartier Anne- M. (2006). *L'analyse de pratiques: rétrospectives et questions actuelles en Entretien de Marguerite Altet avec Anne- Marie Chartier*, (51).

Francia: ENS. Recuperado el día 21 de junio del 2014 de

<https://rechercheformation.revues.org/465>

Álvarez, A. C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? *En Revista Iberoamericana de Educación*, 60 (2). Recuperado el día 20 de abril del 2015 de <http://www.rieoei.org/jano/5030Alvarez.pdf>

Álvarez, N. (2008). La situación de los profesores noveles 2008. Organización de los Estados Iberoamericanos. Instituto de Evaluación y Asesoramiento educativo.

Madrid: FSM. Recuperado el día 14 de junio del 2016 de

http://www.oei.es/pdfs/la_situacin_de_los_profesores_noveles.pdf

Álvarez-Gayou, J. J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. D. F., México: Paidós

Antúnez, S. (1993). La educación escolar se desarrolla en el seno de una organización. En *Claves para la organización de centros escolares*, España: ICE

Arellano, J y Santoyo, M. (2009). *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos*. Madrid, España: Narcea. Recuperado el día 9 de julio del 2017 de <https://portalienciassociales.blogspot.mx/2017/07/j-arellano-y-m-santoyo-investigar-con.html>

Arizábal, M., Calvache, C. L., Castro, B. G. J., Fernández, F. A., Lozada, O. L., Mejía, S. M. E. y Zúñiga, C. J. O. (enero-junio, 2005). Aproximación crítica al concepto de currículo. En *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa (en línea)*, 1 (2). Universidad de Cauca. Popayán-Colombia. Recuperado el día 30 de septiembre del 2015 de <http://www.revista.iered.org/v1n2/pdf/maristizabal.pdf>

Arnaut, A. (septiembre, 2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Cuadernos de discusión 17. México: SEP. Recuperado el día 31 de mayo del 2016 de <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad17/cuad17.pdf>

Arnold, C. M. (abril, 1998). Recursos para la investigación Sistémico/Constructivista. *Revista Cinta de Moebio*, 3. Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Chile. Recuperado el día 12 de febrero del 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10100305>

- Ávalos, B., Carlson, B. y Aylwin, P. (2004). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo ¿Cuántos sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas?* Proyectos Fondecyt Regular. Recuperado el día 29 de agosto del 2014 de <http://www.cepal.org>
- Barba, M. J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. Tesis doctoral. Dirección: Torrego, E. L. y López, P. V. M. Universidad de Valladolid. Recuperado el día 15 de diciembre del 2013 de <http://uvadoc.uva.es/handle>
- Bautista, C. N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. D. F., México: El manual Moderno
- Beck, C. y Kosnik, C. (2007). Preparation for the first year of teaching: beginning teachers 'views about their needs. *The New Educator*, (3). Canadá: Routledge. Recuperado el día 15 de noviembre del 2013 de <http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5261&context=etd>
- Bedacarratx, V. (2010). Iniciación en el campo socio-profesional de la docencia en el contexto socio-cultural actual: algunos rasgos de su dramática. *II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Recuperado el día 15 de diciembre del 2013 de <http://cedoc.infed.edu.ar/noveles>
- Bozú, Z. (enero, 2010). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *En Revista Electrónica de Investigación y*

Docencia (REID). Recuperada el día 14 de enero del 2015 en

<http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3art3.pdf>

Bolívar, B. A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. *En Escudero Muñoz, J.M.*

(1999): *diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.

Recuperado el día 16 de abril del 2015 de

<http://personales.unican.es/osorojm/ficheros/TEMA%201/Lectura%20Escudero.pdf>

Cantú, M. Y. y Martínez, N. H. (2006). La problemática de las maestras principiantes en

escuelas privadas de educación básica: un estudio comparativo entre España y

México. *En Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Recuperado el

día 16 de noviembre del 2013 de <http://redie.uabc.mx>

Casas, S. M. V. (2014). Las buenas prácticas docentes y las necesidades de formación en

los académicos de la UPN-Ajusco. Ponencia. *XI Congreso Nacional de*

Investigación educativa. Procesos de Formación. Recuperado el día 10 de octubre

del 2014 de

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/0772.pdf

Castañeda, Q. L. y Adell, S. J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos

personales de aprendizaje (PLE). *En Roig Vila y Laneve, C. (Eds.) La práctica*

educativa en la Sociedad de la información: innovación a través de la

investigación/La práctica educativa nella Società dell'informazione: L'innovazione

attraverso la ricerca. España: Marfil. Recuperado el día 14 de enero del 2015 de

<http://www.mc142.uib.es:8080/rid=1JWP3XF6F-101X2KY-YJP/CastanedaAdell2011preprint.pdf>

Castañeda, S. A. y Navia, A. C. (junio, 2008). La construcción del oficio de ser maestro. Experiencias y formas de socialización. Ponencia. *I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Sevilla, España. Recuperado el día 14 de enero del 2015 de <http://www.prometeo.us/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/34.pdf>

Castañeda, S. A. y Navia, A. C. (2009). Experiencias de socialización profesional de profesores principiantes. Ponencia. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Área 15, Procesos de formación. Veracruz, México: Recuperado el día 14 de enero del 2015 de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1885-F.pdf

Castellanos, H. E. (1987). El Marco Normativo de la Educación Pública en México. *Revista de Educación Superior*, 16 (64). D.F., México: ANUIES. Recuperado el día 21 de marzo del 2015 de http://resu.anui.es/archives/revistas/Revista62_S1A3ES.pdf

Cernuda, R. A., Miró, J. J., Llorens, L. F., Satorre, C. R. y Valero, G. M. (junio, 2005). *Guía para el profesor novel*. Universidad de Alicante. Serie Docencia Universitaria-EEES. AENUI. 1. Mayorca: Marfilkm. Recuperado el día 10 de enero del 2015 de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/55285>

Cervio, A. L. (2012). *Las tramas del sentir: ensayos desde una sociología de los cuerpos y las emociones*. Buenos Aires: Estudios sociológicos. Recuperado el día 21 de noviembre del 2016 de <http://www.estudiossociologicos.org/-descargas/eseditora/las-tramas-del-sentir/las-tramas-del-sentir.pdf>

Comisión Europea (2010). Desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistémicos para profesores principiantes: *Manual para los responsables políticos*. Recuperado el día 21 de noviembre del 2016 de http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_es.pdf

Conceiro, P. (2010). Más vale malo por conocido que bueno por conocer, inducción, choque con la realidad y modelos didácticos en los nuevos profesores de geografía en educación media. *II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Recuperado el día 15 de diciembre del 2013 de <http://cedoc.infed.edu.ar/noveles/principiantes>

Contreras Domingo, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Barcelona: Morata.

Contreras, J. O. R. (2000). *La formación inicial y permanente del profesor de educación física, I* (72). Colección de estudios. España: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha. Recuperado el día 8 de febrero del 2014 de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/1049498.pdf>

- Córdoba, Z. M. A. (1996). *El quehacer docente: ¿Para qué ser docente?* Veracruz, México: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. Recuperado el día 8 de julio del 2015 de http://icce.ver.ucc.mx/articulos/articulo_004/03.php
- Cornejo, A. J. (2014). *Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender “a enseñar”*. Estudios Pedagógicos, XL (1). Recuperado el día 13 de enero del 2015 de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000300014&script=sci_arttext&tlng=es
- Correa, M. E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *En Perspectiva Educacional*, 50 (2). Recuperado el día 14 de junio del 2016 de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/41>
- Cortés, E. R. (Coordinador) (2010). Inventario del Archivo Histórico de la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”, Centenaria y Benemérita, Monterrey, Nuevo León. Apoyo al Desarrollo de Archivos y Bibliotecas de México, A. C., (234). Recuperado el día 15 de junio del 2017 de <http://www.adabi.org.mx/content/descargas/inventarios/Inv234.pdf>
- Creswell, J. W. (2003). Qualitative Procedures. In *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2nd ed.) (Chapter 10). Thousand Oaks, California, U.S.A: Sage Publications. Recuperado el día 20 de julio del 2016 de

https://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1334586.files/2003_Creswell_A%20Framework%20for%20Design.pdf

D'Addario, M. (2014). *Pedagogía y Didáctica. Aula creativa e inteligente*. Madrid: Lulu.

De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo. Recuperado el día 28 de febrero del 2014 de

https://www.academia.edu/5817175/Modalidades_de_Ense%C3%B1anza_Centradas_en_el_Desarrollo_de_Competiciones_Orientaciones_para_Promover_el_Cambio_Metodol%C3%B3gico_en_el_Espacio_Europeo_de_Educaci%C3%B3n_Superior

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. *En La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana. Recuperado el día 6 de marzo del 2015 de <http://www.educa.madrid.org/cms>

Díaz-Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. En *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado el día 16 de abril del 2015 de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/download/83/147>

Díaz-Barriga, A. (2005). El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico. En *Colección de Educación Superior en América Latina*. España-México: Pomares, S. A. Recuperado el día 25 de mayo del 2015 de

http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/material/el_docente_y_los_programas_escolares.pdf

Díaz-Barriga, A. F. (mayo, 2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares.

Revista Iberoamericana de Educación Superior, 1 (1). Recuperado el día 20 de febrero del 2014 de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35/innova>

Díaz-Barriga, A. e Inclán E. C. (enero-abril de 2001). El docente en las reformas

educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana*.

MonoFigura de la profesión docente, 25. Recuperado el día 22 de mayo del 2015 de

<http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>

DOF (2013 a). Del ingreso al Servicio. Fracc. VI. Artículo 59. Ley General del Servicio

Profesional Docente. *Publicado en el Diario Oficial de la Federación*. México.

Recuperado el día 26 de marzo del 2015 de

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

DOF (2013 b). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional*

Docente. Recuperado de

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

DOF (enero, 2013 c). Marco Normativo. *Publicado en el Diario Oficial de la Federación*.

Recuperado el día 24 de noviembre del 2016 de <http://www.iep.sep.gob.mx>

DOF (2014). Ley General de Educación. *Publicado en el Diario Oficial de la Federación.*

México. Recuperado el día 13 de mayo del 2016 de

<https://coleccion.siaeducacion.org/node/3558>

Domingo, R. A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la*

reflexión metodológica. Saarbrücken, Alemania: Publicia. Recuperado el día 2 de

enero del 2015 de [http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/Practica-](http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/Practica-reflexiva-para-docentes1.pdf)

[reflexiva-para-docentes1.pdf](http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/Practica-reflexiva-para-docentes1.pdf)

Domínguez, S. A (2015). Videos de clase de profesores principiantes. Observaciones

directas tomadas en diversas escuelas. Extracto del DVD.

Dorfsman, M. (2012). La profesión docente en contextos de cambio: El docente global en

la Sociedad de la Información. *RED-DUSC, Docencia Universitaria en la Sociedad*

del Conocimiento, 6. Recuperado el día 11 de junio del 2016 de

<http://www.um.es/ead/reddusc/6>

Edwards, R. & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* A&C Black.

Recuperado el día 4 de Julio del 2017 de

[https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=GdCOAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=what+is+qualitative+interviewing+rosalind+edwards+and+janet+holla](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=GdCOAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=what+is+qualitative+interviewing+rosalind+edwards+and+janet+holland&ots=vw9DMJpUIY&sig=bSR3VmFKFZWVAWWZ3Oyi635B7R4#v=onepage&q=what%20is%20qualitative%20interviewing%20rosalind%20edwards%20and%20janet%20holland&f=false)

[nd&ots=vw9DMJpUIY&sig=bSR3VmFKFZWVAWWZ3Oyi635B7R4#v=onepag](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=GdCOAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=what+is+qualitative+interviewing+rosalind+edwards+and+janet+holland&ots=vw9DMJpUIY&sig=bSR3VmFKFZWVAWWZ3Oyi635B7R4#v=onepage&q=what%20is%20qualitative%20interviewing%20rosalind%20edwards%20and%20janet%20holland&f=false)

[e&q=what%20is%20qualitative%20interviewing%20rosalind%20edwards%20and](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=GdCOAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=what+is+qualitative+interviewing+rosalind+edwards+and+janet+holland&ots=vw9DMJpUIY&sig=bSR3VmFKFZWVAWWZ3Oyi635B7R4#v=onepage&q=what%20is%20qualitative%20interviewing%20rosalind%20edwards%20and%20janet%20holland&f=false)

[%20janet%20holland&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=GdCOAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=what+is+qualitative+interviewing+rosalind+edwards+and+janet+holland&ots=vw9DMJpUIY&sig=bSR3VmFKFZWVAWWZ3Oyi635B7R4#v=onepage&q=what%20is%20qualitative%20interviewing%20rosalind%20edwards%20and%20janet%20holland&f=false)

Eirín, N. R., García R. H. M. y Montero, M. L. (abril, 2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 13 (1). Granada, España. Recuperado el día 3 de septiembre del 2014 de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56711733008.pdf>

Escudero, J. M., Bolívar, A., González, M.T., & Moreno, J.M. (1997). *El currículum en la educación secundaria*. Barcelona, España: Horsori-ICE, Universidad de Barcelona (Cuadernos de formación del profesorado 7)

Escudero, M. J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3). Recuperado el día 3 de junio del 2016 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf>

Escuela Normal Miguel F. Martínez (abril, 2014). Nuestra historia. Recuperado el día 15 de junio del 2017 de <http://www.enmfm.edu.mx/index.php/11-informacion-de-la-escuela>

Esteva, R. A. (2009). Reflexiones sobre la observación de las prácticas docentes a partir de una experiencia de investigación: El trabajo colegiado docente en una escuela normal de maestros en educación primaria. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 16. Sujetos de la educación*. Recuperado el día 18 de septiembre del 2015 de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/.../1488-F.pdf>

- Esquivel, P. M. C. (abril, 2009). Las competencias genéricas en el marco de la reforma integral de la EMS en México. *Ponencia. Revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato. Epicento, (10)*. México: Eutopía. Recuperado el día 13 de enero del 2015 de <http://www.cch-oriente.unam.mx/areas/talleres/Ponencias%20XIII%20Encuentro%20Profs%20PDF/Miguel%20Carlos%20Esquivel%20Pineda.pdf>
- Fandiño, C. y Castaño, I. (abril, 2009). Haciéndose maestro: el primer año de trabajo de las maestras de educación infantil. Ensayo. *II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado el día 6 de junio del 2014 de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART8.pdf>
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record, 103* (6), 1013-1055
- Feinman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillam
- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universidad Autónoma de Barcelona. España. *Revista de Docencia Universitaria, 2* (1). Recuperado el día 13 de enero del 2015 de <http://revistas.um.es/redu/article/view/11821/11401>

- Feldman, Robert S. (2007). *Desarrollo Psicológico a través de la vida*. México: Pearson Educación. Recuperado el día 6 de julio del 2017 de <https://es.scribd.com/doc/172802025/Desarrollo-Psicologico-a-Traves-de-La-Vida-Rinconmedico-net-1>
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (1999). *Enfoques de la enseñanza*: Amorrortu Buenos Aires
- Fernández, C. M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Universidad de Granada, 8 (1). Recuperado el día 4 de abril del 2016 de <http://www.ugr.es/local/rev81COL3.pdf>
- Ferrer, J. y Clemenza, C. (2008). Inserción del profesor principiante al proceso educativo en universidades venezolanas. *I Jornada Nacional de Inclusión Socioeducativa*. Argentina. Recuperado el día 30 de noviembre del 2013 de: <http://www.unsam.edu.ar/pdf>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación*. Madrid: Morata.
- Fondón, I., Madero, M. J. y Sarmiento, A. (2010). Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria. *Revista Formación Universitaria*, 3 (2). Sevilla, España: La Serena. Recuperado el día 8 de noviembre del 2013 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3716190>

- Fottland, H. (december, 2004). Memories of a fledgling teacher: a beginning teacher's autobiography. *En Teachers and Teaching: theory and practice*, 10 (6). Philadelphia: Carfax. Recuperado el día 13 de enero del 2015 de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1354060042000304819>
- Fraile, A. A. (2007). La formación didáctica y profesional del profesorado de educación física. *Revista de Motricidad Humana*, 4 (1). Recuperado el día 13 de agosto del 2014 de www.revistamotricidad.com/wp-content/.../01/FormacionDidactica.pdf
- Freinet, C. (1998). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Ganem, A. P. (2000). *La evaluación docente basada en estilos de enseñanza en evaluación de la práctica docente en educación superior*. México: Porrúa-Universidad Anáhuac.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Colección: Investigación Cualitativa, (6). Trad. Tomás del Amo y Carmen Blanco. Morata. Recuperado el día 23 de mayo del 2017 de <https://drive.google.com/file/d/0B6vZryUQoFiuS053Skd6NTIKX3c/view>
- González, A. S. (febrero, 2007). Comprensión y construcción del quehacer docente a través del significado del concepto de práctica pedagógica. *Revista CACUMEN*. 1. Universidad de Córdoba. Recuperado el día 12 de noviembre del 2016 de <https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/Comprensi%C3%B3>

[n%20y%20construcci%C3%B3n%20del%20quehacer%20docente%20a%20trav%C3%A9s%20del%20significado%20del%20concepto%20de%20pr%C3%A1ctica%20pedag%C3%B3gica.pdf](#)

González, E. A. (2000). *Tesis para una crítica de la singularidad cultural*. Universidad Autónoma de Barcelona. División de Antropología Social, 38 (44). Cataluña, España: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Recuperado el día 2 de mayo del 2014 de

https://books.google.com.mx/books?id=apGJ6CArvUIC&pg=PA371&lpg=PA371&dq=Tesis+para+una+cr%C3%ADtica+de+la+singularidad+cultural.&source=bl&ots=56l8obO_HP&sig=TOlfr1zXzMmW6jLftH4rOk7yiJ0&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi4ueObpP_SAhXCQyYKHUHtD3IQ6AEILTAD#v=onepage&q=Tesis%20para%20una%20cr%C3%ADtica%20de%20la%20singularidad%20cultural.&f=false

González i Soler, R. (1996). *La iniciación en la escuela del maestro novel*. Universitat de Barcelona. España. Recuperado el día 11 de diciembre del 2014 de

http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2353/01.RGS_1de14.pdf?sequence=1

González, R. P. E. (2014). La aproximación biográfica y su potencial aplicación en el ámbito de la música. *FAMUS. Revista cultural de la Facultad de Música de la UANL*. Mayo-Agosto de 2014. Año 4, No.10. ISSN en trámite. Reserva de Derechos 04-2010-102010503100-102. Recuperado el día 17 de octubre del 2016 de

<http://www.dgb.uanl.mx/mod/downloads/famus/famus10.pdf>

González, R. P. E y Heftye, M. A. (1998). Los grupos focales. Material inédito del curso

Tendencias en la Investigación Educativa. Escuela de educación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Regiomontana. Monterey, N. L: México.

Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hernández, J. I. (abril, 2011). Buenas prácticas docentes, la base de la calidad y la eficacia en la escuela. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (41). Granada. Recuperado el día 14 de enero del 2015 de http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf

Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Serie Formación y desarrollo profesional del profesorado. Barcelona, España: Graó. Recuperado el día 25 de junio del 2017 de <https://books.google.com.mx/books?id=oFBJP5FnXU0C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Imbernón, M. F. (1997). La formación del profesorado. Ciertas confusiones y algunas evidencias. *Aula de Innovación Educativa*, 62. Recuperado el día 20 de mayo del 2015 de <http://www.grao.com/revistas/aula/062-estrategias-heuristicas-en-la-escuela-infantil--propuestas-para-la-ensenanza-de-las-lenguas-extranjeras/la-formacion-del-profesorado-ciertas-confusiones-y-algunas-evidencias>

- Inostroza, C.G., Tagle, O. T. y Jara, I. E. (2007). Formación de mentores de profesores principiantes de Educación Básica. Reflexiones pedagógicas. *Docencia*, (33). Recuperado el día 29 de noviembre del 2013 de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731215546.pdf>
- Jáspez (septiembre, 2011). *Deberes y funciones del Personal de la Educación*. En el Portal de la Educación Dominicana. Santo Domingo. Recuperado el día 16 de noviembre del 2015 de <http://www.educando.edu.do/articulos/docente/algunos-deberes-y-funciones-de-l-o-la-docente/>
- Johnson, M. D. (2010). *Identidad y formación docente de los profesores de historia principiantes. Un enfoque biográfico narrativo*. Tesis. Santiago, Chile: Universidad de Chile - Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado el día 7 de mayo del 2015 de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-johnson_d/html/index-frames.html
- Lella, de C. (1999). Modelos y tendencias de la Formación Docente. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. *En Desarrollo escolar*. Lima, Perú: OEI. Recuperado el día 14 de enero del 2015 de <http://www.oei.es/historico/cayetano.htm>
- Lladser, M. C. y Schwartz, G. (2010). Arte y subjetividad docente. Reporte de experiencia. *En II Congreso sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Argentina. Recuperado el día 8 de enero del 2015 de <http://cedoc.infed.edu.ar/noveles/principiantes>

- Lopes M. H. A. & Blázquez, E. F. (2012). La práctica pedagógica en la formación inicial de profesores del primer ciclo de Enseñanza Básica. *REIFOP*, 15 (4). Recuperado el día 9 de junio de 2017 de <http://www.aufop.com>
- Lucca, I. N. y Berríos, R. R. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación y Ciencias Sociales*. Puerto Rico, Colombia: Publicaciones puertorriqueñas.
- Marcelo, G. C. (1988). Los profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *En Revista interuniversitaria de didáctica*. España: Universidad de Salamanca. Recuperado el día 3 de diciembre del 2013 de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20340/profesores_principiantes.pdf
- Marcelo, G. C. (1992). Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. *Serie de Investigación (Centro de Investigación, Documentación y Evaluación)*, 69. Madrid, España: C.I.D.E. Recuperado el día 16 de marzo del 2016 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=99028>
- Marcelo, G. C. (abril, 1999 a). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Red Iberoamericana de Educación*, (19). Formación Docente. Recuperado el día 16 de marzo del 2016 de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm>
- Marcelo, G. C. (1999 b). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. España: EUB. Recuperado el día 11 de junio del 2016 de https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Marcelo/publication/256194929_Form

[acion del Profesorado para el Cambio Educativo/links/02e7e521f1a3f866d2000000/Formacion-del-Profesorado-para-el-Cambio-Educativo.pdf](http://www.biblioteca.clacso.org.ar/links/02e7e521f1a3f866d2000000/Formacion-del-Profesorado-para-el-Cambio-Educativo.pdf)

Marcelo, G. C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Biblioteca Latinoamericana*, (20). Barcelona, España: Octaedro, S. L. Recuperado el día 6 de junio del 2014 de http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf

Marcelo, G. C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* España: Narcea, S.A. Recuperado el día 16 de marzo del 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014893017>

Martínez, M. M. (2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas

Martínez S, N. H. (Coord.) (2012). *Alzando el vuelo. Problemas y modelos de acompañamiento al docente novel*. Universidad de Monterrey. México: FENL. Recuperado el día 30 de mayo del 2014 de <http://www.fondoeditorialnl.gob.mx/pdfs/Alzando.pdf>

Masi, A. (enero, 2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. *En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Moacir Gadotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Recuperado el día 18 de diciembre del 2014 de <http://www.biblioteca.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/09Masi.pdf>

Matos, H. E. C., Fuentes, G. H. C., Montoya, R. J y De Quesada, V. J. O. (2007).

Didáctica: Lógica de Investigación y Construcción del Texto Científico. Facultad de Ciencias de la Educación. Centro de Investigaciones. Bogotá, D. C., Colombia: Alvi. Recuperado el día 30 de junio del 2017 de

<http://www.unilibre.edu.co/images/publicaciones/ciencias/didactica.pdf>

Medrano, C. V. y Tapia, U. M. (2015). Acciones Nacionales y modelos locales para la

formación continua de los docentes de educación básica: elementos para la

construcción de indicadores. *Colmee; México 2015. Segundo Congreso*

latinoamericano de Medición y Evaluación Educacional. Ponencias. Recuperado el

día 21 de noviembre del 2016 de

<http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/PonenciasCOLMEE2015.pdf>

Ministerio de Educación (2008). *Autonomía y responsabilidades del profesorado en*

Europa. España: Ministerio de Educación. Recuperado el día 10 de enero del 2014 de

http://www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094ES.pdf

Ministere Education Nationale (2012). Formation des enseignants: éléments de

comparaison internationale. Ministère Education Nationale. En *Concentration su la*

refondation de l'école de la République. France: É. Recuperado el día 8 de marzo

del 2015 de <http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp->

content/uploads/2012/09/consulter_la_comparaison_internationale_sur_la_formatio_n_des_enseignants2.pdf

- Montessori, M., & Gutek, G. L. (2004). *The Montessori method: the origins of an educational innovation: including an abridged and annotated edition of Maria Montessori's The Montessori method*: Rowman & Littlefield
- Moscovici, S. (1984). *The phenomenon of social representations*. En R. M. Farr y S. Moscovici (Comps.). *Social Representations*, Cambridge, Inglaterra: University Press. Cambridge. Recuperado el día 25 de enero del 2015 de http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1993/2_1993Farr.pdf
- Namo de Mello, G. (abril, 2001). Formación inicial de profesores para la educación básica: una (re)visao radical. *Revista Iberoamericana de Educación. MonoFigura Profesión Docente*, (25). Recuperado el día 7 de noviembre del 2013 de <http://www.rieoei.org/rie25a06.htm>
- Nolla, D. M. (2006). El proceso cognitivo y el aprendizaje profesional. En *Formación continuada*, 9 (1). Universidad Autónoma de Barcelona. España. Recuperado el día 12 de enero del 2015 de <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v9n1/colaboracion13.pdf>
- OCDE (2005). Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana. En *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*. España: Santillana. Recuperado el día 7 de diciembre del 2015 de <https://www.oecd.org/pisa/39732493.pdf>

- OCDE (2010). Trayectoria profesional docente: consolidar una profesión de calidad. En *Mejorar las escuelas para la acción en México. Estrategias para la acción en México*. D. F., México: SEP. Recuperado el día 22 de noviembre del 2016 de <http://www.oecd.org/edu/school/47101613.pdf>
- OCDE (2011). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. TALIS 2013*. Francia: OCDE. Recuperado el día 22 de noviembre del 2016 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talispublicacionessep2014.pdf?documentId=0901e72b81adaba0>
- OCDE (2012) *Avances en las reformas de la educación básica en México. Una perspectiva desde la OCDE*. México: OECD. Recuperado el día 24 de noviembre del 2016 de <http://docplayer.es/7858303-Avances-en-las-reformas-de-la-educacion-basica-en-mexico-una-perspectiva-desde-la-ocde.html>
- Osses, B. S., Sánchez, T. I. e Ibáñez, M. F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos* [online], 32 (1). Recuperado el día 12 de julio del 2017 de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>.
- Parkay, F. W. (2004). *Learning to teach in Becoming a teacher, 6 /E*. Beverly Hardcastle Stanford. Boston: Pearson. Recuperado el día 13 de enero del 2015 de http://www.ablongman.com/html/productinfo/parkay6e/020538854X_Ch1.pdf

Patton, M. Q. (1990). Tipos de muestreo no probabilístico. (Trad. libre P. González, 2007).

En purposeful sampling. Quaitative evaluation and research methods. (2ª ed).

Newbury Park: Sage.

Pérez, A. A., Sarmiento, C. J. A. y Zabalza, C. M. A. (2012). Las prácticas de enseñanza de

los mejores profesores de la Universidad de Vigo: el ámbito de conocimiento

tecnológico. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10 (1), 145-175.

Recuperado el día 10 de abril del 2015 de <http://redaberta.usc.es/redu>

Pérez, G. A. I. (1996). Capítulo XI. La función y formación del profesor/a en la enseñanza

para la comprensión. Diferentes perspectivas. *En J. Gimeno y Á. Pérez Gómez*

Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata. Recuperado el día 18 de

febrero del 2014 de [https://es.scribd.com/doc/51419468/La-Funcion-y-Formacion-](https://es.scribd.com/doc/51419468/La-Funcion-y-Formacion-Del-Profesor)

[Del-Profesor](https://es.scribd.com/doc/51419468/La-Funcion-y-Formacion-Del-Profesor)

Pérez, P. J. y Gardey, A. (2010). Definición. Recuperado el día 16 de agosto del 2015 de

<http://definicion.de/practica/>

Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.*

Profesionalización y razón pedagógica. D.F., México: Graó. Recuperado el día 4 de

julio del 2014 de

https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_200

[7desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_200_7desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf)

Preciado, C. F., Gómez, N. A., & Kral, K. (2008). Ser y quehacer docente en la última

década: un estudio cualitativo de las políticas de formación en el profesorado.

Revista mexicana de investigación educativa, 13 (39). 1139-1163. Recuperado el día 13 de septiembre del 2015 de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003906.pdf>

Pro Bueno, A., Valcárcel, P. y Sánchez, B. G. (2005). Viabilidad de las propuestas didácticas planteadas en la formación inicial: opiniones, dificultades y necesidades de profesores principiantes. En *Enseñanza de las ciencias*. Universidad de Murcia, 23 (3). Recuperado el día 17 de noviembre del 2013 de <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/22033/332777>

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2012). *Diccionario práctico del estudiante*. Madrid: Santillana. Recuperado el día 6 de febrero del 2014 de <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-practico-del-estudiante>

Revilla, F. D. M. (2010). La práctica reflexiva durante el desarrollo de la práctica pre-profesional docente. *VI Congreso Iberoamericano de Educación*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el día 7 de agosto del 2014 de <http://www.chubut.edu.ar>

Reyes, L. (2011). *Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos*. Tesis doctoral. Facultad de Educación Universidad de Sevilla. Recuperado el día 10 de julio del 2015 de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/2123/profesores-principiantes-e-insercion-profesional-la-docencia-preocupaciones-problemas-y-desafios/>

- Reyes, R. y Zúñiga, R. M. (1995). *Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A.C.
- Rockwell, E., & Mercado, R. (1986). La práctica docente y la formación de maestros. *Colección polémica educativa*. 143. Recuperado el día 7 de enero del 2015 de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/4/R4_8.pdf
- Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. Tesis doctoral. Barcelona, España. Recuperado el día 30 de noviembre del 2013 de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/108035/RRODRIGUES_TESIS.pdf
- Rodríguez, J. G. y Castañeda, B. E. (enero-abril, 2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. *En Revista Iberoamericana de Educación*, (25). Janeiro: OEI. Recuperado el día 15 de enero del 2014 de <http://www.rieoei.org/rie25a05.htm>
- Rodríguez, Z. E. (2003). Los profesores debutantes en educación media: Una contribución al estudio de las innovaciones en el marco de la reforma educativa en Uruguay. *Revista de innovación educativa*, (13). Universidad de Santiago de Compostela. España. Recuperado el día 12 de enero del 2015 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=307305>
- Rodríguez, Z. E. (2007). Un estudio sobre los profesores principiantes en el marco de la Reforma de la Educación Secundaria en Uruguay. *OEI-Revista Iberoamericana de*

Educación. Recuperado el día 12 de enero del 2015 de

<http://www.rieoei.org/deloslectores/349Rodriguez.pdf>

Roig, I. J. (1996). *El estudio de los puestos de trabajo. La valoración de tareas y la valoración del personal*. Madrid, España: Díaz de Santos.

Ruiz, M. D. R., & Aguirre, A. G. (2013). Quehacer docente, TIC y educación virtual o a distancia. *Revista Apertura*, 5 (2). Recuperado el día 8 de mayo del 2015 de

<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/412/339>

Sacristán, J. G. (1991). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Recuperado el día 2 de abril del 2016 de

http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Gimeno_Sacristan_Unidad_3.pdf

Sáenz, O. (1991). *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. España: Marfil, S. A.

Salinas, S., Giménez, R., Iturralde, M., Baigorria, H., Juárez, L., Manzi, A., Bronzi, M. E. y

Carbonel, A. (Eds.) (2009). *Los procesos de gestión en el acompañamiento a los*

docentes noveles. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado el día 30 de

noviembre del 2013 de <https://es.scribd.com/document/131938777/002-Los->

[Procesos-de-Gestion-en-El-Acompañamiento](https://es.scribd.com/document/131938777/002-Los-Procesos-de-Gestion-en-El-Acompañamiento)

Sandoval, F. E. (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en

México. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1). México.

Recuperado el día 19 de mayo del 2015 de

<https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART12.pdf>

San Martín, C. D. y Quilaqueo, R. D. (2012). Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. *Revista Perfiles Educativos*, 34 (136). México. Recuperado el día 7 de marzo del 2015 de

<http://www.scielo.org.mx>

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. D. F., México: Instituto de estudios educativos y sindicatos de América. Recuperado el día 29 de marzo del 2015 de

<http://www.ivanillich.org.mx/Conversar-educar.pdf>

Sayago, Z. B., y Chacón, M. A. (Marzo, 2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Revista EDUCERE*, 10 (32).Venezuela.

Recuperado el día 11 de enero del 2015 de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603209>

Schettini, P. y Cortazzo (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*.

Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado el día 28 de junio del 2017 de

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento_completo.pdf?sequence=1

Schön, D. A. (1995). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.

Recuperado de <http://csmvigo.com/pedagogia/files/2016/07/D.A.-SCH%C3%96N-LA-FORMACI%C3%93N-DE-PROFESIONALES-REFLEXIVOS.pdf>

Schön, D. A. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. *Revista Temas de Educación*, (47). Barcelona, España: Paidós ibérica.

Recuperado el día 18 de junio del 2014 de

<http://ed.dgespe.sep.gob.mx/materiales/primaria/habilidades.intelectuales/el.profesional.reflexivo.pdf>

SEP (1993). *Acuerdo Número 181, por el que se establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria*. Diario Oficial de la Federación. México, D.F.:

SEP. Recuperado el día 11 de noviembre del 2013 de

<http://es.slideshare.net/wills159/acuerdo-181>

SEP (2002). Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación primaria. *Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. México,

D.F.: SEP. Recuperado de Recuperado el día 16 de diciembre del 2013 de:

<http://www.dgespe.sep.gob.mx>

SEP (junio, 2008). *Glosario*. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y

Programación. México, D. F.: SEP. Recuperado de Recuperado el día 16 de

septiembre del 2016 de <http://www.dgespe.sep.gob.mx>

SEP (2008). *Diario Oficial de la Federación: Órgano constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*. Dirección General de Planeación y Programación 2008. Séptima sección. Vol. 641. México

SEP (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*. México, D. F.: SEP. Recuperado el día 6 de marzo del 2015 de <http://www.dgespe.sep.gob.mx>

SEP (2011). *Planes de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria. Fundamentación*. DGESPE. Recuperado el día 16 de diciembre del 2013 de <http://www.dgespe.sep.gob.mx>

SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México, D. F.: SEP. Recuperado el día 31 de mayo del 2016 de <http://www.dgespe.sep.gob.mx>

SEP (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro*. Educación Básica. Primaria. México, D. F.: SEP. Recuperado el día 31 de mayo del 2016 de <http://www.dgespe.sep.gob.mx>

SEP (2012). Resultados ENLACE Básica 2006-2012 por entidad federativa. *Evaluación Nacional del Logro Académico de Centros Escolares*. ENLACE. Recuperado el día 21 de enero del 2015 de http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2012/ENLACE_2012_Basica_y_Media.pdf

SEP (2012). *Competencias genéricas y profesionales. Perfil de egreso de la educación normal*. DGESPE. Recuperado el día 27 de agosto del 2016 de

http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/lepri/perfil_egreso

SEP (17 de septiembre del 2013). N.L. arriba de la media nacional en prueba Enlace, gracias a educación primaria. En *Milenio*. Recuperado el día 26 de marzo del 2017

de http://www.milenio.com/monterrey/NL-nacional-Enlace-educacion-primaria_0_155384793.html

SEP (2013). *Plan Nacional de Desarrollo. Poder Ejecutivo Federal 2013-2018*.

Recuperado el día 18 de agosto del 2016 de

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013

SEP (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México, D.F.: SEP. Recuperado el día 6 de marzo del 2015 de

http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.WN9Xj6LauM8

SEP (2015). Perfil, parámetros e indicadores para Docentes. México, D.F.: SEP.

Recuperado el día 26 de noviembre del 2016 de

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/PPI/Docente_Tecdocente.pdf

SEP (2015). Sistema de Información y Gestión Educativa. SIGED. Recuperado el día 5 de julio del 2017 de <http://www.siged.sep.gob.mx/>

SEP (2016). Propuesta Curricular para la Educación Básica 2016. México. D.F.: SEP.

Recuperado el día 26 de noviembre del 2016 de <http://es.slideshare.net/>

Shulman, L. S. (1987). Conocimiento y enseñanza. *Harvard Educational Review*, 57 (1).

Shulman, L. S. (1996). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: a contemporary perspective, en M.C. Wittrock (Dir.), *Handbook of Research on Teaching*, (3ª ed.) (pp. 3-36), N. York: McMillan

Shulman, L. (1999). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Learners and pedagogy*, 61-77.

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma en Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2). Recuperado el día 7 de enero del 2011 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

Solís M. C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C. y Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37 (1). Recuperado 12 de noviembre del 2013 de <http://www.scielo.cl/scielo>

Soto R. M. (julio, 2009). *El quehacer docente y sus condiciones éticas. La Tarea*. Revista de educación y cultura de la Sección 47, (20), Jalisco: Guadalajara: SNTE. Recuperado el día 19 de marzo del 2014 de <https://www.latarea.com.mx/articu/articu20/msotor20.htm>

Supo, J. (2013). Cómo validar un instrumento. Aprende a crear y validar instrumentos

como un experto. Biblioteca Nacional del Perú. Recuperado el día 29 de junio del 2017 de

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxtYWI0MDVpbnZlc3RpZ2FjaW9ufGd4OjdmYjUwYTUzNjM2YzI5ZmY>

Tapia-Carreto A., Mendoza, M. R. y Martínez, G. O. (2016). Desarrollo de competencias socio-discursivas en la Universidad. Propuesta de investigación. Aprendizaje e innovación: las organizaciones frente a una nueva concepción del conocimiento del tiempo y del espacio. *XII Congreso Internacional de Análisis Organizacional 2014*. Quintana Roo, Cozumel: Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado el día 16 de diciembre del 2013 de

http://bibvirtual.ucla.edu.ve/db/psm_ucla/edocs/agora/agora0202/articulo1.pdf

Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España:

Narcea, S. A. Recuperado el día 4 de julio del 2012 de

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxiZWFlidGlmldWxiZWNIbmV8Z3g6NDQ4OTc5ODc1N2E5ZDcwOQ>

Tolentino Ch. R. D., Rodríguez M. C. y Martínez E. (2012). La mirada de los noveles:

sus problemas y necesidades en contextos vulnerables. *Alzando el vuelo. Problemas y modelos de acompañamiento al docente novel*. Coord. Nora H. Martínez Sánchez.

México: Fondo Editorial de Nuevo León. Recuperado el día 15 de diciembre del

2013 de <http://www.fondoeditorialnl.gob.mx/pdfs/Alzando.pdf>

- Trejo, C. M. J. (agosto, 2013). Impacto del modelo RIEMS en el quehacer docente. Proyecto de investigación. Colegio de estudios de posgrado de la ciudad de México, D. F. Recuperado el día 14 de enero del 2015 de <https://www.transformacion-educativa.com/index.php/articulos-sobre-educacion/53-impacto-del-modelo-riems-en-el-quehacer-docente>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós. Recuperado el día 23 de junio del 2017 de https://books.google.com.mx/books/about/Introducci%C3%B3n_a_los_m%C3%A9todos_cualitativo.html?id=EQanW4hLHQgC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Tyler, W. (1996). *Organización escolar: Una perspectiva sociológica*. Madrid, España: Morata. Recuperado el día 4 de enero del 2014 de <https://books.google.com.mx/books?id=JtnM714MZEC&pg>
- UNESCO (1966). Recomendación relativa a la situación del personal docente. *Conferencia Intergubernamental Especial-Conferencia General de la UNESCO*, Ginebra. Recuperado el día 28 de enero del 2014 de <http://portal.unesco.org>
- Valdés, G. I. y López, T. E. (septiembre, 2011). Fundamentos filosóficos y sociológicos de la educación. Reflexiones para la construcción participativa de los valores profesionales socioculturales. *Cuadernos de Educación y Desarrollo. Revista*

- académica semestral*, 3 (31). La Habana. Recuperado el día 23 de agosto del 2015 de <http://www.eumed.net/rev/ced/31/vgel.html>
- Vélez, Ch. G. (enero, 2006). *El docente ante los retos educativos del siglo XXI. No. 2*. Pampedia. Recuperado el día 8 de marzo del 2014 de <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-2.pdf>
- Vera, J. (1988). El profesor principiante. Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza. Valencia: Promolibro
- Villar, A. L. M. (1990). *El profesor como profesional. Formación y desarrollo profesional*. Granada: Universidad de Granada
- Vonk, J. H. C. (1983). Problems of the beginning teacher. *European journal of Teacher Education*, 6 (2). Recuperado el día 16 de junio del 2017 de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0261976830060205>
- Vonk, J. H. C. y Schras, G. A. (1987). From beginning to experienced teachers: A study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European journal of Teacher Education*, 10 (1). Recuperado el día 16 de junio del 2017 de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0261976830060205>
- Williams, D. D., Eiserman, W. D., Lynch, P. y Young, U. B. (1985). Understanding problems faced by first years teachers. A naturalistics study. *Annual meeting of the American Educational Research Association*. Chicago: American Educational

Research Association. Recuperado el día 21 de mayo del 2015 de

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED261010.pdf>

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*.

Barcelona, España: Graó. Recuperado el día 9 de enero del 2017 de

<http://www.cca.org.mx/ps/profesores/cursos/depeem/apoyos/m1/Zabala%2011%20ideas%20clave.pdf>

Zabalza, B. M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea. Recuperado el

día 10 de septiembre del 2016 de http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/dis_des.pdf

Zabalza Beraza, M.A. (1989). Teoría de las prácticas. En Actas del II Symposium sobre

Prácticas Escolares, Santiago, Tórculo. Recuperado el día 10 de septiembre del

2016 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4864397>

Zaccagnini, M. (2003). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. *Revista Iberoamericana de Educación. De los lectores*.

[Versión electrónica]. Recuperado el día 7 de diciembre del 2013 de

http://rieoei.org/pol_edu2.htm

Zeballos, M.B. y Triolo, F.L. (junio, 2008). Programa de acompañamiento a profesores

principiantes en una escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires, República

Argentina. Ponencia. *I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e*

Inserción Profesional a la Docencia. Sevilla, España. Recuperado el día 17 de mayo

del 2014 de <http://www.redkipusperu.org/files/113.pdf>



Zuloaga, G. M. A. (2012). Modelo para evaluar la formación y desempeño docente de egresados de instituciones de educación normal en México. Tesis doctoral. Universidad de Baja California. Recuperado el día 9 de junio del 2017 de <http://ubc.edu.mx/wp-content/uploads/2013/05/TESIS-DOCTORAL-Antonieta-Zuloaga-Garmendia.pdf>

Anexo 1. Modelos para el análisis de la práctica profesional

AUTORES / ORGANISMOS	DIMENSIONES	
Coffield y Edward (2009) citados por Escudero	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje docente • Conocimiento • Contexto • Currículo 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación • Gestión • Pedagogía • Sociedad
Ruiz y Aguirre (2013), Dorfsman (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico-pedagógico • Académico-disciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> • Personal-reflexiva • Crítico-social y comunitaria
Programa de estudios (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Docente promotor y ejemplo (actitud) • Mejora personal • Comprensivo de la disciplina y formación cívica • Problemizador de la vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientador en el desarrollo de estrategias/autonomía del niño • Negociador de las NE • Promotor de la información cívica y ética • Integrador de conocimiento
Alexander (1997) citado por escudero	<ul style="list-style-type: none"> • Política • Evaluación • Empírica 	<ul style="list-style-type: none"> • Pragmática • Conceptual
Shulman	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía • Liderazgo 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación teórico y práctica del docente • Estrategias de mejora
Zabalza (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto • Fundamentación • Evolución 	<ul style="list-style-type: none"> • Situación actual • Impacto y resultados • Valoración y transferibilidad
Consejería de educación (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Efectividad • Eficacia • Eficiencia • Sostenibilidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad • Coherencia • Integridad
Hernández (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Cantidad y ritmo de enseñanza • Organización en el aula • Preguntas de alumnos (aprendizaje) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reacción a las respuestas de los niños (enseñanza) • Trabajo autónomo (tareas) • Contexto
Vennman (1984)	<ul style="list-style-type: none"> • Personal • Aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Institucional • Social
Perfiles, parámetros e indicadores para docentes (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los alumnos • Organizar y evaluar • Mejora continua 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidades • Eficacia • Vínculos con la comunidad
Avalos (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagógico • Social 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesional
Principios pedagógicos (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnos y proceso de aprendizaje • Organización de actividades/estrategias • Ambiente de aprendizaje • Colaboración 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de competencias, estándares y aprendizajes esperados • Uso de materiales • Evaluar para aprender • Inclusión

Nota: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por los autores mencionados.

Anexo 2. a) Evaluación de documentos rectores de la LEP

	Práctica Profesional Séptimo semestre	CLAVE	REVISIÓN	HOJA	
		RC-07-167	00-10/16	1 de 404	

Nombre del alumno Normalista: _____

Nombre de la escuela _____ Fecha _____

Evaluación de documentos rectores de la Licenciatura en Educación Primaria



0=Área de oportunidad		1= Deficiente	2= Regular	3= Bien	4= Muy bien	5=	Ponderación	
Excelente							NO	SI
Indicador a evaluar								
Carpeta de planeación y evaluación								
1	Diseña situaciones didácticas acordes con:							
	a) los aprendizajes esperados							
	b) las necesidades educativas de sus alumnos							
	c) los enfoques de las asignaturas de educación primaria							
Diario del normalista								
2	Diseña estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación que le permiten identificar el nivel de logro de los aprendizajes de cada uno de sus alumnos.							
3	Registra a diario lo sucedido durante la jornada escolar.							
4	Profundiza en el registro a través de la narración y descripción considerando planteamientos de docentes, autores e investigadores sobre lo que se registra.							
5	Explica de manera informada los sucesos y acontecimientos registrados							
6	Contrasta ideas y experiencias asumiendo referentes formales: enfoques, principios, postulados, reglas, acuerdos, teorías.							
7	Reconstruye ideas, concepciones, formas de intervención en el aula y la escuela, en los procesos de gestión y de trabajo con otros docentes.							
8	Propone y sugiere estrategias, actividades, recursos y formas de intervención docente para transformar el trabajo docente.							
9	Realiza registros y análisis sobre la aplicación de las propuestas y sugerencias							
Diario de los alumnos								
1	Brinda oportunidades para que todos los alumnos lean, escriban, participen en el análisis de lo escrito, registren sugerencias para escribir más y mejor (redacción, ortografía y puntuación) de acuerdo con el grado escolar.							
1	Incluye observaciones que motivan a los alumnos para mejorar su escritura.							
Portafolio								
1	Incluye en las evidencias de los procesos de aprendizaje de los alumnos, el aprendizaje esperado, observaciones, comentarios e interpretaciones sobre aspectos relevantes, logros, progresos, dificultades, necesidades y apoyos que se requieren.							
2	Elabora un reporte de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos a partir de las evidencias y de los resultados de las evaluaciones por bloque / proyecto / tema.							
1								
3								
							SUMA	
							TOTAL	

OBSERVACIONES:

Firma del asesor

Firma del normalista

b) Evaluación del desempeño docente de la LEP

 Secretaría de Educación Nuevo León GOBIERNO DEL ESTADO	Práctica Profesional Séptimo semestre	CLAVE	REVISIÓN	HOJA	
		RC-07-171	01-10/16	1 de 1	

Nombre del alumno Normalista _____

Nombre de la escuela _____ Fecha _____

Evaluación del desempeño docente de la Licenciatura en Educación Primaria

		0=Área de oportunidad	1= Deficiente	2= Regular	3= Bien	4= Muy bien	5=	Ponderación		
		Excelente						NO	SI	
Al inicio de la clase										
1	Socializan los aprendizajes esperados									
2	Generan expectativas en los alumnos									
3	Activan conocimientos previos									
Durante el desarrollo de la clase (estrategias de enseñanza)										
4	Muestran congruencia con los aprendizajes esperados									
5	Brindan oportunidades para la participación de todos los alumnos									
6	Mobilizan los saberes									
7	Propician la organización de conocimientos									
8	Requieren el uso de recursos o materiales por los alumnos									
9	Incluyen distintas formas de organizar el trabajo en las que se favorece la comunicación e interacción entre los alumnos									
10	Optimizan el tiempo y los espacios del aula y de la escuela									
11	Favorecen aprendizajes significativos									
12	Permiten que los alumnos valoren sus aprendizajes									
13	Permiten reconocer el proceso que se siguió en el trabajo con los aprendizajes									
Estrategias de evaluación										
14	Valoran los aprendizajes de los alumnos en los momentos que estableció en la planeación									
15	Ofrecen oportunidades de retroalimentación de los aprendizajes de los alumnos									
16	Incluyen técnicas e instrumentos de evaluación congruentes con los aprendizajes esperados									
17	Recuperan evidencias de los aprendizajes de los alumnos									
Durante el cierre de la clase										
1	Favorecen la confrontación de las ideas y conceptos que se trabajaron en el desarrollo de las actividades, con las planteadas inicialmente: qué hicimos, qué aprendimos, qué faltó, qué hacer para aprenderlo, qué expectativas nuevas surgieron, qué dificultades se tuvieron, qué sugerencias se tienen para mejorar									
							SUMA			
							TOTAL			

OBSERVACIONES: _____

Firma del asesor_____
Firma del normalista

Anexo 3. Carta de autorización de aplicación de instrumentos de investigación para la recolección de información (director).



**Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 19 B
División de Posgrado**

Carta de autorización de aplicación de instrumentos de investigación para la recolección de información.

Director (a): _____

Escuela primaria: _____

C. Director

Presente.-

Por medio de la presente solicito a usted Sr. Director de la manera más atenta se me permita realizar la aplicación de una entrevista constituida por 10 preguntas orientadas a cuatro dimensiones sobre las prácticas profesionales en el quehacer educativo, fotografías y tres videograbaciones de las clases sobre el quehacer docente a los maestros que laboran al frente de un grupo de educación primaria y sean profesores principiantes, específicamente egresados de la ENMFM. Dichas actividades tiene la finalidad de recoger evidencias para realizar la investigación *La práctica profesional de los profesores principiantes en educación primaria*. A través de esta investigación pretendo obtener mi grado de doctorado. La identidad de cada docente participante en dicha investigación quedará en todo momento resguardada, ya que las respuestas emitidas en cada uno de los instrumentos trabajados serán aplicadas exclusivamente para el fin arriba señalado. Es importante señalar que no se recibirá remuneración por participar en la investigación.

Esperando verme favorecida con mi petición, quedo de usted.

Mtra. Adriana Domínguez Saldívar

**Anexo 4. Carta de autorización de aplicación de instrumentos de investigación
para la recolección de información (profesor principiante).**



**Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 19 B
División de Posgrado**

***Carta de autorización de aplicación de instrumentos de investigación
para la recolección de información.***

Director (a): _____

Escuela primaria: _____

C. Profesor principiante.

Presente.-

Por medio de la presente solicito a usted, profesor titular del grupo, me permita realizar la aplicación de una entrevista la cual se conforma de 10 preguntas orientadas a cuatro dimensiones sobre las prácticas profesionales en el quehacer educativo, tres videograbaciones de las clases, fotografías y una plenaria fuera de clase. Esta plenaria permitirá conformar un grupo focal que tratará el tema sobre el quehacer docente que realiza en su grupo de educación primaria. Dichas actividades tiene la finalidad de recoger evidencias para realizar la investigación *La práctica profesional de los profesores principiantes en educación primaria*. A través de esta investigación pretendo obtener mi grado de doctorado. La identidad de cada participante en dicha investigación quedará en todo momento resguardada, ya que las respuestas emitidas en cada uno de los instrumentos trabajados serán aplicadas exclusivamente para el fin arriba señalado. Es importante señalar que no se recibirá remuneración por participar en la investigación.

Esperando verme favorecida con mi petición, quedo de usted.

Mtra. Adriana Domínguez Saldívar

Anexo 5. Carta de autorización de aplicación de instrumentos de investigación para la recolección de información (padres de familia).



**Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 19 B
División de Posgrado**

Carta de autorización de aplicación de instrumentos de investigación para la recolección de información.

Director (a): _____

Profesor principiante: _____

Escuela primaria: _____

Padres de familia.

Presente.-

Por medio de la presente solicito a ustedes padres de familia me permitan realizar tres videograbaciones de las clases en las que participan sus hijos, así como fotografías en el momento de trabajo en clase. Dichas actividades tiene la finalidad de recoger evidencias para realizar la investigación *La práctica profesional de los profesores principiantes en educación primaria*. A través de esta investigación pretendo obtener mi grado de doctorado, investigación que persigue tal propósito. La identidad de cada docente participante y de sus hijos en dicha investigación quedará en todo momento resguardada, ya que las respuestas emitidas en cada uno de los instrumentos trabajados serán aplicadas exclusivamente para el fin arriba señalado. Es importante señalar que no se recibirá remuneración por participar en la investigación.

Esperando verme favorecida con mi petición, quedo de usted.

Mtra. Adriana Domínguez Saldívar

Anexo 6. Entrevista semiestructurada a profesores principiantes.



Universidad Pedagógica Nacional Unidad 19 B, Guadalupe, N. L. Entrevista semiestructurada a profesores principiantes

Datos generales:

Nombre del profesor: _____

Escuela: _____

Grado: _____ Turno: _____

Fecha: _____ Hora: _____

Introducción

La investigación: *La práctica profesional de los profesores principiantes en educación primaria*. Tiene como objetivo fundamental *explorar los factores que inciden en la práctica profesional de los profesores principiantes de educación primaria*. La aplicación de esta entrevista dará pautas para obtener información para el logro del objetivo. Los profesores principiantes que participan en este estudio son 13 de distintos municipios: Monterrey, Guadalupe, García, Juárez y Escobedo pertenecientes al estado de Nuevo León.

El motivo de la elección de los profesores principiantes participantes fue gracias a su disposición para participar en dicha investigación. Es importante señalar que no se recibirá remuneración por participar en la investigación.

El estudio considera un muestreo no probabilístico y de tipo criterial en el que se revisaron y estudiaron todos los casos que cumplen con los criterios de importancia predeterminada (Patton, 1990, trad. P. González, 2007).

Características de la entrevista

Los resultados obtenidos en la entrevista serán de uso exclusivo del investigador. Se realiza el compromiso de salvaguardar la identidad de los profesores principiantes para establecer y proporcionar un ambiente de veracidad y fiabilidad en las respuestas de los participantes entrevistados.

La entrevista se compone de algunas preguntas generales acerca de los profesores principiantes y 10 preguntas orientadas a cuatro dimensiones sobre las prácticas profesionales en el quehacer educativo. Los

resultados de este estudio podrían contribuir al establecimiento de una propuesta formal futura en el quehacer docente.

El profesor principiante tiene el derecho a conocer los resultados después que termine el estudio y, si surge alguna duda o preocupación, puede concertar una reunión con ella y recibir la información que se desee conocer.

Categoría: Profesores principiantes en educación primaria

1. Condiciones laborales de los Profesores Principiantes al momento del estudio

- Carga docente (hrs. de trabajo) _____
- Tipo de jornada _____
- Responsabilidad docente _____
- Comisiones _____
- Disponibilidad de tiempo para preparar actividades para sus alumnos (comisiones y trabajo diario) _____

2. Característica personal del Profesor Principiante.

- Antigüedad en el sistema (años): 1 - 2 - 3 - 4 - 5
- Género: M - F
- Edad: menos o igual a 20 21-25 26-30
- Formación académica: licenciatura - maestría - doctorado
- Educación de los padres: secundaria-preparatoria-técnica-licenciatura-maestría-doctorado
- Nivel socio-económico: (El orden es del nivel más bajo al más alto de acuerdo al INEGI: pobreza extrema, pobre, media baja, media, media alta y rica/alta).

E - D - D+ - C - C+ - A/B

3. Cuáles son los antecedentes de los Profesores principiantes.

- a. Tipo de institución formadora: _____
- b. Años de estudio: _____

c. Nivel académico de ingreso y egreso de la Escuela Formadora de Docentes:

Categorías	Dimensiones	Preguntas/indicadores
La práctica profesional de los profesores principiantes	Técnico-Pedagógica (DTP/E)	1. ¿Cómo aprenden los alumnos durante la práctica profesional efectuada por un profesor principiante?
		2. ¿Qué deben aprender los alumnos en el aula?
		<ul style="list-style-type: none"> a. ¿Qué aspectos se favorecen en el aprendizaje de los alumnos en clase? b. ¿Existe de parte suya un trato diferente hacia los alumnos con respecto al trabajo en clase? c. ¿De qué manera considera usted que el entorno familiar, social y cultural influyen en los avances de los alumnos? d. ¿En qué se basa o fundamenta para preparar sus clases? e. ¿Considera fundamental utilizar los materiales didácticos proporcionados por la SEP, por qué? f. ¿Qué es lo que más le brinda apoyo del contenido de estos materiales, por qué? Explique g. ¿Los materiales didácticos utilizados le permiten construir el conocimiento en los niños, por qué? Explique h. ¿Qué dinámica se sigue en el aula en cuanto a las participaciones de los alumnos y la suya? (uso de materiales) i. ¿Algo que desee agregar con relación al tema tratado?
		<p>Información a obtener:</p> <p>Reconocer los procesos de desarrollo de los alumnos.</p> <p>Reconocer los aprendizajes de los alumnos.</p> <p>Identificar los propósitos educativos y los enfoques didácticos de la educación primaria.</p> <p>Reconocer los contenidos del currículo vigente.</p>
		3. ¿Cómo organiza el trabajo educativo el profesor principiante en el aula antes, durante y después de su práctica profesional?
		4. ¿Cómo evalúa el profesor principiante el trabajo educativo de los alumnos en su práctica profesional?
		5. ¿Cómo realiza el profesor principiante una intervención didáctica pertinente para aquellos alumnos que lo requieren?

Académico- disciplinar (DAD/E)	<p>f. ¿Cómo aplica los enfoques de las asignaturas en su planificación diaria?</p> <p>g. ¿Qué importancia tienen las características particulares (NEE) de los alumnos para el diseño de las situaciones didácticas?</p> <p>h. ¿Cómo se da la dinámica grupal (formas de participación, expresión de ideas, explicaciones, cuestionamientos etc.) al trabajar diversos contenidos?</p> <p>i. ¿Qué materiales didácticos utiliza para trabajar sus clases como la tecnología y la comunicación?</p> <p>j. ¿Qué estrategias utiliza para lograr que sus alumnos se interesen por aprender, son diferenciadas?</p> <p>k. ¿Qué tipo de actividades realiza en su grupo en la práctica profesional?</p> <p>l. Mencione los tipos de evaluación que utiliza para conocer acerca de los aprendizajes logrados por sus alumnos</p> <p>m. ¿Qué tipo de instrumentos de evaluación son los que más utiliza en la práctica el docente, porqué?</p> <p>n. ¿Cómo logra la confianza, el afecto, el respeto, la solidaridad con sus alumnos?</p> <p>o. ¿Cómo distribuye sus tiempos en clase para lograr terminar sus actividades planeadas?</p> <p>p. ¿Algo que desee agregar con relación al tema tratado?</p>
	<p>Información a obtener:</p> <p>Define formas de organizar la intervención docente para el diseño, la organización y el desarrollo de situaciones de aprendizaje.</p> <p>Determina cuándo y cómo diversificar estrategias didácticas.</p> <p>Determina estrategias de evaluación del proceso educativo con fines de mejora.</p> <p>Determina acciones para la creación de ambientes favorables al aprendizaje en el aula y en la escuela.</p> <p>Conoce el concepto de quehacer docente.</p> <p>Comprende las implicaciones que tiene para el profesor principiante realizar el quehacer docente.</p> <p>Identifica los problemas que enfrentan los profesores principiantes en su quehacer docente.</p> <p>Resuelve los problemas o situaciones que se presentan en su quehacer docente.</p> <p>Emprende acciones para el logro de su quehacer docente.</p> <p>Realiza prácticas profesionales.</p> <p>Distingue en su quehacer docente una práctica profesional de la que no lo es.</p>
	<p>6. ¿Qué hace el profesor principiante como profesional para apoyar a los alumnos en su aprendizaje?</p>

	Personal- Reflexiva (DPR/E)	<ul style="list-style-type: none"> a. ¿Cómo se sintió en su primer año de trabajo frente a grupo? b. ¿Cómo se siente ahora? Explique las diferencias entre estas dos cuestiones c. ¿Qué es lo que lo hace reflexionar acerca de su práctica en el quehacer docente y qué hace al respecto? d. ¿Qué ventajas y desventajas cree que se presentan al trabajar colaborativamente? e. ¿Qué tipo de temas se interesa por leer o documentarse, y le sirven para mejorar su práctica, por qué? f. ¿Qué tipo de cursos, talleres, conferencias, Simposium, estudios de posgrado, etc. realiza con la finalidad de mejorar su práctica docente? g. ¿Pertenece a alguna red de colaboración, por qué o para qué? h. ¿Qué uso le da a la tecnología de la información y a la comunicación en su vida profesional para mejorar su práctica profesional? i. ¿Cómo es su relación personal/directa y por escrito con todos los agentes educativos de su institución? j. ¿Qué hace cuando se enfrenta a problemas con los alumnos, ya sea de conducta, de trabajo etc.? k. ¿Los profesionales de la educación (apoyo, lenguaje, etc.) pueden asegurar el bienestar de los alumnos, por qué? l. ¿La escuela formadora de docentes le apoyó teórica y prácticamente para el logro de su quehacer docente ahora como profesor principiante? m. ¿Algo que desee agregar con relación al tema tratado
<p>Información a obtener: Explica la finalidad de la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional. Considera al estudio y al aprendizaje profesional como medios para la mejora de la práctica educativa. Realiza cursos, talleres, estudios además de la normal para lograr una práctica profesional en el aula Se comunica eficazmente con sus colegas, los alumnos y sus familias.</p>		
	Personal- Reflexiva (DPR/E)	<ul style="list-style-type: none"> 7. ¿Cómo asume el profesor principiante las responsabilidades legales inherentes a su profesión para el bienestar de sus alumnos? 8. ¿Cómo asume el profesor principiante las responsabilidades éticas inherentes a su profesión para el bienestar de sus alumnos? a. ¿Cuáles son los derechos y obligaciones que tiene como profesor principiante y cuáles son la de sus alumnos? b. ¿Por qué la educación se considera un derecho y una obligación para los alumnos? c. ¿Cómo lleva a cabo el laicismo, la gratuidad y el carácter democrático de la educación en el grupo con sus alumnos? d. Se dice que la educación es un derecho universal, ¿de qué manera la practica? e. ¿Qué relación establece entre el derecho universal y los alumnos que deciden salirse de la escuela definitivamente o que la escuela los excluye? f. ¿Cómo se trabaja y qué propondría para realizar actividades donde se aplique la tolerancia, la libertad, el respeto, compromiso, colaboración, equidad de género y la solidaridad en el grupo con sus alumnos? g. ¿En qué le beneficia o le perjudica que los alumnos aprendan o no los contenidos abordados en clase? h. ¿De qué manera participa para que se eliminen o minimicen las barreras de aprendizaje que presentan los alumnos? i. ¿Qué actividades se proponen en el grupo para atender las reglas escolares? j. ¿De qué manera impacta el trabajo del profesor principiante en el trabajo de sus alumnos? k. ¿Cómo involucrar a los padres de familia al trabajo de los alumnos? l. ¿De qué manera identifica cuando un alumno tiene problemas en su casa, ya sea de

	<p>abuso o maltrato y qué ha hecho al respecto?</p> <p>m. ¿Algo que desee agregar con relación al tema tratado?</p>
	<p>Información a obtener:</p> <p>Reconoce que la función docente debe ser ejercida con apego a los fundamentos legales, los principios filosóficos y las finalidades de la educación pública mexicana.</p> <p>Determina acciones para establecer un ambiente de inclusión y equidad, en el que todos los alumnos se sientan respetados, apreciados, seguros y con confianza para aprender.</p> <p>Reconoce la importancia de que el docente tenga altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos.</p> <p>Reconoce el sentido de la intervención docente para asegurar la integridad de los alumnos en el aula y en la escuela, y un trato adecuado a su edad.</p>
<p>Crítico-social y comunitaria</p> <p>(DCS y C/E)</p>	<p>9. ¿De qué manera el profesor principiante participa en el funcionamiento eficaz de la escuela?</p>
	<p>10. ¿De qué manera el profesor principiante fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad?</p>
	<p>a. ¿Cómo se lleva a cabo la organización de la escuela y su funcionamiento?</p> <p>b. ¿Qué tipos de diagnósticos ha realizado de problemas que afecten sus resultados en el grupo (trabajo en el aula, organización, funcionamiento de la escuela, relación con los padres de familia)?</p> <p>c. ¿Qué actitudes y habilidades pone en función para superar los problemas de la escuela?</p> <p>d. ¿Qué tipo de campañas ha realizado para el mejoramiento de su escuela?</p> <p>e. ¿Qué hace en la ruta de mejora?</p> <p>f. ¿De qué manera impacta la ruta de mejora para elevar la calidad de la educación en el grupo?</p> <p>g. ¿Qué tipo de relación/comunicación se establece con las escuelas de la zona para la realización de actividades colaborativas?</p> <p>h. ¿Qué tipo de relación/comunicación se establece con los padres de familia para la realización comprometida de actividades colaborativas?</p> <p>i. ¿De qué manera impacta el trabajo realizado en las asambleas para el logro de una práctica profesional?</p> <p>j. ¿Cómo se involucra en la participación del consejo técnico de su escuela?</p> <p>k. ¿Algo que desee agregar?</p>
	<p>Información a obtener:</p> <p>Distingue los factores asociados a la gestión escolar que contribuyen a la calidad de los resultados educativos.</p> <p>Reconoce acciones para aprovechar los apoyos que brindan padres de familia e instituciones cercanas a la escuela para la mejora de los aprendizajes.</p> <p>Reconoce las características culturales y lingüísticas de la comunidad y su vínculo con la práctica educativa.</p>

Anexo 7. Guion de observación

La presente guía de observación es con la finalidad de cumplir con el objetivo de la investigación. Las preguntas planteadas en el estudio serán respondidas a través de las observaciones que se realicen gracias a los diversos tópicos que se analizarán durante las mismas y serán registrados en el diario.

Se observarán los aspectos considerados en las dimensiones a partir de las categorías abordados en la entrevista y obtenidos del perfil, parámetros e indicadores para docentes.

Asignatura: _____

Propósito: _____


Eje temático o ámbito: _____

Aprendizaje esperado: _____

Contenido: _____

Evaluación: _____

Tiempo: _____ hora de inicio: _____ hora de término: _____

 Universidad Pedagógica Nacional Unidad 19 B, Guadalupe, N. L. Guía de observación a profesores principiantes		
Categorías	Dimensiones	Aspectos a observar
	Técnico-Pedagógica DTP/O	1. ¿Cómo aprenden los alumnos durante la práctica profesional efectuada por un profesor principiante? 2. ¿Qué deben aprender los alumnos en el aula? <ul style="list-style-type: none"> • Motiva a los estudiantes por indagar, participar, colaborar, • Utiliza estrategias para la participación con los alumnos • Utiliza planificaciones elaboradas en función de los planes y programas de estudio • Logra enfoque, propósitos, contenidos, aprendizajes esperados en sus prácticas profesionales • Da trato diferenciado a sus estudiantes para la construcción de sus conocimientos • Se observa el establecimiento de comunicación/ relación con la familia (los padres), la comunidad reflejándose en el trabajo del estudiante • Utiliza material didáctico para abordar su clase, de qué tipo

La práctica profesional de los profesores principiantes	Académico-Disciplinar DAD/O	3. ¿Cómo organiza el trabajo educativo el profesor principiante en el aula antes, durante y después de su práctica profesional? 4. ¿Cómo evalúa el profesor principiante el trabajo educativo de los alumnos en su práctica docente? 5. ¿Cómo realiza el profesor principiante una intervención didáctica pertinente para aquellos alumnos que lo requieren?
		<ul style="list-style-type: none"> • Presenta una estructura de la clase y lo hace funcional • Trabaja con situaciones didácticas elaboradas de acuerdo a las necesidades de los alumnos • Trabaja diversas estrategias de organización, participación, explicaciones, cuestionamientos • Utiliza la tecnología y la comunicación en clase además de otros tipos de materiales • Aplica diversas formas de evaluación y de qué tipo • Logra la confianza, el respeto, el afecto, la solidaridad con los alumnos • Distribuye el tiempo adecuadamente de acuerdo a su planificación
	Personal-Reflexiva DPR/O	6. ¿Qué hace el profesor principiante como profesional para apoyar a los alumnos en su aprendizaje?
		<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre su quehacer docente • Trabaja colaborativamente con sus compañeros maestros • Su relación con los actores de la institución (verbal y no verbal) • Su relación con el grupo multidisciplinario
		7. ¿Cómo asume el profesor principiante las responsabilidades legales inherentes a su profesión para el bienestar de sus alumnos? 8. ¿Cómo asume el profesor principiante las responsabilidades éticas inherentes a su profesión para el bienestar de sus alumnos?
		<ul style="list-style-type: none"> • Trato que le da a los alumnos en clase (respeto, libertad, tolerancia, equidad de género, solidaridad) • Compromisos y actividades colaborativas que se establecen en grupo antes, durante y después de la clase • Preocupación y ocupación por aquellos alumnos que no aprenden los contenidos abordados en clase • La influencia de la actitud del profesor principiante con respecto al trabajo en relación con sus alumnos y viceversa
	Crítico-Social y Comunitaria DCS y C/O	9. ¿De qué manera el profesor principiante participa en el funcionamiento eficaz de la escuela? 10. ¿De qué manera el profesor principiante fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad?
		<ul style="list-style-type: none"> • Organización y funcionamiento de la escuela • Habilidades y actitudes del profesor principiante en el trabajo diario • Actividades de mejoramiento para la escuela • Participación en campañas y consejo técnico
	Mirada reflexiva/O	1. ¿Cómo es la atención que se le brinda a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje?
		¿Qué habilidades desarrollan los profesores principiantes para solucionar problemas en su quehacer educativo?
¿De qué manera se percibe su participación críticamente con respecto a lo que vive en la escuela/aula sobre su práctica profesional?		

¿Qué tipo de situaciones con respecto a las prácticas pueden trabajar interdisciplinariamente de tal forma que beneficie a los alumnos al logro de aprendizajes?
¿Qué tipo de información utiliza para profundizar los temas y con qué facilidad maneja la información en los contenidos abordados en clase?
¿Qué tipo de innovaciones realiza el profesor principiante con respecto a su práctica profesional para mejorarla?
¿De qué manera el profesor principiante genera ambientes y disposición que acercan al aprendizaje a los alumnos?
2. ¿Cómo organizarse y acordar el pacto entre el alumno, profesor principiante, familia y escuela para lograr mejorar las prácticas profesionales en el quehacer educativo?
¿Qué tipo de normas se establecen en el grupo/escuela que regulan la convivencia diaria entre los compañeros del grupo, entre los profesores de la escuela, padres de familia?
¿Cómo se ve reflejado el uso de las normas como condición de respeto y cumplimiento de responsabilidades personales en el grupo?
¿Qué derechos y responsabilidades asumen los profesores principiantes para hacer ejercer en sus alumnos en la mejora de sus prácticas profesionales?
¿De qué manera identifica la delimitación del poder y la autoridad de la escuela por parte de autoridades y/o del propio profesor principiante?
¿En qué se observa el uso de la autoestima, su autorregulación y su autonomía y de qué manera se fortalece por parte del profesor principiante?

Anexo 8. Guion para grupo focal o grupo de discusión



Grupo focal

- **Bienvenida**
- **Recibimiento de los participantes por parte del investigador**
- **Presentación personal o institucional**

Buenas tardes a todos y todas, gracias por acompañarnos a esta reunión, mi nombre es Adriana Domínguez Saldívar, soy maestra de la Escuela Normal Miguel F. Martínez desde hace 20 años, he trabajado asignaturas como Desarrollo Infantil I y II, Escuela y Contexto, Observación y Práctica Docente I, II, III y IV, Iniciación al trabajo escolar, Psicología educativa, Socialización y afectividad en el niño I y II, Entorno familiar y social, Planeación y evaluación educativa, Necesidades educativas especiales, Procesos de alfabetización inicial, Observación y análisis de la práctica educativa, observación y análisis de la practica escolar, Seminario de investigación I y II entre otras. La institución para la que trabajo es una escuela formadora de docentes por lo tanto ha sido de mi interés siempre prepararme para aportar algo más a las nuevas generaciones.

Actualmente soy estudiante de la primera generación del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores de la de Universidad Pedagógica Nacional 19 B, Guadalupe, N.L. Institución de la que espero lograr un título en breve tiempo.

- **Reconocimiento del espacio**

La escuela Normal Miguel F. Martínez nos ha brindado la oportunidad de utilizar sus instalaciones para llevar a cabo el trabajo de los grupos de discusión, los grupos focales. Esta área son los cubículos que anteriormente formaban parte del séptimo y octavo semestre para tomar la asignatura de Seminario de Tesis, actualmente se utilizan para el CADI (inglés) pero seguirán reajustes de ubicación de departamentos de la escuela. Tendremos en la parte de la entrada una mesa con algunos aperitivos, refresco, servicio de café por si alguno de ustedes desea tomar algo de este espacio. A la salida de este a su mano izquierda, está el lobby de la dirección ahí encontrará los sanitarios. Si alguien desea realizar llamadas lo puede hacer, les pedimos solo poner sus celulares en vibrador para no distraernos.

•Presentación de los asistentes

Los profesores que hoy nos acompañan participan en la investigación llevada a cabo por una servidora y para dar inicio al tema de hoy me gustaría si están de acuerdo en que se presentara cada uno de ustedes mencionando su nombre, escuela en la que trabaja, antigüedad en años cumplidos, carga académica, actividad que realiza en la escuela donde labora, que le gusta hacer (aficiones), cómo llegó a ser docente.

Les pido de la manera más atenta me apoyen haciendo un gafete en el que pongan su nombre para que se facilite la comunicación entre todos, pueden tomar el cartoncillo y el marcador para ello.

•Encuadre técnico

1. Propósito de la reunión

El grupo tiene como tema principal comentar acerca de *La práctica profesional de los profesores principiantes en educación primaria*. El objetivo general es: *Explorar los factores que inciden en la práctica profesional de los profesores principiantes de educación primaria*. Los objetivos específicos son: Identificar problemas que enfrentan los profesores principiantes de educación primaria en su quehacer docente; Describir las acciones utilizadas por el profesor principiante para resolver los problemas que enfrenta en su práctica profesional; Establecer los rasgos característicos y distintivos de las prácticas profesionales de los profesores principiantes de educación primaria y Determinar la importancia del quehacer docente de los profesores principiantes de educación primaria a partir de la relación teoría y práctica.

Esta reunión a la que se les ha convocado permitirá la participación de ustedes, en la que se reflejen el diálogo, interacción, intercambio de ideas, así mismo lo que piensan, sienten y viven respecto al tema en cuestión. Es fundamental que no se sientan cohibidos, que no se limiten para expresarse, que digan lo que piensan con relación a la pregunta que se plantee.

A través de la plática se espera que se dé una participación variada, a veces algunas personas tienen más facilidad de palabras, de pronto esto inquieta y en muchas de las ocasiones nos quitan la intención de participar y nos cohibimos, se quiere que ese tipo de sentimientos no existan ¿De acuerdo? Siéntanse libres de participar.

Los tópicos son bien específicos, son preguntas que tienen que ver sobre la enseñanza de los profesores principiantes, que tienen que ver también con lo que ustedes actualmente viven. Estas cuestiones están fundamentadas en perfiles, parámetros e indicadores para docentes (2013), los cuales a su vez fueron incluidos en 4 dimensiones llamadas técnico-pedagógica, académico-disciplinar, personal-reflexiva y crítico-social y comunitaria fundamentadas en Dorfsman (2012).

Considero es una muy buena oportunidad que tenemos para compartir puntos de vista, opiniones, sobre lo que ha sucedido en estos primeros años en su práctica profesional. Si bien no se va a hacer un análisis profundo en este momento, las conclusiones que se deriven van a ser muy valiosas ya que se podrán construir en el futuro nuevas investigaciones.

2. Duración de la sesión

A partir de la hora de inicio 10:00 am se considerarán 2 horas para la sesión dando término a las 12:00 pm. con la posibilidad de negociar tiempos en caso necesario y ustedes estén de acuerdo.

3. Normas de conducción

Recuerden que todo lo que ustedes digan es sumamente valioso y confidencial, con cuidado se manejan los nombres de las instituciones, de los directivos, de los profesores principiantes y de los alumnos. Para ello se utiliza en el extenso claves en el que se trata de hablar de una conversación tan confidencial que realmente sea objetiva y que pueda servir. Espero que sea de provecho esta reunión para todos. Solicito a ustedes pedir la palabra al participar para poder escuchar todas las ideas, guardar silencio, aclarar dudas, evitar criticar, interrumpir o burlarse.

4. Grabación o filmación de la sesión

Es importante que sepan que al momento en que dio inicio esta conversación se videografa y se toman fotografías de lo que decimos, esto es con la finalidad de rescatar toda información expresada durante la plática y poder obtener máximos resultados al momento de realizar el análisis.

INICIO DE LA DISCUSIÓN

La pregunta de investigación es: ¿Cómo es la práctica profesional de los profesores principiantes en educación primaria y qué tipo de factores y problemáticas son incidentales en el ejercicio de la misma? Las preguntas secundarias son: ¿Quiénes son y como son los profesores principiantes en educación primaria?

(características personales, antecedentes profesionales y condiciones laborales), ¿Cómo perciben los profesores principiantes el ejercicio de su práctica profesional a través de la dimensión Técnico-Pedagógica, Académico-Disciplinar, Personal-Reflexiva y Crítico-Social y Comunitaria en el aula?, ¿A qué situaciones y condiciones se enfrentan los profesores principiantes en el ejercicio de su práctica profesional áulica? y ¿De qué manera la teoría fundamenta la importancia del quehacer docente de los profesores principiantes?

Para dar inicio a la discusión se considerará reflexionar acerca de centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje y renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.

Especificaré algunos puntos y podemos irnos en orden o tomarlos como crean conveniente, en caso de no enfocarnos en el tema central me dirigiré a preguntas específicas como las mostradas más adelante.

Indicadores a abordar:

1. Atención: procesos de aprendizaje
2. Habilidades: quehacer educativo
3. Participación crítica: logro de prácticas profesionales
4. Información: profundidad en temas, contenidos
5. Innovación: práctica profesional
6. Ambientes positivos: aprendizajes
7. Organización: prácticas profesionales
8. Normas: convivencia
9. Autoestima/autorregulación/autonomía: fortalezas
10. Derechos y responsabilidades: mejorar la práctica
11. Poder y autoridad: saber delimitar

1. ¿Cómo es la atención que se les brinda a los estudiantes para apoyar en sus procesos de aprendizaje?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué habilidades desarrollan los profesores principiantes para solucionar problemas en su quehacer educativo? • ¿De qué manera se percibe su participación críticamente con respecto a lo que vive en la escuela/aula sobre el logro de prácticas en su quehacer educativo? • ¿Qué tipo de situaciones con respecto a las prácticas pueden trabajar interdisciplinariamente de tal forma que beneficie a los alumnos al logro de aprendizajes? • ¿Qué tipo de información utiliza para profundizar los temas y con qué facilidad maneja la información en los contenidos abordados en clase? • ¿Qué tipo de innovaciones realiza el profesor principiante con respecto a su práctica profesional para mejorarla? • ¿De qué manera el profesor principiante genera ambientes y disposición que acercan al aprendizaje a los alumnos?
2. ¿Cómo organiza al grupo en su práctica profesional en el quehacer educativo?
3. ¿Cómo es la organización con los padres de familia?
4. ¿Cómo participan los docentes en el funcionamiento de la escuela?

- ¿Qué tipo de normas se establecen en el grupo/escuela que regulan la convivencia diaria entre los compañeros del grupo, entre los profesores de la escuela, padres de familia?
- ¿Cómo se ve reflejado el uso de las normas como condición de respeto y cumplimiento de responsabilidades personales en el grupo?
- ¿Qué derechos y responsabilidades asumen los profesores principiantes para hacer ejercer en sus alumnos para mejorar las prácticas profesionales?
- ¿De qué manera identifica la delimitación del poder y la autoridad de la escuela por parte de autoridades y/o del propio profesor principiante?
- ¿En qué se observa el uso de la autoestima, su autorregulación y su autonomía y de qué manera se fortalece por parte del profesor principiante?

- **Despedida**

- 1. **Agradecimiento**

Agradezco infinitamente la participación en esta investigación a los profesores principiantes que han permitido entrar a sus aulas, grabarlos, escuchar y observar en gran medida lo que hacen en su espacio docente.

- 2. **Validación**

Se enviarán las transcripciones del grupo focal a algunos de los participantes para validar la información a través de ellos.

- 3. **Evaluación**

Contestar la ficha en la que se le solicita redactar cómo se sintieron los participantes durante la sesión.

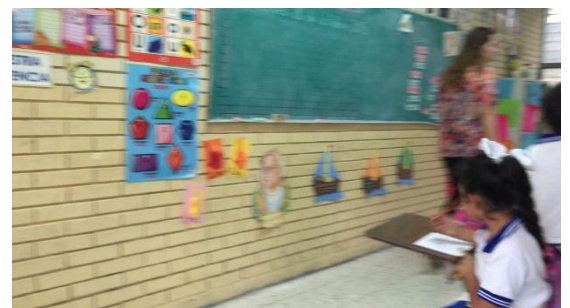
Actividades previas:

- Registro de asistentes
- Lugar de reunión
- Materiales
- Ficha de opinión

Actividades posteriores:

- Transcripción
- Análisis

Anexo 9. Evidencias de la visita a las escuelas primarias. Observación de clase de los profesores principiantes.



Anexo 10. Transcripción de la Observación directa y grabación de video de clase



Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 19 B

División de Posgrado

Doctorado en Desarrollo educativo con énfasis en Formación de profesores

Observación directa y grabación de video de clase Transcripción

Profesor principiante V.

Asignatura: matemáticas

Propósito: no lo mostró en su plan

Eje temático: sentido numérico y pensamiento algebraico

Aprendizaje esperado: resolver problemas de manera autónoma, comunicar información matemática, validar procedimientos y resultados, manejar técnicas eficientemente

Contenido: problemas aditivos: resolución de problemas que involucren distintos significados de la adición y la sustracción (avanzar, comparar o retroceder)

Tiempo: 52 minutos

Hora de inicio: 9:00 am Hora de término: 9:52 am

En su plan de clase evidencia las competencias: determinar la cardinalidad de colecciones numerosas representadas gráficamente.

La evaluación propuesta: libro de texto p. 22-26

Se inicia la grabación a la hora convenida, sin embargo, el maestro ya la había comenzado la clase.

1. LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES

1.1 TÉCNICO-PEDAGÓGICA

De acuerdo a lo que se observa no se motiva a la participación, solamente se dan indicaciones de lo que se debe hacer.

Sus planificaciones son en función de los planes y programas de estudio, sin embargo, no se llevan a cabo como se tienen organizados y/o planeados

Considero no logra el propósito y aunque hace la observación a los niños, él no lo tiene claro.

Si da trato diferenciado a los estudiantes cuando ellos se lo requieren.

En el tiempo que se estuvo si se observa que establece comunicación con los padres de familia solo para necesidades de los alumnos o requerimientos de él hacia el niño.

Se pudo observar que las mamás en su mayoría asisten a dejar a los niños y los recogen a la salida, lo que permite que el profesor las pueda abordar en esos momentos, sin embargo, las madres de familia

aprovechan en hacer pagos o comentarios (falta de libros, libretas etc.) en el receso. Se observa que su relación es buena, aunque solo para el trato relacionado a los estudiantes.

En esta dimensión se le cuestionó al directivo acerca de la relación que establece el profesor con los padres de familia:

En realidad yo pienso que no es la mejor porque si hemos tenido casos de papás que vienen y es que no quiero que esté con el maestro V. y queremos que lo cambien. No han sido muchos pero si han sido como 2 padres de familia que han venido, entonces si siento que le falta en cuestión de la relación con los padres de familia y cuando hicimos la evaluación, la primera evaluación diagnóstica, la directora también me dijo eso, que él intenta pero en realidad no lleva esa buena relación con los padres, de que si quiera que sus hijos estén con él.

1.2 ACADÉMICO-DISCIPLINAR

El enfoque no aparece en su planificación pero tampoco tiene el conocimiento específico de él.

Si aplica situaciones didácticas de acuerdo a las necesidades de los alumnos, sin embargo, no hace las explicaciones necesarias lo que trae como consecuencia que a los niños se les dificulte realizar la actividad.

Si trabaja estrategias de participación, tal vez que no son las más adecuadas pues el grupo se salía de control. A pesar de que lo intenta en varias ocasiones se observa su desesperación hacia la falta de comprensión de los estudiantes.

No utiliza la tecnología aunque si otros materiales.

No evalúa solo aplica la actividad, a pesar de que la tenía registrada en su planificación.

Considero que valores como confianza, respeto, afecto se observa aunque en poca dimensión pues las formas en que se dirige con ellos limitan desde mi perspectiva la relación con sus estudiantes.

No logró distribuir el tiempo adecuadamente pues el contenido ya se había comenzado se trabajaron 52 minutos y faltó la evaluación.

1.3 PERSONAL-REFLEXIVA

Si reflexionó sobre su quehacer pues comentó que se le dificultó más de lo que pensaba, que no traía algunos documentos, que los niños no lo comprendieron en las instrucciones.

Durante la observación se percibe que el profesor se da cuenta de que los alumnos mejoran en algunos aspectos, reflexiona sobre los avances de los niños en este mes y medio. Les hace del conocimiento a los niños cuando éstos se equivocan que ya lo vieron que pongan atención, que se fijen y lo hace de buena forma. El percibe que batalla para tenerlos controlados, cambia a los alumnos de banco para que le pongan atención.

Sabe que es importante que los alumnos se cuiden para evitar faltar a la escuela, comenta sobre lo correcto e incorrecto de las cosas que hacen y lo que perjudica o beneficia a ellos mismos.

Se da cuenta cuando los alumnos ya no manifiestan interés por las actividades.

En esta dimensión se le cuestionó al subdirector acerca de si percibe que el profesor reflexiona sobre su quehacer docente:

En lo personal creo que no lo hace porque yo he hablado con él, yo checo las planeaciones, maestro mira esto está mal, esto aquí no debe ir esto, y me dice sí, si maestra si lo voy a modificar y llega la siguiente semana y veo los mismos errores y digo profe ya te había dicho que debes de modificar esto, que aquí los aprendizajes esperados no van así, este, y vuelve a cometer, y pienso que no lo reflexiona en realidad, te dice que si a todo pero no lo hace.

Se observó que otro de sus compañeros realizaría la misma actividad por lo que se puede determinar que no realiza trabajo colaborativo de manera regular pues el mismo material lo traían los dos grupos.

Se envió un comunicado al aula que el maestro debía firmar, en él decía la actividad que debía realizar con una compañera llamada D. que estaba relacionada con la ruta de mejora. Actividad que comentó en el receso con la compañera.

En este día que se asistió 6 de octubre para la observación, no se realizó ninguna reunión o se solicitó alguna actividad en la que se trabajara colaborativamente.

De acuerdo a la opinión de la subdirectora de la escuela refiere que si y no, y ahorita por ejemplo vinieron a decirme maestra es que no entendimos como vamos a hacer lo de unas actividades permanentes que les estoy pidiendo, es que si lo vamos a hacer en grupo, pero...ahí se ve, solamente que los tres se pongan de acuerdo los tres lo pueden hacer de la manera en que me están diciendo, que dicen que no quieren encargar otra libreta extra, que lo quieren hacer en lo mismo. Pero en la junta de consejo técnico decía uno de los maestros, por ejemplo en segundo que se deben de ver las multiplicaciones y levanta la mano y dice uno de ellos es que yo estoy viendo una por mes y se voltean a ver el maestro V. y el otro y dicen nosotros no. Por eso yo les digo si van a hacer un grupo de whatsapp les digo úsenlo no para estarse mandando mensajitos, oye estoy viendo esto, lo vemos todos juntos, de ponerse de acuerdo, les digo son paralelos, por eso les digo vamos teniendo problemas en la educación porque el maestro, los alumnos del maestro que vieron las multiplicaciones van a llegar a tercer van a saber las multiplicaciones y de los otros dos grupos de los maestros que no están viendo las multiplicaciones por mes pues va a llegar deficientes en eso, necesitan ponerse de acuerdo, entonces les digo ahorita si lo están haciendo pues vinieron todos juntos.

Se observa que le tiene mucho respeto y en cierta forma le teme a la directora pues esta le dice directamente lo que piensa de su trabajo, le hace observaciones de que le falta mucho y que espera que mejore.

Se observa excelente relación con el maestro de inglés, platican sobre los avances de los niños.

Se hizo presente un maestro de otro salón y le hizo el comentario de que él no estaba de acuerdo con la libreta (CT). El profesor V. firmó de enterado pero no hizo comentario alguno, sin embargo al llegar el compañero le dice que en el receso se ponen de acuerdo pues si necesitan evidencias. El otro maestro reitera que no es necesario. Esto deja en claro que se tienen la confianza suficiente para comentarse inconformidades de la escuela.

Se observa durante el receso la amistad que mantiene con algunos compañeros de la institución. No se percibe con todos porque la escuela tiene descansos escalonados de tal forma que evita el verse con el resto de los compañeros.

La subdirectora refiere que la relación que establece V. con el personal es buena.

Su relación con los actores de la institución en el caso de los alumnos considero que le falta tolerancia en algunos momentos de la clase, sin embargo, en otros les da demasiada libertad al grado de que se le descontrola el grupo. Hay respeto hacia la persona pero no para el avance de la clase, la equidad de género si la trabaja dando oportunidades por igual y busca que la solidaridad se dé pues comentó que si alguien no traía aros podía compartir para que todo el equipo participara.

Con respecto al grupo multidisciplinario refiere el docente que no hay en la escuela. Ha ce referencia a que cuando hay problemas con algún alumno ya sea de disciplina o trabajo es él quien tiene que sacar los problemas adelante.

Hizo un compromiso con los niños de trabajo y que si no se daba suspendían la actividad sin embargo lo continuó independientemente de lo trabajado por los alumnos.

Considero que es más su preocupación que su ocupación por los alumnos que no pueden, pues les decía que repetía la información pero todo era desde el frente.

La actitud del maestro no es la más impactante para el grupo, pues a pesar de que se molestaba por la falta de indicaciones el grupo no ponía atención, esto se dio hasta que se molestó demás y algunos alumnos pusieron atención.

Se observa que los niños deciden donde estar y si realizan la actividad o no y el no hace observaciones.

1.4 CRÍTICO-SOCIAL Y COMUNITARIA

La escuela se organiza y funciona de la siguiente manera:

A la escuela se ingresó solo reportándome en dirección con la subdirectora, no hubo observación hacia lo que yo realizaría, los grupos todos están dentro de las aulas, solo que no se piensa en lo que algunas actividades perjudican el trabajo de los alumnos, pues el tiempo que se estuvo en la grabación se cortaba el zacate con máquina ruidosa lo que hacía que los alumnos se distrajeran.

Entran a las 7:30 am y salen a las 12:30 pm.

Los maestros hacen un rol de guardias para proteger determinadas áreas. Los alumnos no hacen formación. Al tocar el timbre los alumnos corren a las aulas y entran a los salones. La puerta permanece con acceso pero los padres de familia respetan pues saben que la atención a ellos no es en ese momento.

Por ser día de lluvia, se les permite a los padres dejar el lonche a los niños al interior de la escuela.

Tienen un estacionamiento amplio para su comodidad y tranquilidad de que sus pertenencias están seguras. Además salen a traer materiales u objetos necesarios para su clase.

Desde la dirección de la escuela se les envían mensajes para que ellos firmen de enterados.

La tienda escolar abre a las 9:45 am pues el primer receso será a las 10. Este dura 20 minutos, hasta las 10:20 y es para los alumnos de primero y segundo; el segundo receso es de 10:20 a 10:40 am y aplica para los alumnos de tercero y cuarto y el tercer receso es de 10:40 a 11:00 am para los alumnos de quinto y sexto.

El directivo refiere que para la organización y buen funcionamiento de la escuela, el maestro V. participa haciendo su guardia y acatando las normas establecidas en la institución como el no comprar por el barandal las cosas de la calle entre otros aspectos.

El maestro muestra una actitud positiva de intentar hacerlo bien, aunque no se observa el desarrollo de habilidades.

No se observaron actividades de mejoramiento a la escuela, pero se observa muy poco arreglo en su aula por lo menos para él y sus estudiantes. El directivo refiere que el profesor V. no hace ninguna actividad para mejorar la escuela mas las que se le solicitan mediante la ruta de mejora o las actividades de Consejo Técnico. Que por lo general él se mantiene en su salón y que pueden pasar días en que no lo ve a menos que ella lo mande llamar o que ella vaya a su salón.

No se detectó la participación en consejos técnicos ni de campañas. Pero se observó que recibe información al respecto en su grupo, sobre lo que realizará. Tomó foto de la actividad escrita, mostrando interés por hacerla.

La actividad asignada es: anticipa el contenido de un cuento. Esta la realizará con otra docente. En ella se refiere que la principal problemática es el logro académico. En las actividades participan 18 maestros (Ruta de mejora).

También recibió otro recado en el que se dice debe solicitar una libreta a cada niño para llevar control sobre las actividades permanentes y registrarlas ahí. Se firmó de enterado.

Se solicita su plan de clase para observar y tomar nota de algunos indicadores y no lo tiene físicamente por lo que se remite a su lap para mostrarlo.

En el plan de clase se sugiere una evaluación que no realizó.

2. MIRADA REFLEXIVA

- La atención que se les brinda a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje es una de las habilidades que el profesor principiante va desarrollando, así como la tolerancia hacia los niños. La escucha empática en el sentido de saber escuchar, estimular a los alumnos a la participación y a la realización de actividades; honesto en el trabajo; humor pues busca que los alumnos estén amenos en el grupo; la generosidad porque les da a los alumnos sin esperar nada a cambio.

La participación del profesor principiante con respecto a lo que se vive en la escuela sobre el quehacer docente se da cuando los alumnos están en otras actividades, ya que hoy 6 de octubre tuvieron en las primeras horas de trabajo inglés, lo que permitió que él estuviera afinando su clase, buscando dudas. Su participación en la escuela es haciendo guardias durante el receso. En el aula no se observa su participación en la mejora de la misma, pues no tiene material pegado, no hay reglamento, las tablas tema fundamental en segundo grado, decoración de octubre, valores incluyendo y especificando el del

mes. Se observó que lo visitan sus ex alumnos y el cuestiona sobre sus avances y los motiva a avanzar en el compromiso que establecieron con él el año pasado.

Las situaciones que se pueden trabajar de manera interdisciplinaria y que benefician a los alumnos al logro de aprendizajes no se presentan ya que trabaja de manera independiente cada asignatura. En este sentido, solo las asambleas, las situaciones diarias de problemas como riesgos, lo relaciona en el momento, considero que esto se debe a que tiene poco dominio de los contenidos que se abordan en el grado, pocas veces intenta relacionarlas facilitándosele trabajarlas de manera independiente, aunque sabe de la importancia de la formación integral el profesor no logra comprender que en este sentido abordarlo de esta manera le serviría en gran medida.

El tipo de información que utiliza para profundizar en los temas es de internet, busca páginas que le brindan el apoyo así como redes de colaboración del facebook en el que le proporcionan materiales de apoyo. La información obtenida es relevante y de ayuda a los estudiantes, sin embargo, se le dificulta transmitirla, además de que no se cerciora de que lo que trabaja frente al grupo es lo correcto, pues aborda contenidos de manera errónea.

El profesor principiante no realiza innovaciones, busca trabajar de vez en cuando algunas actividades que les llaman la atención a los alumnos pues involucran juegos y muchos de ellos son del mismo libro de texto. Le agrada contarles cuentos, importante, pero es también fundamental dejarlos que lean por su propia cuenta.

Los ambientes que genera el profesor principiante es de respeto, sin embargo, hay momentos en que la disciplina se sale de control, los alumnos esperan este tipo de momentos para platicar, pelear, distraerse etc. Les llama la atención, en la presencia de la investigadora se acercaba a los alumnos y en voz baja les decía que debían portarse bien. Busca generar disposición al trabajo el cual lo logra solo con algunos niños del grado.

- El profesor principiante se organiza y acuerda con los alumnos, padres de familia y escuela formas de mejora y logro de buenas prácticas mediante las juntas en las que hace el comentario que requiere del apoyo de los padres para cumplir tareas, de la escuela para tener un ambiente áulico.

Se observa que en el aula establece determinadas normas, aunque estas no las tiene a la vista de sus alumnos, entre ellas se ejecutan el hacer silencio, participar en actividades, no jugar en el salón, respetar a los compañeros, poner "muchacha" atención, no ensuciarse. Con respecto a las normas que se establecen en la escuela es relacionarse positivamente con sus compañeros maestros, cumplir en tiempo y forma con lo que le corresponda, llegar temprano, cumplir su horario de trabajo, no utilizar el celular para situaciones sin importancia, participar en las actividades coordinadas por la dirección de la escuela, no

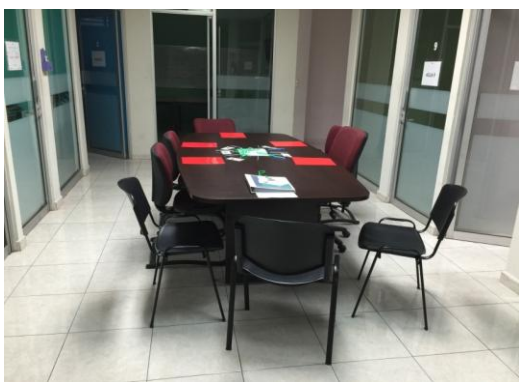
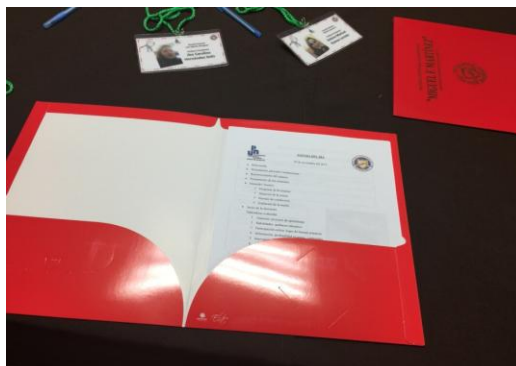
comprar fuera de la escuela y abordarlo con los niños, expresar pacíficamente acuerdos y desacuerdos. El uso de las normas se ve reflejado en el actuar del maestro, pues cumple con ellas.

Los derechos y obligaciones que asume el profesor principiante y que de alguna manera se ve reflejado en los alumnos es el cumplimiento en su asistencia, él mencionaba que por lo general no falta y sus alumnos lo aplican también. Aunque el maestro insiste en el uniforme no todos cumplen. Aunque él realiza trabajos ordenados y limpios sus alumnos no cumplen con ello y el profesor no hace las observaciones.

El día de la observación la directora no se encontraba pues estaba incapacitada, se hacía cargo de la institución la subdirectora y las secretarías. El profesor principiante identifica el poder y la autoridad a través del directivo, ya que, se pudo observar durante la grabación de la clase que la directora le llama la atención, le hace observaciones y el maestro permanece callado y solo refiere que mejorará. La directora menciona que ha batallado con V., que ya le dijo que requiere apoyo, que ella puede solicitar su cambio de la escuela pero que no lo quiere perjudicar, por lo que espera que cambie. Solicitó apoyo a la investigadora para que el maestro mejore. No le permite expresarse, él se muestra nervioso, sumiso ante la actitud de la directora.

La autoestima, autorregulación y autonomía se fortalecen muy poco, el profesor requiere de motivación externa para reconocerse a sí mismo. El sabe lo que puede y lo que no, sin embargo, ya debió haber buscado apoyo pues será su carrera de vida. Se mantiene en la duda al realizar sus actividades. No se siente cómodo ante la autoridad. Sabe que sus deseos no se pueden cumplir cuando en algo no está de acuerdo tanto en la escuela como con su grupo y esto le frustra.

Anexo 11. Grupos focales. Evidencia



Grupo focal 1



Grupo focal 2



Grupo focal 3